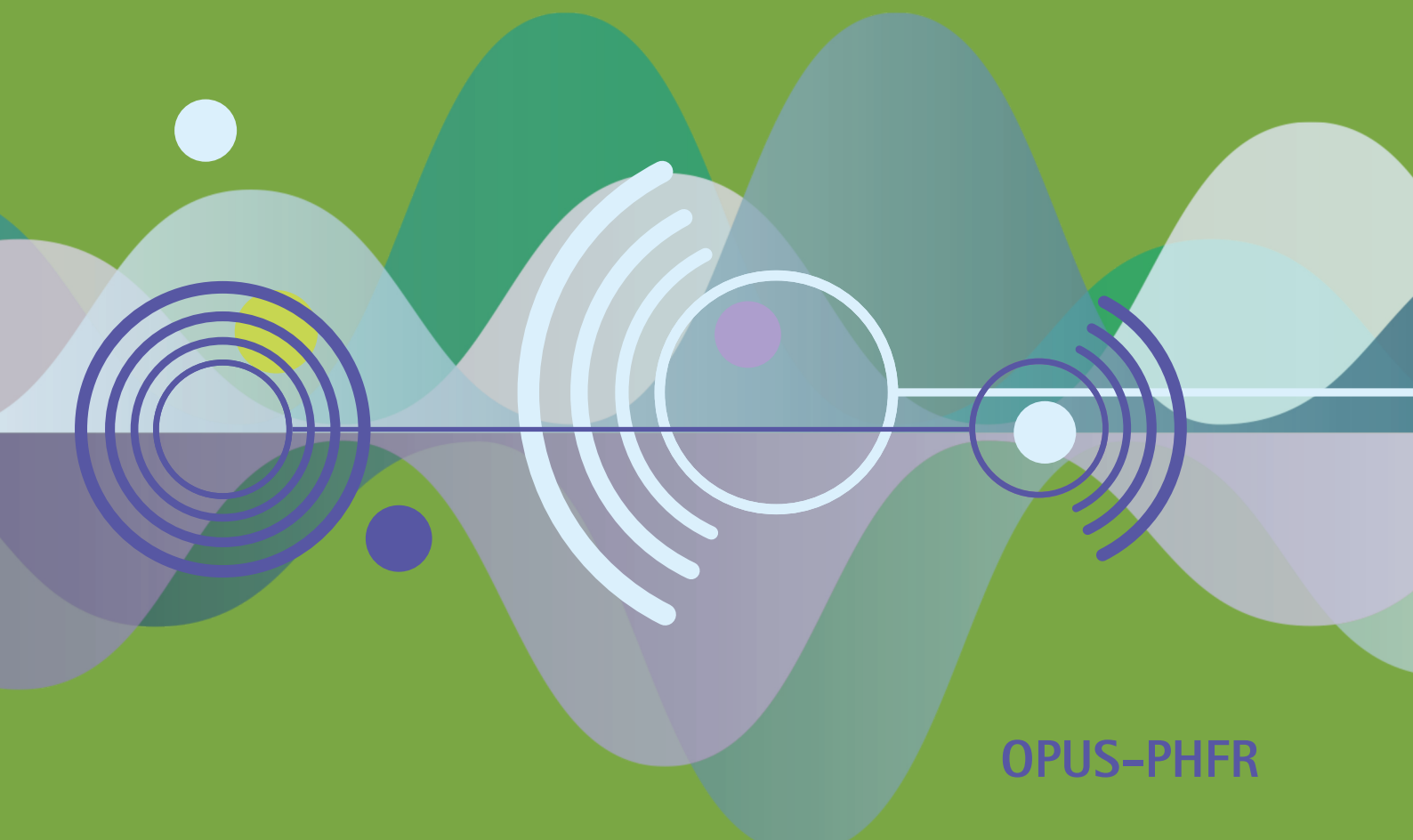


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

# WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHT DIE SEKUNDARSTUFE 1?

Konzeptionelle und  
unterrichtsspezifische Beiträge  
zu einem zukunftsfähigen  
Musikunterricht



OPUS-PHFR

# IMPRESSUM

## Zitationsvorschlag

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

## Herausgeber:innenteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Daniel Fiedler, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg

## Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Pädagogische Hochschule Freiburg

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

Formatierung: Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Freiburg

## Veröffentlichung

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

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

[opus-phfr@ph-freiburg.de](mailto:opus-phfr@ph-freiburg.de)

## Lizenz

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

## DOI

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

Freiburg im Breisgau und München, 2025

---

## Inhaltsverzeichnis

*Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid*

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

### Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

*Franziska Degé*

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

*Georg Brunner & Daniel Fiedler*

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

*Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland*

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

*Jürgen Oberschmidt*

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

*Daniel Mark Eberhard*

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik ..... 93

### Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht

*Steven Schiemann*

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

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

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

*Sabine Schneider-Binkl*

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

---

## Populäre und (post)digitale Musikpraxen

*Jonas Schwald*

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

*Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann*

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht ..... 172

*Wolfgang Pfeiffer*

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

*Tobias Rotsch & Lisa Werner*

Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien ..... 197

*Simon Krickl & Silke Schmid*

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

*Johannes Treß*

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

## Klassenmusizieren, Tanz und Szene

*Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner*

Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte ..... 242

*Mathias Schillmöller & Stefan Zöllner-Dressler*

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

*Sonja Baulecke*

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

## Interdisziplinäre, interkulturelle Ansätze und Teilhabe

*Felix Helpenstein*

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

*Wolfgang Pfeiffer*

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

---

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

Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland

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

### **Zusammenfassung**

Im Kontext einer demokratiebildenden Schul- und Unterrichtskultur gelten Partizipationserfahrungen als Grundlage und Zielperspektive zugleich. Ausgehend von der Reflexion zweier unterschiedlicher partizipativer musikpädagogischer Projekte, die an der Schnittstelle von Schule und Hochschule angesiedelt waren, geben die verbalen Retrospektiven von Schüler:innen erste Hinweise darauf, wie sie Partizipationsangebote wahr- und annehmen. Hieraus lassen sich erste Vermutungen ableiten, welche Rahmenbedingungen der partizipativen Settings relevante Kontexte darstellen, um musik- und demokratiebezogene Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Mit diesen Einsichten können vorläufige Konsequenzen für den Musikunterricht der Sekundarstufe I abgeleitet werden.

