

Partizipation als Prozess. Aushandlungen von Macht, Ästhetik und künstlerischer Forschung im Musikvermittlungsprojekt *:juba*

von **Ronja Kampschulte**

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter:

Partizipation | Performativität | Künstlerische Forschung | Musikvermittlung | Kooperationsprojekt | Ethnografische Forschung

Abstract

Dr. Ronja Kampschulte untersucht Partizipation als dynamischen, situativ ausgehandelten Prozess am Beispiel des Musikvermittlungsprojekts und Jugendbarockfestivals *:juba* unter der Leitung des *zentrum für alte musik* in Köln (*zamus*) in Kooperation mit dem Gymnasium Köln-Pesch. Partizipation wird hier als Gestaltungsraum zwischen normativen Ansprüchen und institutionellen Rahmenbedingungen mit verschiedenen Teilhabemöglichkeiten und Beteiligungsgraden in ästhetischer Praxis verstanden. Zentral ist die Rolle künstlerischer Forschung, die als Modus Kultureller Bildung begriffen wird und Erkenntnisprozesse im künstlerischen Tun ermöglicht. Auf Basis ethnographischer Feldforschung, ergänzt durch Co-Forschungsdaten von Louis Böhm, Projektleiter des *:juba*, werden drei zentrale Dimensionen partizipativer Praxis sichtbar: die Balance zwischen offenem Forschen und Ergebnisdruck, zwischen ästhetischer Freiheit und institutionell notwendiger Lenkung sowie zwischen Selbstwirksamkeit und den emotionalen wie organisatorischen Belastungen der Projektbeteiligten. Der Beitrag ist im Feld der Kultureller Bildung und künstlerischen Forschung verortet und richtet sich an Fachkräfte, Lehrkräfte und Forschende im Bereich Kulturelle Bildung und Musikvermittlung. Es wird herausgearbeitet, dass Partizipation im vorliegenden Kontext des Kooperationsprojekts verantwortliche Rahmung, transparente Entscheidungsprozesse und Care-Arbeit erfordert. *:juba* wird als exemplarischer Lern- und Erfahrungsraum beschrieben, in dem ästhetische, soziale und organisatorische Kompetenzen aller Beteiligten zugleich gefördert, herausgefordert und im performativen Vollzug kontinuierlich ausgehandelt werden.

1. Einführung: Das partizipative Jugendbarockfestival *:juba*

Partizipation gilt in der Kulturellen Bildung in Deutschland als zentrales Orientierungsprinzip. In programmatischen Selbstbeschreibungen, kulturpolitischen Leitlinien und Förderlogiken erscheint sie häufig als normativer Zielzustand, in dem vor allem Kinder und Jugendliche beteiligt, gehört und in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden sollen. Daher wird eine langfristige, krisenfeste Absicherung kultureller Bildungsangebote als Teil kultureller Grundversorgung gefordert, die an unterschiedlichen Ausgangs- und Lebenslagen ansetzt (Kulturpolitische Gesellschaft e.V. 2021:50ff.). Die Ermöglichung von Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen stellt somit ein Grundsatzprinzip Kultureller Bildung dar (Bamberger et al. 2025:9f.). Vielfach bleibt allerdings offen, wie Partizipation unter institutionellen, zeitlichen und professionellen Bedingungen erlebt wird. Der vorliegende Beitrag untersucht Partizipation im konkreten Vollzug eines schulisch-künstlerischen Kooperationsprojekts. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Partizipation im Rahmen künstlerischer Forschung praktisch hergestellt wird, welche Aushandlungsprozesse damit verbunden sind und welche institutionellen Herausforderungen sichtbar werden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Partizipation kein stabil erreichbares Ziel darstellt, sondern einen konfliktreichen, situativen Prozess beschreibt, der immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Rolle künstlerischer Forschung, die im Projekt innerhalb der institutionellen Strukturen als Arbeitsmodus eingesetzt wird. Der Beitrag analysiert das *:juba*-Projekt als partizipativ-experimentellen Raum zwischen Musikvermittlung, künstlerischer Forschung und Kultureller Bildung. Im Fokus stehen dabei (1) Aushandlungen ästhetischer Entscheidungsmacht, (2) die Rolle von Care- und Übersetzungsarbeit sowie (3) die Strukturen und (Aus-)Wirkungen von partizipativen Prozessen im institutionellen Kontext.

Im Rahmen des EU-Horizon Forschungs- und Entwicklungsprojekts *dialoguing@rts* (2024-2027) am Institut für Europäische Musikethnologie der Universität zu Köln wurde das *:juba – jugend barock musikfestival* beforscht. Es handelt sich um ein musikvermittelndes Projekt des zentrums für alte musik in Köln (*zamus*), das im Jahr 2025 zum vierten Mal stattgefunden hat. Ziel des *:juba* ist es, Jugendlichen einen aktiven, selbstbestimmten Zugang zu (alter) Musik und Konzertkultur zu ermöglichen und sie nicht nur als Publikum, sondern als gestaltende Akteur*innen einzubeziehen. Im Zentrum des Projekts steht die Zusammenarbeit zwischen dem *zamus*, einem professionellen Barock-Musikensemble, weiteren Künstler*innen sowie einer Schulklasse, die sich auf die Teilnahme bewirbt. In den Jahren 2024 und 2025 wurde das Projekt gemeinsam mit einem Differenzierungskurs Musik/Kunst der 9. Jahrgangsstufe des Gymnasiums Köln-Pesch durchgeführt. Insgesamt waren 22 Schüler*innen sowie der Kunstlehrer und der Musiklehrer des Kurses beteiligt.

Gemeinsam mit dem *zamus*-Team und einem durch das *zamus* für das Projekt zusätzlich beauftragten Barockensemble, das von den Jugendlichen nach der Sichtung von Videobewerbungen ausgewählt wurde, konzipierten, planten und realisierten die Schüler*innen ein eintägiges Festival unter dem Leitmotiv „Von Jugendlichen für Jugendliche“. Die Schüler*innen wurden ermutigt, eigenständig nach Werken, Themen und Ausdrucksformen zu suchen, die sie persönlich ansprechen, und diese mit Elementen der Barockmusik in Beziehung zu setzen. Neben dem *zamus*-Team, das auch eine für das Projekt zuständige Musikvermittlerin umfasst sowie dem engagierten Barockensemble, wirkte ein Duo als weiterer künstlerischer Kooperationspartner an dem Projekt mit. Das Duo bewegt sich im Feld der Klangkunst und experimentellen

Musik und entwickelte mit den Jugendlichen ein Live-Hörspiel. Weitere Honorarkräfte unterstützten das Projekt: Das Verfassen der Texte für das Live-Hörspiel erfolgte zu Projektbeginn im Rahmen des Unterrichts unter der Anleitung eines Schauspielers, der Festivalname „Sparkling Caprice – Gefühle im Getriebe“ wurde gemeinsam mit einer Grafikdesignerin entwickelt. Ein Schwerpunkt des Projekts ist die Übertragung realer Verantwortungsbereiche an die Schüler*innen. Sie übernehmen Aufgaben, die sonst im professionellen Kontext der Konzert- und Festivalplanung angesiedelt sind, darunter Projektmanagement, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie Handlungsfelder der künstlerischen Leitung. Die Arbeit fand in monatlich stattfindenden Workshops statt, die abwechselnd in den Räumen des *zamus* und in der Schule durchgeführt wurden. Die beiden beteiligten Lehrkräfte beschäftigten sich gemeinsam mit den Schüler*innen über das gesamte Schuljahr hinweg mit Fragestellungen zum Thema „Affekte“ im Rahmen der umgesetzten künstlerischen Forschung. Im *juba*-Projekt wurden in diesem Zusammenhang unterschiedliche Konzertformate sowie ein Rahmenprogramm erarbeitet, bei dem die Schüler*innen, sofern sie dies wollten, auch selbst künstlerisch aktiv wurden. Das abschließende Festival fand in Köln im *Ventana*, einem Kulturveranstaltungsort, am 28.06.2025 statt. In einer gemeinsamen Aufführung des Barockensembles, des Klangduos und der Schüler*innen wurden Elemente der Barockmusik mit modernen Elementen in verschiedenen Konzertformaten verbunden. Außerdem wurden Mitmachaktionen angeboten, die die Schüler*innen im Projektverlauf entwickelt hatten.

2. Forschungsdesign

Der Beitrag basiert auf ethnographischer Forschung. Über den gesamten Projektzeitraum im Jahr 2025 war ich insgesamt bei acht Workshops, Proben und Aufführungen präsent und verfasste Feldnotizen, machte Audio- und Videoaufzeichnungen und führte zudem informelle Gespräche und aufgezeichnete Interviews mit Schüler*innen, Lehrkräften, Künstler*innen und Projektverantwortlichen. Ergänzt wird dieses Material durch Co-Forschungsdaten von Louis Böhm, Projektleiter des *juba*-Projekts am *zamus*. Seine schriftlichen Reflexionen wurden im Rahmen einer abgestimmten Co-Forschungsstrategie erhoben und in die Analyse einbezogen. Der Austausch mit dem Co-Forscher folgt Ansätzen kollaborativer Forschung, die auf Perspektivenerweiterung und Vielstimmigkeit zielen (Schuchardt/Spieker 2024:7-19). Die Schüler*innen selbst forschten im Projekt zudem künstlerisch. Künstlerische Forschung wird im vorliegenden Kontext als Ansatz verstanden, bei dem Erkenntnisprozesse aus der Praxis selbst hervorgehen und künstlerische Verfahren als epistemische Mittel eingesetzt werden. Verkörperte, prozesshafte und erfahrungsbasierte Wissensformen werden berücksichtigt (Kretz/Lin 2019). Für die vorliegende Analyse sind diese künstlerischen Forschungsprozesse nicht selbst Gegenstand der Auswertung, sondern bilden den Kontext, in dem Aushandlungsprozesse in Bezug auf Partizipation im schulischen Kooperationsprojekt sichtbar werden.