### **Schlüsselwörter**

Partizipation; Demokratiebildung; Musikunterricht; Hochschuldidaktik

## **“For me it’s boogy whether I have that much say” – students perspectives on participation in the music classroom**

### **Abstract**

In the context of a democratic school and teaching culture, experiences of participation are both a basis and a target perspective. Based on the reflection of two different participatory music education projects that were located at the interface between school and university, the verbal retrospectives of students provide initial indications of how they perceive and accept participation programmes. From this, initial assumptions can be made as to which framework conditions of the participatory settings represent relevant contexts for enabling music- and democracy-related educational experiences. With these insights, consequences can be derived for music lessons at lower secondary level.

## **Keywords**

Participation; democratic education; music lessons; higher education

# **1 Eine Annäherung an den Begriff Partizipation**

Obgleich der Begriff der Partizipation sowohl im erziehungswissenschaftlichen als auch musikpädagogischen Kontext nahezu omnipräsent ist und dabei mit einer Vielzahl positiver Zuschreibungen konnotiert ist, handelt es sich dabei um einen „Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist“ (Oser & Biedermann, 2006 i. Titel). So weisen u. a. Thomas et al. (2021) darauf hin, dass hierbei unterschiedliche Synonyme gebraucht werden, wie z.B. Mitwirkung, Mitbestimmung, Einflussnahme, Teilhabe, Mitgestaltung, Teilnahme u.v.m. Mit diesen vermeintlichen Synonymen gehen jedoch gleichzeitig nicht nur verschiedene Zielvorstellungen einher, sondern auch unterschiedliche Begründungslinien.

Für die Musikpädagogik ist in den vergangenen fast zwanzig Jahren eine Perspektive auf Partizipation intensiv bearbeitet worden, die sich am Bedeutungsfeld der Teilhabe orientiert. Genauer wird die „Ermöglichung selbstbestimmter musikalisch-kultureller Teilhabe“ (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018, S. 216) als Zieldimension im Rahmen musikalischer Bildung in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang werden Momente und Gründe der Teilhabeungerechtigkeit fokussiert und empirisch beforscht, wie sie aus gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und sozialer Positionierung oder kulturellen Zugehörigkeiten erwachsen. Dieser u.a. gerechtigkeitsphilosophische Ansatz zielt auf die Emanzipation auch von weniger privilegierten Gruppen und Individuen durch gleichberechtigte Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen.

Eine eher bildungstheoretisch begründete Perspektive von Partizipation findet sich bspw. in der Kommunikativen Musikdidaktik (Orgass, 1996) bzw. in den Ausführungen von Geuen und Orgass (2007) oder auch in den Überlegungen zur Schüler:innenorientierung der frühen 1980er Jahre (Günther, Ott & Ritzel, 1983). Hierbei rückt das Bedeutungsfeld von Mitgestaltung und Mitbestimmung in den Vordergrund, das insbesondere auch den Aspekt der Selbstwirksamkeitserfahrung berührt. Bei dieser überwiegend musikdidaktisch ausgerichteten Blickrichtung auf Partizipation fehlt es bislang an einer systematischen Aufarbeitung der entwickelten Ansätze (Geiger, 2016). Darüber hinaus zeigt sich das Feld empirisch nahezu unbearbeitet (Geiger, 2016), wodurch insbesondere das Wechsel- oder Wirkungsverhältnis von Partizipation und Bildung empirisch ungeklärt bleibt.

# **2 Partizipation im Musikunterricht aus Perspektive der Demokratiebildung**

Wir fokussieren in diesem Beitrag eine daran anschließende, weitere Perspektive auf Partizipation, wobei die zuvor genannten Begründungslinien und Zieldimensionen mit dieser Perspektive dicht verwoben sind. Dabei betrachten

wir Partizipation dezidiert im Kontext demokratischer Bildung, wie sie als Querschnittsaufgabe für alle Fächer ministeriell verabschiedet (KMK, 2018) und curricular verankert ist (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019). Dem Ansatz folgend, dass eine Demokratie und demokratisches Lernen ohne Partizipation nicht denkbar sind, sieht der Leitfaden Demokratiebildung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019) zur Stärkung der Beteiligungskompetenz Folgendes vor:

„Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit entwickeln sich aus der Position des handelnden Subjekts heraus: Die Schülerinnen und Schüler simulieren oder üben reale Beteiligungsprozesse aus der Sicht von Entscheiderinnen und Entscheidern: Sie ‚trainieren‘ politisches Denken und demokratische Willensbildungsprozesse, sie erproben sich in ihren Beteiligungskompetenzen durch Mitwirkung und Gestaltung konkreter Vorhaben und Projekte und erkennen politische Partizipationsmöglichkeiten.“ (S. 14)

Entsprechend fassen wir Partizipation als die Lern- und Handlungsform auf, die konstitutiv für demokratisches fachbezogenes Lernen und Handeln ist. Gleichzeitig fungiert sie als Zielperspektive, indem Schüler:innen befähigt werden sollen, sich jetzt und zukünftig aktiv in gesellschaftliche und kulturelle Prozesse einzubringen. Ein partizipatives (musik-)unterrichtliches Geschehen verstehen wir im folgenden Sinne: als Öffnung für die Bedarfe, Interessen und Belange der Schüler:innen, als Mitbestimmung von Schüler:innen bei möglichst vielen Ereignissen und Entscheidungsprozessen, die das Zusammenlernen betreffen sowie als aktive Mitgestaltung des kollaborativen Arbeitens, in denen sich Schüler:innen selbstwirksam und als Verantwortliche ihrer künstlerischen und bildenden Prozesse erleben (Bartels, Crämer & Oeser, 2023).

Diesen Beitrag sehen wir als Praxisbericht mit explorativem Ansatz. Anhand einer ersten inhaltsanalytischen Sichtung von Sprachmemos, die von Abiturient:innen aus zwei unterschiedlichen partizipativen Musikprojekten stammen, wollen wir umreißen, wie Schüler:innen auf Partizipation im Musikunterricht blicken. Die Ergebnisse eröffnen des Weiteren einen Einblick auf relevante Rahmenbedingungen für erfolgreiche Partizipationserfahrungen und auch darauf, welche Konsequenzen sich insbesondere für den Musikunterricht in der Sek I ableiten lassen.

### **3 Der Blick in die Praxis: Partizipation und Musikunterricht**

Als Dozentinnen an der Hochschule für Musik Freiburg haben wir in den letzten Semestern verschiedene fachdidaktische Seminare initiiert, in deren Zentrum die Themen Demokratiebildung und Partizipation standen. Die Seminare zeichneten sich allesamt dadurch aus, dass sich die Studierenden nicht nur theoretisch mit diesen Themen beschäftigten, sie agierten auch im schulischen Unterricht als



Anleitende und Mitmusizierende, erprobten zuvor gemeinsam entwickelte didaktische Settings und Materialien, diskutierten mit Schüler:innen und Schulleitenden im kollaborativ organisierten Barcamp und reflektierten somit ihre Erfahrungen und Erwartungen stets vor dem Hintergrund schulischer Praxis. Zwei dieser Projekte wollen wir hier herausgreifen. Den zugehörigen Schüler:innengruppen haben wir im Nachgang folgende, frei wählbare Reflexionsfragen gestellt, die sie uns als Sprachnachricht (individuell oder in Kleingruppen) zukommen lassen sollten:

- Was verstehst Du unter Mitbestimmung und Mitgestaltung?
- Wie wichtig ist es Dir, mitzubestimmen und mitzugestalten?
- Gibt es etwas, was Dich hindert, aktiv mitzubestimmen bzw. mitzugestalten?
- Findest Du, dass Schüler:innen im Musikunterricht grundsätzlich mehr mitbestimmen und mitgestalten können sollten?

### 3.1 Die Gruppe „4-Chord-Song“

Ursprünglich sah das Seminar Demokratiebildung und Musikunterricht im Sommersemester '23 vor, zusammen mit 18 Abiturient:innen eines Grundkurses Musik die fünf letzten Musikstunden ihrer Schulzeit so zu gestalten, wie sie es sich wünschen würden und im Rahmen dessen in einen retrospektiven Austausch darüber zu gelangen, wie sie sich grundsätzlich ihren Musikunterricht gewünscht hätten.

Mit den Studierenden gestalteten wir im Hochschulseminar Settings für den Musikunterricht, in denen Wahlmöglichkeiten inszeniert wurden, Mitgestaltung durch eigene Entscheidungen ermöglicht und in denen Raum für unterschiedliche Reflexionsanlässe gegeben wurde. So wurden beispielsweise über das gemeinsame Musizieren von *Thank You for the Music* von ABBA ein Austausch über die persönliche Bedeutung von Musik angeregt. Mittels einer geführten Introspektion entstanden Conceptboards und Mindmaps zum Thema Musik & Ich und entlang daraus entstandener Themenfelder wurden unterschiedliche analoge und digitale Abstimmungen initiiert, in denen das weitere Vorgehen beschlossen werden sollte.<sup>27</sup>

#### 3.1.1 Reflexion der Unterrichtseinheit

Mit dieser Kombination aus geführter Reflexion und freier und gemeinsamer Entscheidung erhofften wir uns, dass die Schüler:innen Initiative ergreifen und Verantwortung übernehmen würden. Die Beteiligung der Schüler:innen hingegen war passiv bis nicht vorhanden, Wahlmöglichkeiten wurden nicht ergriffen, Entscheidungen wurden ausgesessen. Eine einzige Entscheidung allerdings haben die Schüler:innen für sich getroffen: Sie wollten musizieren. Also gestalteten wir Musizierstunden, in denen die Studierenden mit den Schüler:innen ein *Four-*

---

<sup>27</sup> Auf die ausführlichere Darstellung des Unterrichts- und Seminarverlaufs wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet.

*Chord-Song-Medley* in verschiedenen Sektionen probten. Und hier ereignete sich trotz der Passivität und der „Nach-Abi-Stimmung“ durchaus Besonderes und Unvorhergesehenes: eine 17-jährige, die sich als kompetent erlebt, ein eintaktiges Pattern zweistimmig am Klavier zu spielen und dies über drei Doppelstunden mit Hingabe macht; eine andere, die den Kontrabass für sich entdeckt und am Ende souverän mit Bogen spielt; musikalische Kontaktaufnahmen zwischen Studierenden und Schüler:innen und am Ende das gemeinsame Grooven einer Gruppe, die so nie mehr zusammenkommen wird.

Offensichtlich wurde, dass das Musizieren für diese Schüler:innen von besonderer Bedeutung war. Darüber hinaus beschäftige uns aber die Frage, ob die fehlende Bereitschaft zu Mitbestimmung und Mitgestaltung allein auf den speziellen Kontext (nach dem Abitur) zurückzuführen war oder auf eine grundlegende Haltung und Einstellung. Die Auswertung der Sprachmemos sollte uns darüber Aufschluss geben.