3. Partizipation zwischen normativem Anspruch und institutioneller Rahmung

Der Beitrag ist im Diskursfeld der Kulturellen Bildung verortet, die verstanden wird als gesellschaftlicher Handlungsraum, in dem Subjektivierungsprozesse, soziale Positionierungen und kulturelle Bedeutungsproduktionen verhandelt werden (Liebau 2015). Kulturelle Teilhabe verweist in diesem Zusammenhang auf eine gesellschaftlich und an Machtverhältnisse gebundene Frage danach, wer unter welchen Bedingungen an kulturellen Praktiken, Deutungen und Entscheidungsprozessen beteiligt ist und welche Ausschlussmechanismen wirken (Zobl 2019:47f.). In Anbetracht dessen wird Partizipation im

vorliegenden Beitrag nicht lediglich als formale Mitbestimmung verstanden, sondern als beziehungsstiftende Praxis des Mitdeutens, Mitentscheidens und Mitverantwortens, die situativ hergestellt und institutionell gerahmt ist. Wie Jörg Zirfas herausarbeitet, ist der Partizipationsbegriff in der Kulturellen Bildung begrifflich unscharf und fungiert häufig als regulatives Programm, das demokratische, pädagogische und gesellschaftliche Erwartungen bündelt, ohne deren konkrete Umsetzung empirisch einzulösen (Zirfas 2015:3f.; 11-14). Dem folgend beschreibt Birgit Mandel Partizipation als konflikthafte Praxis, in der unterschiedliche Interessen, Machtverhältnisse und Deutungshoheiten aufeinandertreffen (Mandel 2017:42f.). Diese Ambivalenz zwischen dem Versprechen von Selbstermächtigung der Beteiligten und den institutionellen Bedingungen zur Ermöglichung emanzipativer Prozesse, wird im *:juba*-Projekt besonders dort sichtbar, wo normative Erwartungen an Teilhabe auf schulische Routinen, Zeit- und Verantwortungsstrukturen treffen. Während der schulische Kontext einerseits potenziell ein flächendeckendes Erreichen von Kindern und Jugendlichen durch Angebote Kultureller Bildung ermöglicht, wirft er andererseits Fragen hinsichtlich der (Aus-)Wirkungen von (Un-)Freiwilligkeit auf die Gestaltung partizipativer Projekte auf. Anne R. G. Walz definiert Partizipation in der Schule als einen prozesshaften Ansatz „echter Mitbestimmung“, bei dem Schüler*innen freiwillig und tatsächlich Einfluss auf Entscheidungen nehmen. Zentrale Aspekte seien die Anerkennung ihrer Perspektiven sowie die Abgabe von Entscheidungsmacht durch Erwachsene (Walz 2025:3f.). Im Projekt basiert Partizipation auf nachvollziehbaren Entscheidungsprozessen und der konkreten Gestaltung von Strukturen und Vermittlungsleistungen, sodass sie als erfahrbarer Handlungsspielraum verstanden werden kann: Schüler*innen wählen den Differenzierungskurs aktiv, um bei dem *:juba*-Projekt mitzumachen; sie wählen das Barockensemble in einem demokratischen Vorgehen aus den Bewerbungen aus; sie forschen künstlerisch zum Thema „Affekte“ zu selbst erarbeiteten Fragestellungen; sie entscheiden zu Organisations- und Gestaltungsfragen des Abschlussfestivals mit und sind zum Großteil selbst künstlerisch-kreativ tätig. Dennoch entstehen gerade in Bezug auf die Frage nach „echter“ Mitentscheidung und Partizipation immer wieder Auseinandersetzungen bzw. Momente der Aushandlung zwischen Schüler*innen und Erwachsenen, was im Folgenden noch näher beleuchtet wird.

Schule wird heute nicht mehr ausschließlich als Ort des Unterrichts verstanden, sondern zunehmend als Lebens- und Erfahrungsraum. Dadurch findet Kulturelle Bildung in der Schule als potenzieller Impulsgeber für schulischen Wandel, sowie die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen mit dem Ziel der Förderung von kultureller Teilhabe, mehr Beachtung (Burow 2010; Hübner 2024). Partizipation im schulischen Umfeld umfasst sowohl formelle Beteiligungsstrukturen als auch informelle, projektbezogene Aushandlungsprozesse und ist in beiden Fällen auf eine partizipationsfördernde Schulkultur angewiesen (Bamberger et al. 2025:9f.). Im Interview reflektiert der Schulleiter des Gymnasiums die strukturellen Bedingungen, unter denen kulturelle Bildungsprojekte an Schulen realisiert werden. Er betont die grundsätzliche Bedeutung von Kunst und vor allem Musik für die schulische Bildung, verweist zugleich aber auf enge curriculare Vorgaben, den gebundenen Ganztag und die Erschöpfung der Schüler*innen am Ende langer Schultage. Erst mit der Einführung von Projekt- und Profilklassen vor sechs Jahren sei schrittweise mehr Raum für außerschulische Kooperationen und künstlerische Formate entstanden. In Bezug auf die Implementationslogik plädiert er gegen eine abrupte Einführung umfassender Reformen und fordert stattdessen ein schrittweises Vorgehen. Partizipation erscheint hier als langfristiger institutioneller Lernprozess in der Schulentwicklung, der auf Engagement, Verlässlichkeit und Vermittlung angewiesen ist (Huffmann 2022). Die Entwicklung von Verantwortungsgemeinschaften zwischen Schule und

außerschulischen Kulturpartner*innen erweist sich im *juba*-Projekt demnach als arbeitsintensive Praxis (Bamberger et al. 2025:34f.).

Die wachsende Bedeutung von Projekten mit außerschulischen Kulturpartner*innen an seiner Schule führt der Schulleiter vor allem auf das kontinuierliche Engagement von Musik- und Kunstlehrkräften zurück. Zugleich sei seine eigene vermittelnde Funktion unverzichtbar. Insbesondere dort, wo projektbezogene Termine mit dem Unterricht in Hauptfächern kollidieren oder vor Klassenarbeiten liegen, entstünden Widerstände im Kollegium. In solchen Fällen gehe es darum, gemeinsam kreative Lösungen zu finden, etwa durch alternative Stunden oder flexible Kontingente. Partizipation wird hier als institutionelle Aushandlung sichtbar, die das gesamte schulische Gefüge betrifft. In diesem Zuge werden kollektive Kompetenzen gefördert, verstanden als die organisationalen Handlungsfähigkeiten einer Projektgemeinschaft, die sich in der Verschränkung von external-regulativen, normativen und soziokulturellen Dimensionen herausbilden (dialoguing@rts 2025; Nokkola et al. 2024:3). Das im Rahmen von Kooperationen generierte Wissen bleibt dabei nicht auf einzelne Projekte begrenzt, sondern wird als Ressource für die gesamte Schule betrachtet. So berichtet der Schulleiter, dass die im *juba*-Projekt beteiligten Lehrkräfte ihre Erfahrungen als Berater*innen in Arbeitsgruppen jenseits des künstlerischen Bereichs einbringen. Durch die Einbindung einer Gesamtschule im Jahr 2026 soll überdies ein schulübergreifender Erfahrungsaustausch ermöglicht werden. Diese Öffnung wird unter anderem mit förderlogischen Anforderungen sowie mit dem Anspruch begründet, dem möglichen Vorwurf eines „elitären Denkens“ im Projekt bewusst entgegenzuwirken.



Abb. 1: Kunst-Klassenraum des Differenzierungskurses. Eigenes Foto.

Für den betreuenden Musiklehrer ist die Zusammenarbeit mit externen Künstler*innen ein wichtiger Aspekt zur Förderung der Schüler*innenbeteiligung und der Ermutigung zu freieren ästhetischen Auseinandersetzungen, weil die Künstler*innen von den Schüler*innen eher als gleichrangige Partner*innen wahrgenommen werden könnten. Trotz seiner eigenen künstlerischen Betätigung werde er in Hauptsache als Lehrer adressiert, wodurch hierarchische Ordnungen des Schulsystems auch im Projektkontext wirksam bleiben würden. Gleichmaßen verweist der Musiklehrer auf eine grundlegende Differenz zwischen schulischer Zeitlogik und künstlerisch prozessuellem Vorgehen. Während schulischer Alltag durch zeitliche Taktung, Effizienzgedanken und curriculare Vorgaben strukturiert sei, benötige künstlerische Arbeit Muße, Offenheit und zeitliche Flexibilität. Das *juba*-Projekt begreift er daher als Lernraum mit veränderten Rhythmen, die näher an künstlerischen und beruflichen Realitäten liegen.

Ein Vergleich mit einem Konzertabend am 08.12.2025 in der Aula des Gymnasiums Köln-Pesch verdeutlicht, dass Partizipationsformen sich im Mitwirkgrad von Schüler*innen unterscheiden und maßgeblich durch deren eingenommene Rollen und strukturell eröffnete Interaktionsmöglichkeiten bestimmt werden. Carmen Mörsch legt dar, dass zwischen rezeptivem, interaktivem, partizipativem, kollaborativem und reklamierendem Beteiligungsgrad in Kulturvermittlungsprojekten unterschieden werden kann. Der partizipative Beteiligungsgrad sei vorhanden, insofern „ein Angebot und sein Handlungsrahmen von Seiten der Vermittelnden vorgegeben werden, die Teilnehmenden jedoch innerhalb dieses Rahmens Möglichkeiten zur eigenständigen Gestaltung haben, zum Umarbeiten von Inhalten und Formen oder auch der Handlungsregeln selbst“ (Mörsch 2012:88). Bei der Veranstaltung ist überwiegend ein erwachsenes Publikum anwesend, das frontal zur Bühne ausgerichtet ist. Abgesehen von den überwiegend in der klassischen Musik verorteten musikalischen Darbietungen von Schüler*innen auf der Bühne, sind weitergehende Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler*innen, anders als bei der Abschlusssaufführung des *:juba*-Projekts (s. Kap. 4.2.), nicht vorgesehen.

4. Künstlerische Forschung im Vollzug

Das *:juba*-Projekt wird von den Kooperationspartner*innen als künstlerische Forschung verstanden (im Projektkontext als „ästhetische Forschung“ bezeichnet). Wissen entsteht Ansätzen künstlerischer Forschung zufolge, wie bereits erwähnt, im künstlerischen Tun (Frayling 1993; Borgdorff 2010; Huber et al. 2021). Christopher Frayling unterscheidet drei Formen künstlerischer Forschung: „research *into* art and design, research *through* art and design und research *for* art and design“ (Frayling 1993:5; Herv. i. O.). Das *:juba*-Projekt lässt sich der zweiten Form zuordnen. Dabei wird künstlerische Praxis als offener, sozialer und zur selben Zeit von Macht durchzogener Aushandlungsraum begriffen (Putz-Plecko 2025). Zentral ist Henk Borgdorffs Verständnis von Wissen als verkörpert, situiert und performativ. Er betont, dass künstlerische Forschung nicht auf die Produktion abgeschlossener Erkenntnisse zielt, sondern unabgeschlossenes Denken einlädt. Gerade diese Offenheit versteht er als epistemische Qualität (Borgdorff 2010:44ff.). Künstlerische Forschung lässt sich daher nicht als kontrollierbarer Erkenntnisprozess verstehen, sondern als ein offenes, relationales Geschehen, das an den Grenzen des noch Unbekannten operiert, Wissen erzeugt und dieses reflektiert (ebd:63). Das *zamus* definiert künstlerische Forschung als einen integrativen Ansatz, der künstlerische und wissenschaftliche Methoden gleichwertig miteinander verschränkt (Catalano et al. 2026:2ff.). Auch wenn standardisierte methodische Leitlinien fehlen und aufgrund der Kontextabhängigkeit schwer formulierbar sind, ist die Entwicklung geeigneter Fragestellungen, die gegebenenfalls im Verlauf des Projekts angepasst werden, ein Merkmal künstlerischer Forschungsprozesse (Johansson/Rolle in Druck). Annegret Huber et al. unterscheiden zwischen propositionalem Wissen und einem prozessualen Verständnis von Wissen, das auf einen körperlich-sinnlichen und praktischen Vollzug verweist. „Wissen im Handeln“ entsteht demnach nicht durch die bloße Anwendung vorhandenen Wissens, sondern durch „Lernen durch Tun“, wobei Wissen und Können untrennbar ineinandergreifen (Huber et al. 2021:17–20). Eine Musikerin des Barockensembles im *:juba*-Projekt beschreibt dies wie folgt: „Wir machen uns viel mehr Gedanken über die Gesamtperformance. Nicht mehr ganze Werke, sondern einzelne Sätze, Affekte – das ist ganz anders zu proben.“ Und: „Das war sehr neu für mich, plötzlich Dinge zusammensetzen, von verschiedenen Komponist*innen, und das performativ zu denken.“

4.1. Künstlerische Forschung zu Affekten

Das *:juba*-Projekt 2025 widmete sich im Rahmen künstlerische Forschung dem Thema „Affekte“, die im vorliegenden Schulkontext mit Emotionen wie Trauer, Wut, Freude, Angst oder Verzweiflung gleichgesetzt wurden mit Blick auf das Oberthema „Barockmusik“. Die Forschung wurde begriffen als offener Suchprozess, in dem körperliche, klangliche, visuelle und sprachliche Ausdrucksformen miteinander verschränkt wurden. Die Schüler*innen wurden von dem Projektteam als künstlerisch Forschende und kreative Handlungsmächtige verstanden (Shields und Fendler 2024:39f.). Andreas Hudelist versteht Affekt nicht als klar auszumachendes Gefühl, sondern als etwas, das im Dazwischen sowie im Übergang entsteht und sich erst in Effekten zeigt. In diesem Sinne lassen sich die künstlerischen Praktiken im *:juba*-Projekt als Formen künstlerischer Affektforschung verstehen. Die Schüler*innen arbeiteten eingangs zwar mit Affekten als benennbaren Gefühlszuständen, im Projektverlauf beschäftigten sie sich aber mit jenen Intensitäten, die sich im performativen Vollzug zwischen Körpern, Klängen und Materialien ereigneten (Hudelist 2020:219ff.). Wie aus den Co-Forschungsnotizen von Böhm hervorgeht, bildete dabei der von den Lehrkräften gesetzte thematische Rahmen den Ausgangspunkt, innerhalb dessen die Schüler*innen eigenständig Fragestellungen entwickelten und unterschiedliche künstlerische Zugänge erprobten. Nichtsdestotrotz blieb die gelegentlich anleitende Rolle der Lehrkräfte relevant: „Turning your classroom into a space for student research does not mean teachers no longer teach. Instead, this process entails bringing into your classrooms a sophisticated act of research in practice“ (Shields und Fendler 2024:171f.).



Abb. 2: Bühnenbild aus Pappe der Schüler*innen zum Affekt Wut. Eigenes Foto.

Der Musiklehrer erklärt, dass die künstlerische Forschung von Schuljahresbeginn an in den Unterricht im Differenzierungskurs integriert wurde. Die Schüler*innen recherchierten zunächst wissenschaftliche Perspektiven auf *ihr* jeweiliges Gefühl – wie beispielsweise psychologische, neurologische oder biologische Aspekte – und reflektierten diese Erkenntnisse im Hinblick auf ihre eigenen Erfahrungen. Anschließend wurden diese Wissensbestände in künstlerische Formen übersetzt, z.B. in Filme, Texte, Klangexperimente, visuelle Objekte oder theatrale Szenen. Künstlerische Forschung erwies sich somit nicht als Anwendung vorgegebener Methoden, sondern als prozessuales Zusammenspiel zwischen Wissen, Wahrnehmung und Gestaltung, wie die folgende Szene exemplarisch verdeutlicht. In einer Workshop-Situation entstand ein kollektiver Klangraum, indem eine Schülerin durch rhythmisches Klopfen auf ein Mikrofon einen Herzschlag erzeugte, während andere Schüler*innen Geräusche, Bewegungen und instrumentale Klänge hinzufügten. Musiker*innen des Ensembles griffen diese Impulse auf und kreierte gemeinsam mit den Jugendlichen

einen Klangteppich, der Motive barocker Musik integrierte. Das Geschehen wurde anschließend in der Gruppe reflektiert und im weiteren Projektverlauf immer wieder angepasst. Die Musiker*innen stellten gezielte Fragen, gaben Hinweise auf die Bedeutung einzelner musikalisch-barocker Elemente und nutzten ihre musikalische Expertise, um den Prozess zu unterstützen. Die (Co-)Forschungsnotizen machen deutlich, dass diese Balance zwischen Offenheit und Orientierungshilfen durch das Klarstellen von Rahmungen eine zentrale Gelingensbedingung der künstlerischen Forschung darstellte. Während die inhaltlich-kreative Auslegung der Affekte weitgehend den Schüler*innen überlassen blieb, sorgten die Projektverantwortlichen in erster Linie für zeitliche Struktur, methodische sowie ästhetische Impulse und einen geschützten Raum, in dem auch sensible Themen wie Trauer oder Angst bearbeitet werden konnten. Diese Offenheit brachte auch Herausforderungen mit sich, wie zum Beispiel die Verständigung innerhalb der Gruppen auf eine gemeinsame Auslegung der Affekte, weshalb eigene Interpretationen zugunsten kollektiver Entscheidungen zurückgestellt werden mussten. Aussagen von Schüler*innen wie: „Das hatte ich eigentlich noch einbringen wollen“ oder „das kann man natürlich auch anders sehen“ verweisen auf diese Aushandlungsprozesse.

Besonders heikel gestaltete sich die Arbeit am Live-Hörspiel. Schüler*innen hatten Texte verfasst, die zunächst als persönliche Ausdrucksformen verstanden wurden. In den ersten Workshops mit professionellen Musiker*innen führte die Aufforderung, diese Texte auf der Bühne in der Aula vorzutragen, bei einigen Jugendlichen zu Rückzug und Verweigerung. Böhm reflektiert, dass in dieser Situation professionelle Vorgehensweisen in Probenprozessen auf individuelle und jugendliche Schutzbedürfnisse trafen. Erst durch eine schrittweise Annäherung, unter anderem durch das Vorlesen in Kleingruppen, wurde der Raum wieder als sicher erlebt. Das ließ sich daran erkennen, dass die Schüler*innen ihre Texte von Mal zu Mal immer selbstbewusster vortrugen. Durch die Arbeit am Klangtisch trat wiederum hervor, dass partizipative ästhetische Praxis für manche Schüler*innen mit der Anforderung von Selbstdisziplin verbunden war.

Während der öffentlichen Abschlussaufführung verschob sich der Fokus von ausdrücklich artikulierten Formen der Schüler*innenpartizipation hin zu Resonanzmomenten zwischen Schüler*innen, Publikum und künstlerischem Gegenstand. Resonanz bezeichnet hier einen Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozess, in dem sinnliche Wahrnehmung, leibliches Mitbewegen, Emotionalität und Erkenntnis zusammenwirken und ästhetische Erfahrung als offene, nicht zweckgerichtete und potenziell irritierende Beziehung zur Welt ermöglichen (Lauschke 2017:464-473; Dewey 1980). Beim Festival im *Ventana* in Köln am 28.06.2025 reagierte das Publikum durch körperlich-affektive Reaktionen auf die Vorführung: es wurde geklatscht, gelacht und Konfetti geworfen. Diese Formen der Publikumsbeteiligung entstanden teils aus vorbereiteten Impulsen, teils spontan und ungeplant. So griff das Publikum etwa das von Schüler*innen initiierte Einschalten der Handylichter unmittelbar in einem Moment mimetischer Nachahmung auf. Die Aufführungssituation lässt sich als Erweiterung der künstlerischen Forschung im Projektverlauf begreifen. Die zuvor entwickelten ästhetischen Setzungen, d.h. Klangräume sowie szenische Elemente, wurden in der Begegnung mit dem Publikum erneut erprobt und transformiert. Die Beteiligung des Publikums nahm Einfluss auf die Dynamik der Aufführung: Szenen öffneten sich beispielsweise unerwartet für humorvolle oder spielerische Momente, z.B. als Konfetti auch untereinander im Publikum geworfen wurde, statt nur auf die Bühne. Diese im klassischen Konzertkontext vermutlich als Grenzüberschreitung impliziter und expliziter Regeln wahrgenommenen Handlungen erfolgten dennoch nicht rein zufällig. Das Projektteam und die Schüler*innen hatten Interaktionen durch auf den Sitzplätzen verteilte Kärtchen mit affektbezogenen Handlungsanweisungen vorbereitet.