### 3.1.2 Inhaltsanalytische Auswertung und Interpretation der Sprachmemos

Insgesamt konnten wir sechs Sprachmemos auswerten, die teils einzeln, teils kollaborativ aufgenommen worden waren und jeweils zwischen 5-10 Minuten dauerten. Wir analysierten im offenen Codierverfahren nach Kuckartz (2016). Die Codierung fokussierte zum einen die deduktive thematische Kategorie der Partizipationserfahrungen, wobei deutlich wurde, dass die Schüler:innen im Laufe ihrer Schulzeit mit keinen partizipativen Projekten oder Unterrichtsmethoden in Berührung gekommen waren. Zum anderen konnten als zentrale induktive, analytische Kategorien *positiv gefärbte Gleichgültigkeit* und *Einschränkung* herausgearbeitet werden. Diese Kategorien sollen im Folgenden anhand exemplarischer Memopassagen verdeutlicht werden.

1 Af: *Ich denk, wenn die Schüler auf einmal bei allem mitbestimmen dürfen,*  
2 *dass dann je nach Kurs je nach Schule ja gibt's keinen Unterricht, und*  
3 *dass es dann irgendwann so auch `n bisschen aus dem Ruder läuft.*

4 Bf: *'S is mir jetzt auch relativ boogy, ob da so viel mitbestimmt wird...*

5 Af: *Die Frage, wie sich's durchsetzen*

6 *lässt*

7 Cf: *Ja so am Ende von der Kursstufe irgendwie ist des natürlich schön,*  
8 *aber vermutlich nicht durchgehend so möglich*

9 Bf: *Oder halt so abwechselnd, dass man mal so ´ne Stunde Unterricht und*  
10 *dann wieder irgendwie selber bestimmen kann*

#Memo\_1\_4chord

Die *positiv gefärbte Gleichgültigkeit* zeigt sich hier darin, dass diese Art zu arbeiten zwar „natürlich schön“ (Z. 7) ist, aber letztlich „auch relativ boogy“ (Z. 4) und in der Schulrealität für diese Schüler:innen als Grundprinzip nur schwer

denkbar. Das Extrem der unbegrenzten Partizipation (Z.1) wird als Gegenhorizont zum *normalen* Unterricht entworfen, der dann nicht mehr stattfinden könne und in dem partizipatives Arbeiten auch nicht enthalten sei (Z. 10: „halt so abwechselnd“). Die sprachliche Wendung „Aus dem Ruder läuft“ (Z. 3) impliziert im Kontrast zur unbegrenzten Mitbestimmung das positive Bild der Führung von Unterricht durch die Lehrkraft, was im nächsten Beispiel weiter konturiert wird.

1 Df: *Ich denk, Musik ist jetzt so'n Fach, wo Mitbestimmung und Mitgestaltung*  
 2 *so wirklich auch möglich ist im Gegensatz zu Mathe oder sowas, und*  
 3 *deswegen find ich sollte man in solchen Fächern des auch ausnutzen und*  
 4 *ermöglichen, damit der Unterricht auch mehr Spaß macht, was Musik ja*  
 5 *auch sollte, klar muss man sich an den Lehrplan und alles halten und*  
 6 *bestimmte Themen auch behandeln, aber auch da kann man die Medien*  
 7 *oder die Art, wie man diese Themen behandelt ´n bisschen mitbestimmen,*  
 8 *des find ich eigentlich immer auch ganz gut.*

#Memo\_2\_4chord

Im Gegensatz zum Beispiel davor bewertet diese Schülerin Mitbestimmung und Mitgestaltung durchaus positiv und hebt die Möglichkeiten des Faches Musik in Abgrenzung zur Mathematik hervor. So argumentiert sie damit, dass Musik Spaß bringen solle und dies ein solches Arbeiten ermögliche. Die weitere Argumentation verweist indirekt aber als *Einschränkung* auf die Begrenztheit partizipativen Arbeitens. Auch hier klingt der Gegenhorizont zum *normalen* Unterricht durch den Bezug zum „Lehrplan“ an, der bestimmte Themen vorgibt, die nicht verhandelt werden können, wobei Mitbestimmung nur hinsichtlich der Methoden denkbar wäre. Diese Art von Mitbestimmung wird allerdings dann nur noch in abgeschwächter Form formuliert: „´n bisschen mitbestimmen“ (Z. 7). Der folgende Schüler bestärkt diese eingeschränkte Vorstellung von Mitbestimmung.

1 Em: *Ich denk, viele verbinden mit Musikunterricht auch so viel Gruppenarbeiten*  
 2 *und sowas und dass man auch fragt, so, wie man's machen, also wie die's*  
 3 *machen soll, weil es gibt ja wahrscheinlich auch Kurse, die wollen viel*  
 4 *musizieren, die wollen wenig musizieren, und auch was sie musizieren*  
 5 *wollen, und ich fand, dass wir jetzt in den letzten Stunden viel*  
 6 *mitbestimmen durften und ich fand's auch gut, weil's ja so unser*  
 7 *Abschluss gewesen, aber ich glaub jetzt, wenn man des mit `ner unteren*  
 8 *Klasse macht, dass es eher nicht so sinnvoll ist, weil die ja dann vermutlich*  
 9 *keine Ahnung was machen wollen, aber nicht des, was man eigentlich*  
 10 *machen soll*

#Memo\_3\_4chord

Auch hier wird die Möglichkeit zur Mitbestimmung vornehmlich auf der methodischen Ebene beschrieben, wobei diese grundsätzlich positiv bewertet wird

(wenngleich sie in der Realität ja eben nicht ergriffen wurde). Mitbestimmung auf inhaltlicher Ebene wird hier im Rahmen des Musizierens zwar als denkbar zum Ausdruck gebracht, doch wurde das Musizieren im restlichen Datenmaterial insgesamt mit den Codes *Spaß* und *Motivation* verknüpft und nicht als Momente des Lernens oder der Bildung markiert. Interessant erscheint hier vor allem auch die Einschätzung, dass sich partizipatives Arbeiten für Schüler:innen der Sek I nicht eigne. Die Gründe hierfür decken sich wiederum mit dem zuvor gezeichneten Bild des *normalen* Unterrichts, der klar geführt und an den „Lehrplan“ (#Memo\_2\_4chord Z. 5) gebunden ist und in dem das gemacht wird, „was man eigentlich machen soll“ (#Memo\_3\_4chord Z. 9f).