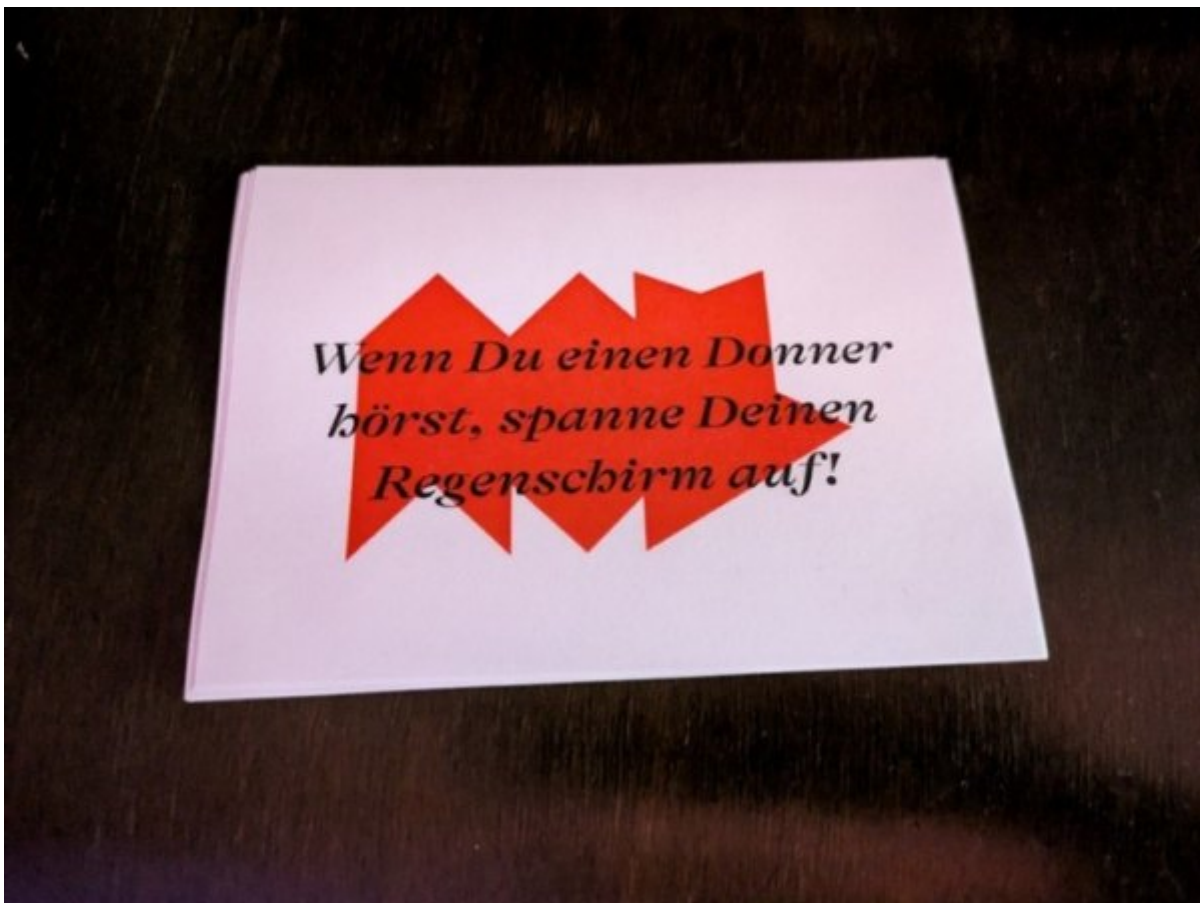


Abb. 4: Anweisung auf Stuhl für Publikum. Eigenes Foto.

Diese Anweisungen luden folglich zum Mitmachen ein, ohne aber die tatsächlichen Handlungen vollständig kontrollieren zu können (Hudelist 2020:230). Eine Besucherin beschreibt ihr Empfinden:

„Als diese Freude dran war, mit den Luftschlangen, da fiel das alles so von den Leuten ab. Dieses absolut schwerfällige erstmal bei den negativen Gefühlen. Dann war Freude: Überall Gemurmel.“

Die Aufführung fungierte als Schnittstelle zwischen künstlerischer Forschung, schulischem Alltag und Öffentlichkeit. Schüler*innen steigerten die Reichweite durch einen vom *zamus* initiierten Ticketverkaufswettbewerb, sodass ca. 100 Besucher*innen mehr als im Vorjahr erschienen. Die vom Musiklehrer geäußerte Hoffnung, dass die Projekterfahrungen über die Aufführung hinaus in die Schule nachwirken, wird durch seine Enttäuschung über die geringe Kolleg*innenbeteiligung begrenzt: Klassische Musik erscheine vielen weiterhin „fremd“. Resonanzhafte Auseinandersetzungen und spürbar affektive Dimensionen im Aufführungskontext entfalten demnach nicht automatisch institutionelle Wirkung. Obwohl die partizipative Ausrichtung des Projekts am Tag der Ergebnispräsentation stellenweise sichtbar wurde, z.B. durch die Präsentation eines Films einer Schülerin mit Einblicken in die Umsetzung des Projekts, blieb eine anschließende Diskussion über ihre möglichen Effekte innerhalb der Schule aus.



Abb. 5: Aufführung im *Ventana* am 28.06.2025 und Affekt Freude. Eigenes Foto.

Die Aufführung erlebten mehrere interviewte Besucher*innen als Moment der gesteigerten Wahrnehmung für die Anwesenden und das sich künstlerisch Vollziehende. Dies kann anknüpfend an Erika Fischer-Lichte, die sich auf Victor Turner bezieht, als „communitas“ beschrieben werden, d.h. als ein temporäres Gemeinschaftsgefühl, das in liminalen Aufführungssituationen entsteht, wenn soziale Rollen und Hierarchien vorübergehend in den Hintergrund treten. Diese Gemeinschaft ist nicht dauerhaft oder verpflichtend, sondern löst sich mit dem Ende der Aufführung wieder auf (Fischer-Lichte 2009:xxii). Das Gelingen künstlerischer Praxis bewährt sich hier im performativen Vollzug selbst. Anita Moser ergänzt, dass ästhetische Kommunikation bereits dann als gelungen gelten kann, wenn sie zeitweilige Gemeinschaft oder offene Reaktionen hervorruft, ohne vollständig kontrollierbar zu sein (Moser 2011:25+60-63). Die folgende Szene des Pausen-Workshops des Duos am Aufführungstag illustriert, welche Bedeutung die Abwesenheit von Ereignissen und Dingen im performativen Sinne hat, und inwiefern sich in der Stille performative Erlebnis- und Erfahrungsräume eröffnen können. Der Bassist des Duos hob den Kontrast von Stille und Klang als zentrales Gestaltungsmittel hervor. Beim Klangtisch, an dem das Publikum mit Alltagsgegenständen Klänge erzeugen konnte, leitete er die Situation über eine anfängliche Phase geteilter

Stille ein. Erst aus dieser Aufmerksamkeit heraus sollte ein gemeinsamer Klang entstehen: „Wir hören auf die anderen und versuchen gemeinsam einen Einklang zu erzeugen, in dem wir uns gerne aufhalten wollen.“ Zusätzlich ermutigte er die Beteiligten, Zurückhaltung zu überwinden und auch laute Geräusche zu spielen. Stille ist hier nicht als Leerstelle zu deuten, sondern als eine Voraussetzung kollektiver Koordination und partizipativer Klangpraxis (Dorsch o.J.:109ff.; Lagler 2003:1f.).

Ein Gespräch mit zwei Schüler*innen bei den letzten Vorbereitungen kurz vor Aufführungsbeginn verdeutlicht die Bedeutung der öffentlichen Präsentation der Projektergebnisse für die Jugendlichen. Sie äußern starke Nervosität. Die vergangenen Tage seien „sehr stressig“ gewesen, insbesondere aufgrund der engen zeitlichen Taktung der Proben. Ihre Anspannung resultiert dabei nicht aus der eigenen Leistungserwartung, sondern aus der Präsenz des Publikums. Eine Schülerin beschreibt die Situation als „unangenehm“, da sie sich in ihrem Auftreten exponiert fühle: „Ich trage normalerweise auch keine Schminke.“ Ihre Mitschülerin fügt hinzu, dass vor allem die Anwesenheit von Familie und Freund*innen verunsichere: „Das ist das Peinlichste. Die kennen dich ja so, wie du normal bist, und dann sollst du da irgendwas aufführen, was die gar nicht kennen.“ Die öffentliche Präsentation konfrontiert die Jugendlichen mit Fragen von Sichtbarkeit, Selbstbild und sozialer Zugehörigkeit. Sie reflektieren ihr Verhältnis zur Musik als ambivalent. Klassische Musik sei ihnen zuvor fremd gewesen; auch nach dem Projekt würden sie diese „nicht unbedingt in der Freizeit hören“. Dennoch beschreiben sie die Erfahrung als bereichernd: „Ich finde es eigentlich ganz schön. [...] Man hatte einfach die Freiheit, das zu machen, was man möchte.“ Diese Einschätzung wird jedoch unmittelbar relativiert. Es seien nicht alle Entscheidungen offen gewesen, „manche Sachen waren schon vorgegeben.“ Sie betonen jedoch, dass zumeist gemeinsam nach Kompromissen gesucht worden sei. Abstimmungsprozesse seien mitunter allerdings unübersichtlich gewesen, weil viele Meinungen aufeinandergetroffen seien. Beide Schüler*innen beschreiben sich selbst nicht als musikalisch. Eine von ihnen betont jedoch, durch das Projekt zu Tätigkeiten gekommen zu sein, „die [sie] sonst nie gemacht hätte“. Das Trommeln habe ihr „voll Spaß“ gemacht, auch wenn sie dies nicht als Freizeitpraxis fortsetzen würde. Entscheidend für sie sei nicht die Spieltechnik gewesen, sondern das Erlebnis, mit professionellen Musiker*innen zusammenzuarbeiten. Diese Form der Kooperation lässt sich mit Matthias Handschick und Wolfgang Lessing als Arbeit an einem schwach strukturierten Grenzobjekt verstehen, das Zusammenarbeit auch dort ermöglicht, wo keine Übereinstimmung über ästhetische Kriterien besteht (Handschick/Lessing 2024:288). Christian Rolle betont, dass Musik als Erfahrung bedeutsam für Bildungsprozesse sei, weil sie durch ästhetische Wahrnehmungsvollzüge neue Perspektiven auf die Welt eröffnen könne. „Ästhetischer Streit“, verstanden als tiefergehende Diskussionen über Musik, entfalte im musikpädagogischen Kontext sein Potenzial besonders dann, wenn ernsthaftes Bemühen erkennbar werde, die Argumente des Gegenübers sowie das zugrunde liegende musikalische Material zu verstehen. Es gehe nicht um das Erzielen eines geschmacklichen Konsenses, sondern darum, sich auf bestimmte Qualitäten unterschiedlicher Musik in der intersubjektiven Verständigung einzulassen. Gerade bei einer Diskrepanz zwischen vertrauten Musikkulturen und davon abweichenden musikkulturellen Praxen komme der verbalen Kommunikation über musikalische Wahrnehmung und Qualitätszuschreibungen eine besondere Bedeutung zu (Rolle 2014:1-4). Nach seiner Auffassung sind inhärente Widerständigkeiten von Lerngegenständen, die sich z.B. in der Form von fehlender Orientierung im ästhetischen Erfahrungsprozess äußern, als Anlässe für fruchtbaren, ästhetischen Streit zu verstehen (ebd. 2004:136).