Was sich in der Analyse hier und im gesamten Datenmaterial zeigt ist, dass die Schüler:innen immer wieder die Grenzen von Partizipation bzw. partizipativer Unterrichtsgestaltung aufzeigen, überwiegend auf die methodische Ebene reduzieren und die Begrenztheit der Spielräume und Wirkungsräume hervorheben. Unterricht und Schule werden damit als Orte der Wissensvermittlung und nicht der Mitbestimmung und Selbstbildung beschrieben. Dabei zeichnen sich Partizipation und Bildung (die hier nur implizit berührt wird) als zwei voneinander abgegrenzte Bereiche ab, die keine gemeinsamen Ziele zu verfolgen scheinen. Dabei kann Mitbestimmung im Unterricht nur so weit gehen, bis die eigentliche Bildung einsetzt – repräsentiert durch die Inhalte des Curriculums im „normalen“ Unterricht (siehe Abbildung 1).

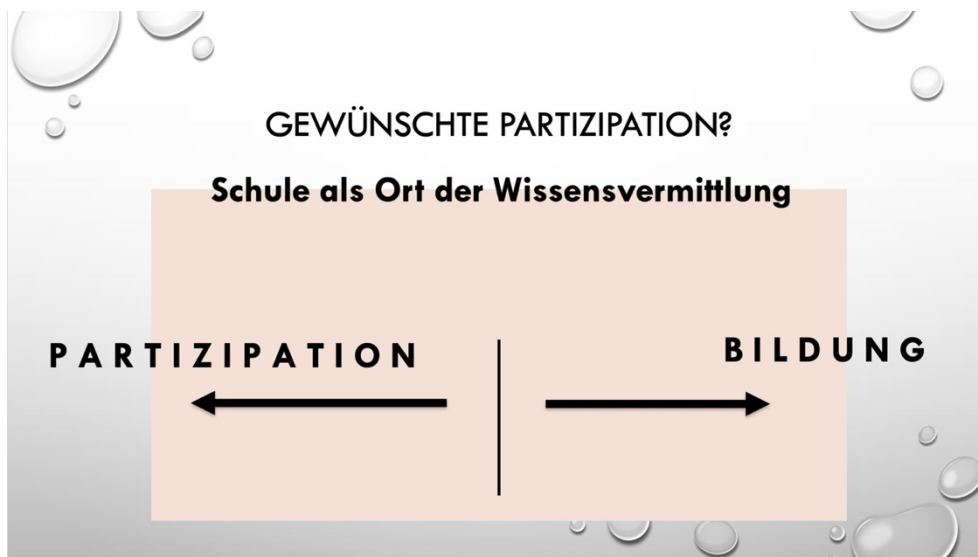


Abbildung 1: Partizipation und Bildung als getrennte, in voneinander unabhängige Richtungen weisende Aspekte schulischen Zusammenlebens- und -lernens (eigene Darstellung)

### 3.2 Die Gruppe „IM.PULS“

Als Vergleichsgruppe konnten wir an derselben Schule und Stufe den Leistungskurs heranziehen, der sich sowohl in seiner musikalischen Präferenz und Vorbildung als auch hinsichtlich der Partizipationserfahrung deutlich vom gleichaltrigen Grundkurs unterschied. Mit dem Leistungskurs hatten wir im Jahr zuvor

ein groß angelegtes partizipatives Projekt in Kooperation mit dem Festspielhaus Baden-Baden und dem vision string quartet durchgeführt.<sup>28</sup> Zusammen mit den Künstlern sollten zwei Leistungskurse ein Projekt entwickeln und gestalten, wobei Prozess und Produkt dabei grundsätzlich offengehalten wurden. Die Verantwortung hierfür oblag allein den Schüler:innen, die sich Unterstützung bei den Musiker:innen ebenso wie bei ihren Lehrenden und beim Festspielhaus einholen konnten. Um die Schüler:innen bei der Entwicklung eines gemeinsamen Themas zu unterstützen, initiierten wir bspw. ein Worldcafé zusammen mit allen Akteur:innen. Außerdem entwickelten wir das Konzept der Hör-BAR (Theisohn & Dömeland, 2022), um über unterschiedlichste Musiken miteinander ins Gespräch zu kommen und den Blick über die Hörgewohnheiten hinaus zu weiten und entwerfen sogenannte Miniaturen als zeitlich begrenzte, spontane Kreativaufgaben, welche die Schüler:innen schnell und intensiv in eine gemeinsame musikbezogene Kollaboration einsteigen ließen.<sup>29</sup>

### 3.2.1 Reflexion des Projektes

Das Projekt verweilte lange Zeit in einem Stadium der Orientierungslosigkeit, die sich auch darin niederschlug, dass die Schüler:innen kaum Initiative entwickelten, das Projekt weiterzudenken oder Verantwortung hierfür zu übernehmen. Es bedurfte mehrerer Treffen mit den Musiker:innen, den Studierenden, mehrerer Onlinekonferenzen, um sich selbst und in Absprache mit dem Kurs klar zu werden, welches Thema und Ziel man sich für das Projekt eigentlich setzen wollte. Erst nach über einem halben Jahr wurden Ideen kreiert und nicht sofort wieder fallengelassen, Vorstellungen konkretisierten sich, die Schüler:innen trafen sich schließlich aus eigener Initiative auch außerhalb des Unterrichts, sie agierten eigenständig und wurden immer freier im eigenen Tun. Dabei wurde entwickelt, verworfen, diskutiert, verändert, es gab Momente des Scheiterns, des Stillstands – aber auch des Erfolgs. Die Gruppe übernahm schließlich Verantwortung für das eigene Handeln und arbeitete heraus, was ihr als Gruppe wichtig war und sie als junge Künstler:innen erfüllte und weiterbrachte. Im Abschiedsbrief an ihre Musiklehrerin kann man diese Entwicklung nachverfolgen, denn hier reflektieren die Abiturient:innen das Problem der Anfangsphase wie folgt:

„Ein partizipatives Projekt des Festspielhauses mit dem Namen IM.PULS. Ach ja, und dann waren da noch Sander, Leo, Daniel und Florian. Ein Profistreichquartett. Klar, warum auch nicht. Und jetzt? Ja, keine Ahnung. Dass wir überfordert waren, merkten wir schließlich vor Ort. So viel Freiheit hatten wir noch nie. Frau Dömeland, sagen Sie uns doch, was wir tun sollen!!!! Nein wir waren jetzt die Bestümmer.“ (#Brief\_IM.PULS\_1)

---

<sup>28</sup> Das IM.PULS-Projekt wurde über ein Jahr an der Hochschule für Musik Freiburg von uns hochschuldidaktisch und forschend in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Thade Buchborn begleitet. Neben dem hier genannten Leistungskurs war ein weiterer LK eines anderen Gymnasiums beteiligt, von dem zum jetzigen Zeitpunkt keine Daten vorliegen. Der gesamte Projektverlauf ist hier dokumentiert: <https://www.festspielhaus.de/magazin/im-puls-projektblog/> [03.12.2024]

<sup>29</sup> Auch hier verzichteten wir aus Platzgründen auf eine detailliertere Darstellung.

Im Kontrast dazu ist das Projektende beschrieben. Den Abschluss bildete ein Konzert, in dem eigene Arrangements, selbst geschriebene Songs und neu inszenierte Instrumentalstücke in verschiedenen Besetzungen und auch zusammen mit dem Streichquartett auf die große Bühne des Festspielhauses gebracht wurden:

„Doch dann betraten wir die Bühne. Und schon war alles wieder vorbei. Das Feedback beim anschließenden Afterglow war überwältigend und es war klar, dass hier gerade etwas ganz Besonderes passiert war. Vom Künstler zurück zum Schüler.“ (#Brief\_IM.PULS\_2)

Hier deutet sich an, dass die Schüler:innen einen Prozess vollzogen, der sie von Orientierungslosigkeit über Verantwortungsübernahme hin zu künstlerischer Freiheit führte. Die folgenden Memos geben Aufschluss darüber, wie sie diesen Prozess und die Qualität der Mitbestimmung und Mitgestaltung wahrgenommen haben.

### 3.2.2 Inhaltsanalytische Auswertung und Interpretation der Sprachmemos

Die drei Memos der Schüler:innen der Gruppe *IM.PULS* von bis zu 25 Minuten Länge zeichnen ein deutlich anderes Bild als das des Grundkurses und unterscheiden sich auch hinsichtlich des Reflexionsgrades. Als analytische Codes konnten hier *Wende* und *Freiheit* herausgearbeitet werden, die hier exemplarisch und in aller Kürze an den Ausführungen einer Schülerin festgemacht werden:

1 Ff: *Also am Anfang, muss ich ehrlich sagen, war ich ziemlich überfordert und*  
2 *dacht mir so „Was woll'n die denn jetzt von mir?“ (@). Aber das war halt*  
3 *auch so, des kannt also des kannt ich davor nicht, des kannten wir davor*  
4 *alle nicht, dass man wirklich machen durfte, was man möchte, als und des*  
5 *im Rahmen Schule. Des war für mich vorher gar nicht denkbar. Ähm, des,*  
6 *(3), und des vor allem im Rahmen Unterricht, also, da dacht wie gesagt,*  
7 *was wollen die von mir, ich kann das doch gar nicht. (...) Ich glaub, nach*  
8 *dem IM.PULS-Projekt hatt ich deutlich mehr Selbstbewusstsein, und so*  
9 *Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, auch so'n bisschen, dieses, es*  
10 *muss nicht jeder gut finden, es muss nicht alles richtig sein, was ich mach,*  
11 *weil ich's für mich mach. Ich finde, dass es manche Dinge gibt,*  
12 *theoretische Dinge, die man einfach lernen muss, ähm, wo man auch*  
13 *angeleitet werden muss, und, auch wenn man keine Lust drauf hat, man*  
14 *muss sie lernen, damit man irgendwie so'n bisschen Handwerkszeug hat,*  
15 *womit man dann auch so frei sein kann, und frei Dinge gestalten kann und*  
16 *bestimmen kann. (...) Also ich dachte dann irgendwie, oder irgendwann,*  
17 *dass Schule ja nicht nur `n Ort is, wo ich nur rumsitzen möchte und*  
18 *irgendwie meine Zeit absitzen möchte und mich beschallen lasse und*  
19 *dann beginnt so das richtige Leben, sondern man verbringt da echt viel*  
20 *Zeit und deshalb wollte ich, dass Schule für mich zu `nem Ort wird, wo ich*

- 21 mich wohlfühle, wo ich mich auch irgendwie ausleben kann, austauschen  
 22 kann, Dinge verbessern kann...

#Memo\_1\_IM.PULS

Die Schülerin beschreibt die Orientierungslosigkeit aller zu Beginn des Projektes und begründet diese (sprachlich deutlich durch die Wiederholungen markiert) mit der fehlenden Erfahrung mit Entscheidungsfreiräumen im schulischen Kontext. Interessanterweise unterteilt sie dabei ihre Reflexion im Sinne einer *Wende* in ein Vorher und Nachher, wodurch sie selbst einen Entwicklungsprozess markiert. In der Wendung „vorher gar nicht denkbar“ (Z.5) kommt die Wichtigkeit der Eigenerfahrung von Partizipation zum Ausdruck, um diese überhaupt als Handlungsmöglichkeit wahrzunehmen. Im Gegensatz zu den Reflexionen der anderen Gruppe, in denen in den Formen „man sollte/könnte etc.“ gesprochen wird, reflektiert die Schülerin stets aus der Ich-Perspektive, was auf den starken Erfahrungsgehalt des Nachdenkens über Partizipation verweist. Hierbei verbindet sie für sich deutlich die Zielperspektiven Bildung und Partizipation: Ohne Fertigkeiten und Wissen kann keine *Freiheit* im Tun entstehen, im freien Handeln aber entsteht auch das Wissen über diese Fähigkeiten (Z. 11). Zuletzt entwirft sie ein Bild von Schule, die als Ort der Mitgestaltung Wissensvermittlung zwar beinhaltet, aber vor allem als Lern- und Lebensraum von allen gemeinsam gestaltet wird.