In der Betrachtung dieser Perspektiven wird deutlich, dass die Schüler*innenpartizipation im Projekt sich nicht als einheitliche Erfahrung interpretieren lässt, sondern in verschiedenen Resonanzräumen anders wirksam wird. Während das externe Publikum affektive Beteiligung und Sinnzuschreibungen artikuliert, zeigt sich innerhalb der Schule nur eine begrenzte unmittelbare Wirkung. Inwiefern durch die Einbindung der Lehrkräfte oder die Anwesenheit des Schulleiters institutionelle Transformationsprozesse angestoßen werden, lässt sich jedoch nur schwer nachvollziehen. Die Aufführung macht damit zugleich das Potenzial und die Grenzen künstlerischer Forschung in einem Partizipationsprojekt sichtbar: Sie eröffnet temporäre Räume geteilter Erfahrung, ohne deren nachhaltige institutionelle Verankerung garantieren zu können.

4.3. Zwischen offenem Forschen und Ergebniszentrierung

Die frühen Projektphasen zeichnen sich durch eine flexible und dynamische Arbeitsweise aus. Besonders in den Workshops zur künstlerischen Forschung an Affekten wird deutlich, dass Schüler*innen eigene Zugänge entwickeln: Klangexperimente mit Alltagsgegenständen und Instrumenten, artistische Elemente in tänzerischen Darstellungen zur Musik, bunte Maskenentwürfe oder assoziative Titelentwicklungen entstehen ohne unmittelbaren Ergebnisdruck. Je näher die Aufführung rückt, desto intensiver wird der Arbeitsprozess. Eine Musikerin beschreibt den Aufwand: „Letzte Woche, fast jeden Tag, war ich meinen Vormittag mit dieser Sache beschäftigt.“ Das Aufhängen der fertigen Plakate in der Schule führt zu mehr Sichtbarkeit der Projektarbeit, so der Kunstlehrer. Parallel werden Proben häufiger. Abläufe werden mehrfach umgestellt und dramaturgische Entscheidungen kurzfristig getroffen. Kurz vor der öffentlichen Aufführung herrscht in der Probe eine angespannte Atmosphäre: Mangelnde Zeit, wechselnde Anweisungen der professionellen Musiker*innen und eine Bündelung der organisatorischen Verantwortung auf wenige Akteur*innen erzeugen ein Spannungsgefühl. Böhm reflektiert diese Phase als strukturelles Problem. Kurzfristige Veränderungen, die von den professionellen Musiker*innen vorgeschlagen werden und die mit professionellen Ensembles gut funktionieren würden, würden bei den Jugendlichen Verunsicherung erzeugen. Dies kann als ein erstes Kipppunkt analysiert werden: Künstlerische Forschung, die zunächst als freier Erkenntnisprozess angelegt war, wird zunehmend von dem entstehenden Druck eines öffentlich präsentierbaren Produkts überlagert. Partizipation verengt sich dabei von selbstbestimmtem künstlerischen Forschen hin zu reaktiver Anpassung vor dem Hintergrund der näher rückenden Abschlusssaufführung.

4.4. Zwischen ästhetischer Freiheit und ästhetischer Lenkung

Ein zweites Kipppunkt betrifft Fragen der ästhetischen Entscheidungsmacht. Besonders deutlich wird dies bei der Auswahl des Festivalplakats und der Gestaltung des Bühnenbildes. In einer Unterrichtsstunde im Differenzierungskurs formulieren mehrere Schüler*innen nachdrücklich, dass „die Erwachsenen entscheiden“ und Ideen der Jugendlichen im Nachhinein als deren eigene verkauft werden würden oder im Ergebnis nicht wiederzuerkennen seien. Diese Wahrnehmung steht im Widerspruch zu den Bemühungen der beteiligten Lehrkräfte, Partizipation zu ermöglichen: „Diese Balance zu halten zwischen okay, die Schüler*innen sind diejenigen, die das konzipieren, aber trotzdem ein gewisses künstlerisches Niveau zu erreichen“, beschreibt der Lehrer als Herausforderung. Demgegenüber betont eine Schülerin die Bedeutung von Identifikation und Verantwortung: „Ich glaube, es ist wichtig, dass wir stolz darauf sein können und hundertprozentig dahinterstehen.“ In Reaktion auf die Äußerungen der Schüler*innen unterstreicht die zuständige Musikvermittlerin des *zamus* vor der Klasse, dass Partizipation nur dann gelingen kann, wenn

Kritik offen benannt werden darf. Gleichwohl erkennt sie an, dass sich bestimmte Entscheidungen für die Schüler*innen als Untergrabung eigener Ideen anfühlen könnten und ordnet dies selbstkritisch als Folge von Kommunikationsproblemen ein. Um dem entgegenzuwirken, kündigt sie an, künftig bewusst Zeitfenster für regelmäßige „Check-ins“ einzuplanen. Gleichzeitig verweist sie darauf, dass bestimmte Parameter, wie etwa Spielstätte oder Konzertzeiten, vorab von den Veranstalter*innen festgelegt werden müssten, um organisatorische Abläufe zu sichern und den Druck von den Schüler*innen zu nehmen. Der Musiklehrer entschuldigt sich dafür, dass aufgrund von Zeitmangel manche Entscheidungen nicht mehr rückgängig gemacht werden können, die Verantwortung dafür trage das Leitungsteam. Ästhetische Lenkung erscheint hier nicht als bewusste Machtausübung, sondern als Folge institutioneller Rahmungen. Der Kippmoment entsteht dort, wo diese Lenkung nicht transparent wird. Aus Sicht der Jugendlichen verschiebt sich Partizipation von Mitgestaltung zu symbolischer Beteiligung.

Eine Schülerin, die bereits im Vorjahr am *juba*-Projekt beteiligt war, beschreibt Partizipation im Projekt durch die Übernahme von Verantwortung und die Verschiebung von Rollen als beziehungsverändernd. Während Impulse und Entscheidungen im ersten Durchgang stärker von Lehrkräften und dem *zamus* ausgegangen seien, erlebe sie diesmal ein dialogisches Arbeitsverhältnis, in dem die Beiträge der Jugendlichen größeres Gewicht erhalten. Diese Einschätzung wird von dem Musiklehrer geteilt. Er verweist auf einen verstärkten Peer-to-Peer-Ansatz durch die Einbindung der Schüler*innen der 10. Stufe in die Proben und den Unterricht. Auch im Verhältnis zu den Lehrkräften, so die Schülerin, sei trotz fortbestehender institutioneller Rollen eine Abnahme hierarchischer Zuschreibungen zugunsten eines kooperativeren Miteinanders durch informellen Austausch im Projekt wahrzunehmen, wie z.B. durch gemeinsames Tischfußballspielen in Pausen. Diese Veränderung beschreibt sie als Verstärkung bereits bestehender Tendenzen, da die beteiligten Lehrkräfte auch im regulären Unterricht bewusst versuchen würden, durch experimentell angelegte Freiräume schulische Routinen aufzubrechen. Zwei andere Schüler*innen sehen die Lehrkräfte als zentrale Vermittler*innen zwischen dem *zamus*, den Künstler*innen und der Schüler*innenschaft. Vertrauen und klare Grenzen hätten ihnen ermöglicht, Verantwortung für Aufgaben im Projekt zu übernehmen. Rückblickend berichten sie von ästhetischen, sozialen und organisatorischen Lernprozessen (Rolle 2004:123). Meinungsverschiedenheiten seien Teil des Prozesses gewesen, die diskutiert worden seien. Eine Schülerin berichtet, dass die gemeinsame Projektarbeit zu einem größeren sozialen Zusammenhalt innerhalb der Gruppe beigetragen habe, obgleich zuvor erhebliche Konflikte mit Mitschüler*innen bestanden hätten, die sie sogar zu einem Klassenwechsel veranlasst hätten.