Im Gesamten reflektieren die Schüler:innen dieser Gruppe überwiegend einheitlich Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen der Mitbestimmung, betonen dabei vor allem die Möglichkeiten der Spielräume und Wirkungsräume und äußern explizit den Wunsch nach Partizipation. Sie heben dabei das sich bedingende Verhältnis von Partizipation und Lernen bzw. Bildung hervor und plädieren für eine Schule, die zur Mitgestaltung einlädt (siehe Abbildung 2).

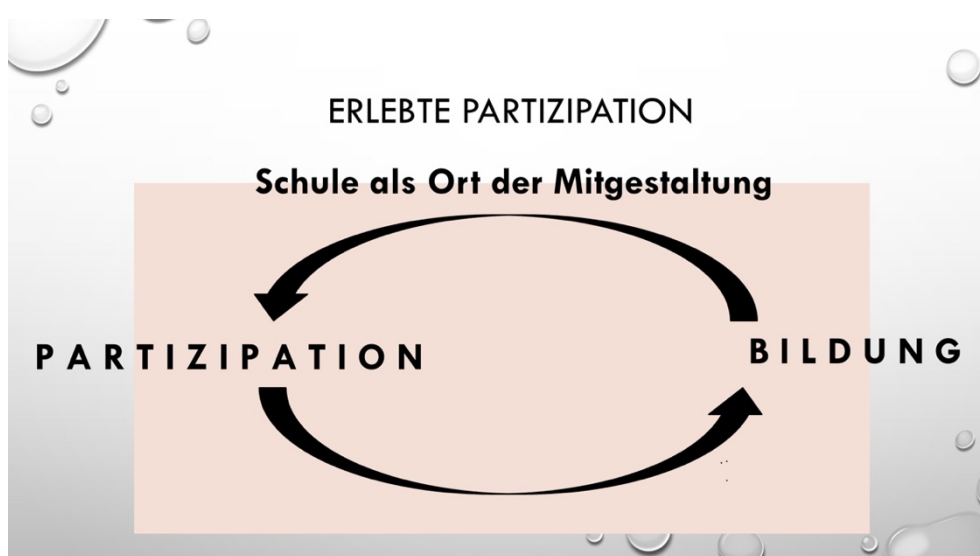


Abbildung 2: Partizipation und Bildung als sich bedingende Aspekte schulischen Zusammenlebens- und -lernens (eigene Darstellung)

## 4 Fazit und Ausblick

Im Anschluss an den Leitfaden Demokratiebildung (Ministerium für Jugend, Kultus und Sport, 2019) lassen die Interpretationen die Folgerung zu, dass die Erfahrungen der Gruppe *IM.PULS* der Vorstellung erlebter Partizipation entsprechen, während bei der Gruppe *4-Chord-Song* die Logiken von Schule diejenigen von gelebter Partizipation überlagern. Unsere Praxiserfahrungen und die Reflexionen der Studierenden geben diesbezüglich zwar keine belastbaren empirischen Hinweise auf Gelingensbedingungen und Wirkungsweisen partizipativen Arbeitens in der Schule und im Musikunterricht, sie erlauben uns aber, erste Vermutungen aufzustellen, welche Rahmenbedingungen der partizipativen Settings relevante Kontexte für musikbezogene Bildungserfahrungen demokratischen Handelns darstellen könnten.

Es steht zu vermuten, dass die kontinuierliche Auseinandersetzung der Mitgestaltung über ein Jahr und die projektartige Endphase die kontinuierliche und intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen und Gestaltungsvorstellungen beförderte. Zudem kam es zu einer Öffnung von Schule, in dem sich Kontakte zu kulturellen Partner:innen entwickelten und die Räume sich von den schulischen hin zu Orten kulturellen Lebens verlagerten, womit authentische Partizipationserfahrungen geschaffen wurden, die kein *als ob* zuließen. Letzteres kommt deutlich dadurch zum Ausdruck, dass die Schüler:innen ein öffentliches Konzert auf der großen Bühne des Festspielhauses planten und umsetzten und diesen Moment selbst als Transformationsmoment beschrieben: „Vom Künstler zurück zum Schüler.“ (#Brief\_IM.PULS\_2)

Für uns folgt, dass Schüler:innen die o.g. (Zeit-)Räume benötigen, um echte Verantwortung zu erfahren. Gleichzeitig müssen sie „Handwerkszeug“ (#Memo\_1\_IM.PULS) erlernen, das ihnen erlaubt, diese Verantwortung zu übernehmen und sich dies auch zuzutrauen. Für uns als Projektbegleiterinnen war die Erkenntnis am lehrreichsten, dass authentische Partizipation letztlich auch scheitern darf und dies von Lehrenden ausgehalten werden muss. Nicht unerheblich ist dabei der Hinweis von Quesel und Oser, dass „es keine Partizipation ohne Schattenseiten gibt“ (Quesel & Oser, 2006, S. 4) und dass in der Literatur viel zu wenig thematisiert sei, dass es sich bei den Freiheiten der Mitgestaltung vor allem auch um „Mühen der Freiheit“ (ebd. im Titel) handle.