4.5. Zwischen Selbstwirksamkeit und Erschöpfung

Ein dritter Kippmoment betrifft die körperliche und emotionale Dimension partizipativer Prozesse. Zahlreiche Selbstwirksamkeitssituationen werden beobachtet: Schüler*innen übernehmen leitende Rollen am Klangtisch, organisieren Technik, schminken Musiker*innen oder performen mutig selbst entwickelte A-cappella-Passagen in Kleingruppen. Im Projektverlauf erklärt der Musiklehrer: „Die Schüler*innen arbeiten viel, auch außerhalb des Unterrichts. Sie versuchen, die Vertretungsstunden zu nutzen“, und: „Einige haben sogar angeboten, für die Feiertage jetzt, dass sie zur Schule kommen. Da mussten wir sie bremsen.“ Hier zeigt sich eine hohe Identifikation der Schüler*innen mit dem Projekt. Gleichzeitig wird von den Schüler*innen eine Mehrbelastung geäußert. Eine Schülerin erklärt in Bezug auf die Teilnahme an den Workshoptagen und dem Verpassen von Unterricht in dieser Zeit: „Wir werden entschuldigt und müssen uns dann selber darum kümmern, dass wir die Sachen nachholen.“ Eine andere Schülerin beschreibt

ebenfalls, dass das Projekt im schulischen Alltag außerhalb des Kurses kaum wahrgenommen werden würde und andere Lehrkräfte nur selten Kenntnis vom Umfang der Beteiligung hätten. Nach der Abschlusssaufführung berichten vier Schüler*innen im informellen Gespräch, dass sie das Projekt als anstrengender erlebt hätten als erwartet, obwohl der Auftritt positiv bewertet wird. Auch eine Musikerin des Barockensembles betont: „Das ist für die Schülerinnen viel mehr Arbeit, als wenn man einfach sagt: Wir spielen das Stück so und so. Partizipation ist auch anstrengend.“ Eine andere Musikerin sagt: „Ich glaube, immer so, wenn man das sehr ernst nimmt mit Teilhabe und wirklich was gemeinsam zu machen, dann wird es halt einfach kompliziert.“ Ihre Kollegin fügt hinzu: „Aber wir haben so viel überlegt, wie kann man auch. Und das macht ein bisschen müde.“ Es wird deutlich, dass in partizipativen Projekten Kultureller Bildung bewusst eingeplante Pausen sowie klar kommunizierte Schutzräume erforderlich sind, um Überforderungen zu vermeiden. Darüber hinaus fehlt eine nachhaltige strukturelle Verankerung kooperativer Projekte Kultureller Bildung im curricularen Schulalltag, wodurch den Schüler*innen ein hohes Maß an Eigenverantwortung übertragen wird. Zudem ist teilweise eine Hierarchisierung zwischen dem regulären Unterricht in den Hauptfächern und der projektbasierten Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen zu beobachten, sodass die Schüler*innen selbstständig zwischen den unterschiedlichen Anforderungen und Aufgabenfeldern navigieren müssen.

5. Diskussion: Partizipation als Aushandlungsprozess in der Kulturellen Bildung

Die Analyse der drei Kippmomente zeigt Partizipation als institutionell gerahmten Aushandlungsprozess, der sich in projektförmigen Settings der Kulturellen Bildung immer wieder neu herstellen muss. Diese Dynamik spiegelt sich auch in der Aussage einer Musikerin wider:

„Es war schon so, dass wir am Anfang etwas überlegt hatten und jetzt also gerade von der Gruppe schon auch sehr viel kam und so an Ideen. Und ich glaube, da wäre ich selber jetzt auch nicht auf die Idee gekommen.“

Es ist ersichtlich, dass auch das junge Barockensemble selbst durch das Projekt neue Perspektiven eröffnet bekommt und Rollen neu definiert werden: „Das ist natürlich schon auch so eine Feuerprobe mit dem: Wer übernimmt welche Aufgaben, wie macht man das organisatorisch, weil wir halt alle unsere Leben haben.“ Insbesondere künstlerische Forschung, die Offenheit und Prozessualität verspricht, ist „anfällig“ für Kippmomente. Diese auftretenden Widersprüche bieten einen Anlass für eine produktive Auseinandersetzung mit partizipativen Strukturen in künstlerischen Projektarbeitsprozessen. Für die Kulturelle Bildung bedeutet dies, dass Partizipation nicht allein über formale Mitbestimmung zu beurteilen ist. Von Relevanz ist vielmehr, ob Jugendliche ihre ästhetischen Beiträge als wirksam und ernst genommen erleben – auch dann, wenn professionelle oder institutionelle Grenzen gesetzt werden. Eine Musikerin formuliert: „Irgendwann waren es so viele Ideen, dass wir gesagt haben: Okay, wir können die sammeln, aber es geht nicht, alles umzusetzen.“ Und: „Da mussten wir dann auch sagen: Der Raum hat nur vier Ecken und wir hatten plötzlich sechs Gruppen. Das konnten wir aber noch klären.“ Rolle weist auf Überlegungen zu Projektarbeit im Musikunterricht und der Verwirklichung von Partizipation hin. Er erläutert, dass bereits das Erlernen der Fähigkeit zur Mitbestimmung Teil von projektorientierter Arbeit im Schulkontext sei und im eigentlichen Tun gefördert werde (Rolle 2004:130f.).

Die Ergebnisse zeigen, dass künstlerische Forschung ein zentrales Ermöglichungsmedium für Partizipation sein kann. In den frühen Projektphasen eröffnete sie Erfahrungsräume, in denen Jugendliche unterschiedliche Wissensformen einbringen konnten: wissenschaftliche Recherche, biografische Erfahrungen, körperliche Ausdrucksformen und ästhetische Intuitionen. Rolle spricht in Bezug auf projektorientierte Arbeit im Musikunterricht von der Aufgabe der pädagogischen Inszenierung von ästhetischen Erfahrungs- und Lernsituationen, die den Schüler*innen eine selbstständige Auseinandersetzung mit musikalischer Praxis ermöglichen (ebd.:134). Gleichwohl wird im *juba*-Projekt deutlich, dass künstlerische Forschung nicht per se partizipativ ist. Sobald sie in den Dienst eines öffentlich sichtbaren Produkts in der Kooperation mit professionellen Kulturakteur*innen gestellt wird, verschiebt sich ihr Charakter. Offenheitsdenken wird durch Zeitvorgaben, dramaturgische Entscheidungen und Qualitätsansprüche beeinflusst. Rolle weist allerdings darauf hin, dass das Schaffen eines musikalischen Produkts in musikbezogener Projektarbeit Möglichkeiten für musikalisch-ästhetische Erfahrungen der Schüler*innen sowie Diskussionen über (ästhetisch kritische) Beurteilung von (Zwischen-)Ergebnissen bereithält. Handlungs- und Schüler*innenorientierung werden im *juba*-Projekt miteinander verknüpft, indem gemeinsam mit den professionellen Musiker*innen musikalisch-künstlerische Produkte entwickelt werden, an deren grundlegender Planung und finalen Präsentation die Schüler*innen maßgeblich beteiligt sind. Die (Binnen-)Differenzierung, sprich die Ermöglichung unterschiedlicher Lernwege der Schüler*innen, erfolgt durch die arbeitsteilige Herstellung von für die Aufführung relevanten Teilprodukten, es gibt z.B. ein Bühnen-, Musik-, Masken-, Organisations- und Marketingteam (ebd.:134ff.).

Ein wichtiger, häufig implizit bleibender Aspekt partizipativer kultureller Bildungsarbeit betrifft die Frage nach Verantwortung. In Anschluss an Sabrina Bacher kann Verantwortung im Projektkontext als Aspekt einer „fürsorglichen Gemeinschaft“ (Bacher 2025:66) verstanden werden, wobei gegenseitige Abhängigkeit, Verletzlichkeit und geteilte Sorge für Bildungsprozesse relevant seien. Dies würde insbesondere dort gelten, wo Teilhabemöglichkeiten ungleich verteilt sind (ebd.:64ff.). Empirische Beobachtungen aus dem *juba*-Projekt verweisen darauf, dass Lehrkräfte und Projektverantwortliche kontinuierlich Care-Arbeit (dt.: Fürsorge-Arbeit) leisten. Sie moderieren Konflikte, übersetzen zwischen unterschiedlichen institutionellen Denkweisen und schützen Jugendliche vor Überforderung: vielfach unsichtbar und jenseits formaler Zuständigkeiten. Die Bedeutung von Care als analytische Kategorie lässt sich auch demokratietheoretisch begründen: Joan C. Tronto versteht Care nicht als private oder rein moralische Praxis, sondern als grundlegende Voraussetzung demokratischer Teilhabe, deren systematische Vernachlässigung demokratische Prozesse selbst untergräbt (Tronto 2015:1f.). Partizipation bedeutet in diesem Sinne nicht die Abgabe von Verantwortung im Sinne eines vollständigen Rückzugs Erwachsener, sondern eine verantwortungsvolle Rahmung künstlerischer Arbeit. Transparenz im Hinblick auf Entscheidungsprozesse, zeitliche Begrenzungen und ästhetische Kriterien kann dazu beitragen, Partizipation auch dort aufrechtzuerhalten, wo gänzliche Offenheit strukturell nicht möglich ist. Eine Musikerin des Barockensembles unterstreicht die wichtige Projektleitungsfunktion des *zamus*: „Das ist schon ziemlich komplex, mit so vielen Akteuren. Gleichzeitig ist es ein totaler Luxus, dass das *zamus* so viel übernimmt. Dadurch können wir wirklich eigene, auch verrückte Ideen entwickeln.“ Böhm erläutert, dass Musiker*innen auf modulare Arbeitsformate des *zamus* zurückgreifen können, während die konkrete Ausgestaltung den Anleitenden überlassen bleibe. Die Projektleitung des *zamus* übernimmt damit eine Schlüsselrolle im Gesamtgefüge des Projekts, da die handelnden Akteur*innen angesichts der Komplexität des Projektgeschehens nicht über eine umfassende Gesamtübersicht verfügen, sondern jeweils in situativen

Ausschnitten ästhetischer Praxis agieren (Handschick/Lessing 2024:286).

Diese Perspektive spiegelt sich auch in den Aussagen des Kunstlehrers wider, der das *:juba*-Projekt als Lern- und Arbeitsraum beschreibt, der sich in zentralen Punkten vom regulären Schulalltag unterscheidet. Die Übersetzungsarbeit zwischen schulischen Anforderungen, künstlerischer Prozesslogik und externen Projektpartner*innen liege, wie bereits von anderen Projektbeteiligten beschrieben, maßgeblich bei den Lehrkräften. Eine Musikerin ergänzt: „[Die Lehrer] halten sich eher zurück, aber wenn Struktur gebraucht wird, sind sie da. Sie sorgen dafür, dass es für die Schüler*innen gut passt“. Diese Beobachtungen lassen sich mit Ingo Nussbaumer theoretisch einordnen: Künstlerisches Arbeiten sei grundsätzlich offen, unsicher und nicht planbar, während Schule auf Steuerbarkeit, Zeitökonomie und Vergleichbarkeit ausgerichtet sei (Nussbaumer 2025:296ff.). Daraus folge, dass künstlerische Prozesse im Unterricht oft verkürzt oder normiert werden würden. Gleichzeitig bedeute die Ermöglichung offener Prozesse für Lehrkräfte erheblichen Mehraufwand und persönliches Risiko (ebd.:300ff.). Kritisch einzuordnen sei hierbei auch die schulische Bewertungspraxis (ebd.:303ff.). Nussbaumer konstatiert abschließend, dass projektförmige, künstlerische Arbeitsweisen zwar punktuell möglich sind, aber stark von engagierten Einzelpersonen abhängen und kaum strukturell abgesichert sind (ebd.:306ff.).

6. Fazit

Die Analyse des *:juba*-Projekts macht deutlich, dass Partizipation in projektförmiger Kultureller Bildung im formalen Bildungskontext als konflikthafter und institutionell gerahmter Aushandlungsprozess verstanden werden muss. Dieses prozessuale Verständnis von Partizipation, das eng mit künstlerischer Praxis verschränkt ist, schließt an Handschick und Lessing an, die dafür plädieren, das Künstlerische im schulischen Kooperationskontext nicht als feststehende Eigenschaft von Artefakten zu begreifen, sondern als Ergebnis situativer Aushandlungsprozesse zwischen unterschiedlichen Akteur*innen (Handschick/Lessing 2024:13-16). Sie arbeiten heraus, dass künstlerische Rahmungen zwar hegemoniale Effekte entfalten können, diese jedoch durch im Projektverlauf entstehende geteilte Praxisgemeinschaften und temporäres Engagement minimiert bzw. vermieden werden können (ebd.:288-300). Von Wichtigkeit ist dabei die Bedeutung von Zeit als Ressource partizipativer und künstlerisch-forschender Prozesse. Künstlerische Arbeit benötigt Phasen der Erprobung, die sich nicht gänzlich in straffe Projektstrukturen oder vorgegebene Ergebnisformate übersetzen lassen. Ansätze künstlerischer Forschung können hier insofern nutzbar gemacht werden, als dass sie Prozessoffenheit, iterative Arbeitsweisen und vorläufige Ergebnisse als konstitutive Bestandteile von Erkenntnis- und Bildungsprozessen begreifen. In Abgrenzung zu einem offenen ästhetischen Arbeiten, werden im *:juba*-Projekt konkrete Fragestellungen zum Thema „Affekte“ mit verschiedenen künstlerischen Zugängen (Poesie, Barockmusik, experimentelle Klangmusik, Live-Hörspiel, Bühnenbildnerie, Plakatgestaltung, theatrale Elemente) bearbeitet. An dieser Stelle ist anzuführen, dass es in der musikpädagogischen Diskussion schulmusikalische Konzeptionen gibt, die in ihrem Verständnis von „Schulmusik“ als eigener künstlerischer Praxis Parallelen zu Ansätzen künstlerischer Forschung aufweisen, wie sie etwa vom *zamus* im Rahmen des *:juba*-Projekts umgesetzt werden. Christopher Wallbaum kritisiert in diesem Zusammenhang sowohl eine ausschließliche Subjekt- als auch Objektorientierung, weil erstere den musikalischen Gegenstand beliebig werden lasse und letztere ästhetische Qualität vom tatsächlichen Erleben der Handelnden entkoppele. Dem setzt er ein relationales Verständnis ästhetischer Erfahrung entgegen, in dem sich Qualität aus der Passung zwischen Einstellungen/Interessen der Wahrnehmenden und Eigenschaften des Gegenstands entwickelt (Wallbaum 2005:4-9). Unterricht sei so zu planen, dass

immer wieder „erfüllte musikalische Praxen“ (ebd.:13, Herv. i. O.) entstehen, indem Zusammenhänge zwischen den Wahrnehmungsinteressen der Schüler*innen und der erfahrbaren Qualität des Musikmaterials hergestellt werden. Diese bezeichnet Wallbaum als „Attraktion“, also als gelingende Relation zwischen Einstellung und Gegenstand. Er spricht sich für die Förderung von projekt- bzw. vorhabenorientierten Vorgehensweisen aus, in denen Ziel, Methode und Material in Form eines erfahrbaren Flows im Sinne von „aufgehobener Zeit“ flexibel bleiben (ebd.:9-16).



Abb. 6: Probe im *zamus* am 05.06.2025. Eigenes Foto.

Es wurde aufgezeigt, dass im Projektverlauf zunehmender Zeitdruck und Präsentationsanforderungen im *:juba*-Projekt den Fokus von gemeinsamer Aushandlung hin zu stärkerer Steuerung verschoben. Daraus folgt, dass Partizipation in Kooperationsprojekten nicht allein normativ oder programmatisch eingefordert werden kann, sondern strukturell abgesichert werden muss, z.B. durch realistische Zeitfenster, flexible Prozessgestaltung und eine Abkehr von zwanghaftem Ergebnisdruck. Gleichwohl wurde herausgearbeitet, dass das gesetzte Ziel der Abschlusssaufführung und das über einen längeren Zeitraum kontinuierliche Hinarbeiten auf diese – gemeinsam mit Künstler*innen an einem außerschulischen Ort – den sozialen Zusammenhalt der Gruppe in der Wahrnehmung der Schüler*innen stärkte. Dieses Verständnis von Partizipation als prozesshaftem Geschehen mit unterschiedlichen Formen der Teilhabe und Mitbestimmung, das sozialen Zusammenhalt fördern kann, jedoch nicht konfliktfrei verläuft, sollte auch in Förderrichtlinien, insbesondere in den Anforderungen an Verwendungsnachweise, Berücksichtigung finden. Die Erkenntnisse der Beforschung des *:juba*-Projekts decken sich mit Kerstin Hübners Analyse des Diskurses zur Kulturellen Bildung im Kontext Schule. Sie analysiert, dass dieser stark an schulische Strukturen angepasst ist und dabei zwischen emanzipatorischem Anspruch und Kompetenzorientierung sowie der Anerkennung des Subjekts junger Menschen changiert. Darüber hinaus kritisiert sie die Dominanz formaler Bildungsaspekte, konzeptionelle Uneindeutigkeiten beim Teilhabebegriff und die zu geringe Berücksichtigung informeller

lebensweltlicher Perspektiven (Hübner 2024:34f.).

Obendrein ist am Beispiel des beforschten *:juba*-Projekts feststellbar, dass partizipative Projekte eine Klarheit über Rollen, Erwartungen und Verantwortlichkeiten erfordern. Die Zusammenarbeit von professionellen Künstler*innen, Lehrkräften und Schüler*innen bringt unterschiedliche institutionelle Logiken, Selbstverständnisse und Machtpositionen zusammen. Partizipation erweist sich hier weniger als Aufhebung von Hierarchien, denn als kontinuierlicher Kommunikations- und Übersetzungsprozess. Transparenz über Entscheidungsspielräume, ästhetische Verantwortung und organisatorische Grenzen ist eine zentrale Voraussetzung dafür, Beteiligung, Mitbestimmung und Teilhabe herzustellen und aufrechtzuerhalten. Der dabei entstehende Irritationsmoment lässt sich performativ verstehen: Im gemeinsamen künstlerischen Handeln werden institutionelle Routinen im Vollzug verschoben und neu ausgehandelt. Der Mehrwert der Kooperation im *:juba*-Projekt liegt daher nicht ausschließlich in der Erweiterung ästhetischer Erfahrungsräume für die beteiligten Jugendlichen, sondern in der Herausbildung kollektiver Handlungsfähigkeit auf institutioneller Ebene. In der Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur*innen entstehen geteilte Wissensbestände und erweiterte Handlungsspielräume, die über das einzelne Projekt hinaus wirksam werden und schulische Routinen produktiv irritieren können. Auf diese Weise werden Transformationsprozesse angestoßen und kollektive Kompetenzen gestärkt (Goppelsröder 2015:54+63f.; Nokkala et al. 2024). Dennoch bleibt festzuhalten, dass solche Veränderungsprozesse nicht automatisch in schulische Strukturen hineinwirken. Sie müssen aktiv und kontinuierlich von den beteiligten Akteur*innen, insbesondere von verantwortlichen Lehrkräften sowie der Schulleitung, aufgegriffen und eingefordert werden.