Konsequenzen für den Musikunterricht der Sek I lassen sich unseres Erachtens auch aus dieser explorativen Beforschung ziehen. Während *Em* der Gruppe „4-Chord-Song“ betont, dass er Mitbestimmung und Mitgestaltung für die unteren Klassen für nicht vorstellbar und geeignet hält, betont *Ff*, dass sie selbst ein solches Arbeiten vor dem Projekt für überhaupt nicht denkbar gehalten hätte. Die Tatsache, dass *Em* partizipative Ansätze nur für ältere Schüler:innen empfiehlt, scheint demnach vermutlich der fehlenden Partizipationserfahrung geschuldet. Durch diese hat sich bei *Ff* nämlich erst ein Wissen um die Wirkung von Partizipation ebenso wie um ihre Mitgestaltungskraft und Selbstwirksamkeit einstellen können.



Die Rahmenbedingungen und Ressourcen des *IM.PULS*-Projektes sind nur sehr schwer mit denen der Unterrichtseinheit *4-Chord-Song* oder eines üblichen Unterrichts vergleichbar, insbesondere nicht mit der Unterrichtsrealität an Grund- und (Werk-)Realschulen. Auch unterscheiden sich die beiden Gruppen deutlich hinsichtlich Vorerfahrung und Selbstverständnis (Grundkurs vs. Leistungskurs). Trotzdem lässt sich anhand der Reflexionen zeigen, dass Intensität, lange Dauer und authentischer Handlungsdruck entscheidende Gelingensfaktoren für erlebte Partizipation darstellen, weshalb wir an dieser Stelle dafür plädieren, den Musikunterricht so früh wie möglich partizipativ anzulegen, indem immer wieder authentische Partizipationsangebote gemacht werden können. Gerade hierbei gilt es, durch vielfältige, niederschwellige Handlungsangebote und agile Begleitung Gestaltungsspielräume zu ermöglichen, die in Passung mit unterschiedlichen musikalischen Vorerfahrungen oder auch habituellen Prägungen stehen (Theisohn, i. Review). Denn in unseren Augen ist es Aufgabe des Musikunterrichts, Schüler:innen egal welchen Alters und welcher musikalischer Vorerfahrung in ihrer Gestaltungskraft, ihrem Potenzial kultureller Beteiligung und ihrem künstlerischen Ausdrucksbestreben zu fördern und zu bestärken. Vor allem für die Phase der beginnenden Adoleszenz erscheint uns dieser Ansatz besonders sinnvoll, um Identitäts- und Interessensentwicklungen früh und nachhaltig zu unterstützen.

Um „gelebte Demokratie [...] [als] ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schule“ (KMK, 2018, S. 4) in Zukunft wirklich gewährleisten zu können, plädieren wir hier abschließend für

- eine fachdidaktische Entwicklungsforschung *mit* Schüler:innen und Lehrkräften, wie ein partizipativer Musikunterricht gestaltet werden kann.
- eine rekonstruktive Forschung, die Erkenntnisse generiert, welche Haltungen und Einstellungen zu Partizipation Musiklehrende und Schüler:innen in den Unterricht einbringen, welche Beteiligungsinteressen vorliegen und wo sich Möglichkeitsräume zur Partizipation auf interaktionaler Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsgeschehen eröffnen (Derecik, Goutin & Michel, 2018).
- eine partizipative Musiklehrer:innenbildung, die Studierenden vielfältige Partizipationserfahrungen ermöglicht, um erfahrbar zu machen, wie eine demokratische, auf Selbstwirksamkeit ausgerichtete Lernkultur entsteht und welche Möglichkeiten sie birgt.

Wir sind überzeugt, dass sich hierdurch ein partizipativer Musikunterricht entwickeln lässt, der als Motor für die Gestaltung einer demokratischen Schul- und Lernkultur auch auf andere Fächer und Fachkulturen wirken kann und wird.

## 7 Literaturverzeichnis

- Bartels, D., Crämer, C., & Oeser, F. (2023). Wie können Musiklehrer\*innen ihren Leitungsstil an demokratischen Werten orientieren? Musikpädagogische Möglichkeiten, sich im Umgang mit Freiheit und Gleichheit zu üben. In M. Dunkel & T. Oeftering (Hrsg.), *Musik, Sound und Politik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung* (S. 117–130). Waxmann.
- Derecik, A., Goutin, M.-C., & Michel, J. (2018). *Partizipationsförderung in Ganztagschulen: Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise*. Springer.
- Geiger, S. (2016). *Zur Umsetzung von Partizipation in der musikalischen Bildung. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Analyse*. <https://doi.org/10.25529/92552.455> [25.09.2024].
- Geuen, H., & Orgass, S. (2007). *Partizipation - Relevanz - Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Shaker Verl.
- Günther, U., Ott, T., & Ritzel, F. (Hrsg.). (1983). *Musikunterricht. 5—11*. Beltz.
- KMK, K. (2018). *Demokratie als Ziel, Praxis und Gegenstand historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 06.03.2009 i. D. F. vom 11.10.2018*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) [25.09.2024].
- Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 215–220). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2019). *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. <https://km-bw.de/Len/startseite/schule/Demokratiebildung> [25.09.2024].
- Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik: Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen*. Wißner.
- Oser, F., & Biedermann, H. (2006). Partizipation—Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Rüegger.
- Quesel, C., & Oser, F. (2006). Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie? In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Jugendlichen* (S. 1–16). Rüegger.
- Theisohn, E., & Dömeland, J. (2022). Auf den Geschmack gekommen. Eine digitale Hör-BAR. Für die Klassenstufen 7-13. *Musik und Bildung*, 02, 29–33.
- Theisohn, E. (i. Ersch.). Didaktik der Vielstimmigkeit. Fachliches Lernen in demokratiebildenden Strukturen in der Musikdidaktik. In D. Barth & P. gr. Prues (Hrsg.), *Strukturen der Vielstimmigkeit*. Wochenschauverlag.

Thomas, S., Rothmaler, J., Hildebrandt, F., Budde, R., & Pigorsch, S. (Hrsg.). (2021). *Partizipation in der Bildungsforschung* (2., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.