Ein weiterer zentraler Punkt ist die häufig unsichtbare körperliche und emotionale Belastung der Beteiligten. Erschöpfung oder Überforderung sind nicht als individuelle Mängel zu kategorisieren, sondern werden im vorliegenden Fall als strukturell bedingte Begleiterscheinungen sichtbar. Für die Praxis Kultureller Bildung folgt daraus, Übersetzungsarbeit und die Beachtung von Schutzbedürftigkeit von Beteiligten als integralen Bestandteil projektförmiger Arbeit mitzudenken, z.B. durch Arbeitsaufteilungen, kritische Reflexions- und Schutzräume sowie die Anerkennung emotional-affektiver Dimensionen künstlerischer Praxis (Arbeitsgruppe Partizipative Forschung 2024).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Partizipation im *:juba*-Projekt nicht in vorab definierbaren Formaten oder messbaren Beteiligungsquoten sichtbar wird, sondern im gemeinsamen Aushandeln von Bedeutungen, Verantwortlichkeiten und ästhetischen Entscheidungen. Der Arbeitsmodus der künstlerischen Forschung im Projekt zu dem Thema „Affekte“ motivierte die Schüler*innen kritische Fragestellungen künstlerisch zu erforschen und überdies einen Umgang mit unterschiedlichen Vorstellungen, Graden und Formen von Partizipation im schulischen Kontext zu finden und wahrgenommene Kritikpunkte im Projekt(-verlauf) zu äußern. Der beteiligte Kunstlehrer sagt: „Wenn man das zulässt, dann sind die Dinge, die am Ende dabei entstehen, einfach sehr viel besser.“ Die vorliegenden Erkenntnisse lassen sich in einen Forschungsstand einordnen, der Partizipation im schulischen Projektkontext nicht als eindeutig emanzipatorische Praxis beschreibt, sondern als ambivalente Erfahrung zwischen dem Lernfeld demokratischer Mitgestaltung durch, in und mit Kunst sowie der stetigen Herausforderung des Umgangs mit der Gefahr der sogenannten Scheinpartizipation (Bamberger et al. 2025:259f.). Der Beitrag plädiert abschließend für ein kontextspezifisches Verständnis von Partizipation, die im performativen Vollzug immer wieder (neu) hergestellt wird bzw. werden muss im Sinne von „doing participation“ (Butler 2018:15+17f.). Um zu vermeiden, dass Partizipation zur leeren Worthülse wird und „echte“ Teilhabe und Mitbestimmung

ermöglicht wird (Walz 2025), sollte der Beteiligungsgrad der Zielgruppe im Abgleich mit den Projektzielen kontinuierlich im Projektverlauf reflektiert werden, ohne unterschiedliche Formen von Ordnung, Offenheit, Irritation und Verantwortung in partizipativ-künstlerischen Kooperationsprojekten Kultureller Bildung mit außerschulischen Partner*innen im formalen Bildungsbereich vorschnell hierarchisch zu bewerten (Mörsch 2012:85+88).

Verwendete Literatur

- Arbeitsgruppe Partizipative Forschung (2024):** Partizipation als Zu-Mutung. Problemdiagnosen und Handlungsempfehlungen zur Förderung partizipativer Forschung. Positionspapier. Online verfügbar unter http://partizipation-als-zu-mutung.de/wp-content/uploads/2025/06/Positionspapier_public_unterschrieben.pdf (letzter Zugriff am 16.01.2025).
- Bacher, Sabrina (2025):** Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bamberger, Jana Marie / Ostsieker, Frederik / Retzar, Michael / Schütz, Jan-Peter (Hg.) (2025):** Partizipation in der Kulturellen Bildung. Kulturelle Schulentwicklung im Kontext des Programms KULTURleben! Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Borgdorff, Henk (2010):** The Production of Knowledge in Artistic Research. In: Henrik Karlsson und Michael A. R. Biggs (Hg.): The Routledge companion to research in the arts. New York: Routledge, S. 44–63.
- Burow, Olaf-Axel (2010):** Warum brauchen wir kulturelle Bildung in der Schule? Ein Plädoyer. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59965/warum-brauchen-wir-kulturelle-bildung-in-der-schule-ein-plaedoyer/> (letzter Zugriff am 16.01.2025).
- Butler, Judith (2018):** Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Catalano, Sonja / Kirchner, Julian / Kuss, Benjamin (2026):** Leitfaden für Lehrkräfte zur Ästhetischen Forschung als Basisbaustein für die kreative Formatentwicklung im Rahmen des :juba. zamus.
- Dewey, John (1980):** Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- dialoguing@rts (2025):** Case Study Reporting Template for Collective Competences Portfolio (Task 5.4). [Unveröffentlichtes internes Dokument].
- Dorsch, Johannes (o.J.):** Stille in der Musik. Intro - The Sound of Silence. Hg. v. Universität Heidelberg. Online verfügbar unter: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/neuwerk/article/download/35777/29424> (letzter Zugriff am 16.01.2025).
- Fischer-Lichte, Erika (2009):** Einleitung. Zur Aktualität von Turners Studien zum Übergang vom Ritual zum Theater. In: Victor Turner (Hg.): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Neuausg. Frankfurt: Campus., S. i-xxii.
- Frayling, Christopher (1993):** Research in Art and Design. In: Royal College of Art Research papers 1 (1), S. 1–6.
- Goppelsröder, Fabian (2015):** Ethik der Performativität. In: Jörg Sternagel (Hg.): Kraft der Alterität. Ethische und ästhetische Dimensionen des Performativen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 51–66.
- Handschick, Matthias / Lessing, Wolfgang (2024):** Wissensordnungen des Künstlerischen. Empirische Zugänge zu kooperativen Kompositionsprojekten im schulischen Musikunterricht. Bielefeld: transcript.
- Huber, Annegret / Ingrisch, Doris / Kaufmann, Therese / Kretz, Johannes / Schröder, Gesine / Zembylas, Tasos (Hg.) (2021):** Knowing in performing. Artistic research in music and the performing arts. Bielefeld: transcript.
- Hudelist, Andreas (2020):** Im Gefüge der Kunst. Affektive Performativität als kreative Praktik. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hübner, Kerstin (2024):** Bildungsort Schule: Spannungsfelder für Kulturelle Bildung. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildungsort-schule-spannungsfelder-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff am 22.01.2026).
- Huffmann, Johann-Friedrich (2022):** Was sagen Wissenschaft und Literatur zu Rahmenbedingungen und Wirkungen von Partizipation? In: Johann-Friedrich Huffmann, Ludger Pesch und Armin Scheffler (Hg.): Gelingende Partizipation. Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 64–74.
- Johansson, Karin / Rolle, Christian (in Druck):** Artistic research approaches. In: Michael Dartsch et al. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Waxmann.
- Kretz, Johannes / Lin, Wei-Ya (2019):** Artistic Research an der MDW. Compilation von drei Think-Tanks / Jour fixes am Institut 1. Wien. Online verfügbar unter: www.mdw.ac.at/ar_center/wp-content/uploads/2024/12/Zusammenfassung-AR-JourFixes.pdf (letzter Zugriff am 16.01.2025).
- Kulturpolitische Gesellschaft e.V. (2021):** Lose Enden. Strategische Partnerschaften für die Kulturelle Bildung. In: Auf den Punkt: Kunst, Kultur, Bildung 3 (3), S. 46–58.
- Lagler, Monika (2003):** Zwischenräume. Überlegungen zum Phänomen "Stille" in der Musiktherapie. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie. Berlin (Musiktherapeutische Umschau Online).
- Lauschte, Marion (2017):** Dynamisierung von Bildräumen und Resonanz als ästhetische Strategie gelingenden Lebens. In: Thomas Breyer, Andreas Hamburger, Elke Schumann, Michael B. Buchholz und Stefan Pfänder (Hg.): Resonanz - Rhythmus - Synchronisierung.

Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 461–476.

Liebau, Eckert (2015): Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 16.01.2025).

Mandel, Birgit (2017): Zusammenbringen, stimulieren, neu kontextualisieren, Veränderungen moderieren. In: NÖKU-Gruppe und Susanne Wolfram (Hg.): Kulturvermittlung heute. Internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 39–48.

Mörsch, Carmen (2012): Wie wird vermittelt? In: Zeit für Vermittlung. Institute for Art Education der Züricher Hochschule der Künste (Hg.), S. 85–94. Online verfügbar unter: https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (letzter Zugriff am 12.04.2026).

Moser, Anita (2011): Die Kunst der Grenzüberschreitung. Postkoloniale Kritik im Spannungsfeld zwischen Ästhetik und Politik. Bielefeld: transcript.

Nokkala, Terhi / Lehtonen, Markku / Espluga Trenc, Josep / Mykrä, Niina / Heikkinen, Hannu / Lopez, Ana Prades (2024): Collective sustainability competences of universities as a nested institutional space. In: Higher Education Quarterly 68 (4), S. 1–18.

Nussbaumer, Ingo (2025): Kunst - Unterricht - Lehre. Bemerkungen zu meinem Lehrauftrag. In: Barbara Putz-Plecko (Hg.): Heterotopien des Künstlerischen. Lehren als künstlerische Praxis, Kunst und kommunikative Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 296–329.

Putz-Plecko, Barbara (2025): Kunst als sozialer Raum. In: Barbara Putz-Plecko (Hg.): Heterotopien des Künstlerischen. Lehren als künstlerische Praxis, Kunst und kommunikative Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 202–211.

Rolle, Christian (2004): Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten. In: Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik: Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, S. 123–138.

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).

Schuchardt, Katharina / Spieker, Ira (2024): Performanzen & Praktiken. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Shields, Sara Scott / Fendler, Rachel (2024): Developing a Curriculum Model for Civically Engaged Art Education. Engaging Youth Through Artistic Research. Milton: Taylor & Francis Group.

Tronto, Joan C. (2015): Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Wallbaum, Christopher (2005): Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst [Antrittsvorlesung in Leipzig am 08.01. 2004, etwas erweitert]. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1269909037/34> (letzter Zugriff am 22.01.2026).

Walz, Anne R. G. (2025): Schüler*innen-Partizipation in Schule – die KulturPause als Praxismodell. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/schueler-innen-partizipation-schule-kulturpause-praxismodell> (letzter Zugriff am 14.04.2026).

Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation. Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (letzter Zugriff am 16.01.2025).

Zobl, Elisabeth Klaus (2019): Kritische kulturelle Teilhabe. Theoretische Ansätze und aktuelle Fragen. In: Elisabeth Klaus Zobl, Singlinda Lang, Anita Moser und Persson Perry Baumgartinger (Hg.): Kultur produzieren. Künstlerische Praxen und kritische kulturelle Produktion. Bielefeld: transcript, S. 47–60.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ronja Kampschulte (2026): Partizipation als Prozess. Aushandlungen von Macht, Ästhetik und künstlerischer Forschung im Musikvermittlungsprojekt :juba In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-prozess-aushandlungen-macht-aesthetik-kuenstlerischer-forschung>

(letzter Zugriff am 24.04.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>