

Sprachliches Handeln von Musiklehrenden im Spannungsfeld von Anerkennung und Verletzung von Schülerinnen und Schülern¹

Christin Tellisch

1. Grundlagen des Lehrerinnenhandelns im Musikunterricht

Die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule sind nach Fend von der Qualifikations-, der Legitimations- und der Selektionsfunktion geprägt (vgl. Fend 1981). Diese haben auch für den Musikunterricht Geltung und begründen die Aufgaben und Ziele pädagogischen Handelns sowie die pädagogische Autorität und die Hierarchien zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen. Die Selektionsfunktion kann, wenn sie überbetont wird, in Kontrast geraten zu Prinzipien der Reformpädagogik von Montessori, Freinet, Dewey und anderen, in denen die individuelle Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und eine damit in Verbindung stehende wertschätzende, partizipatorische Beziehungsgestaltung zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns bilden. Auch der Musikunterricht befindet sich im Spannungsfeld der Funktionen von Schule. Die kommunikativen Kompetenzen der Lehrkräfte sind wesentlich für eine gelingende anerkennende Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern.

Aspekte des Musiklehrerhandelns wurden bereits mehrfach in der Literatur u. a. von Ehrenfort (1979), Hahn (1981), Könnike (1991), Niessen

¹ Der Beitrag beruht auf der Dissertation „Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung“ an der Universität Potsdam, die 2015 im Buechrich-Verlag erschienen ist.

(2006), Grohé (2011) thematisiert. Sowohl in den älteren als auch in den jüngeren Werken wird die Bedeutung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung und einer ausgebildeten kommunikativen Kompetenz der Lehrkräfte herausgearbeitet und gleichzeitig die Schwierigkeit dieser Aspekte im Musikunterricht problematisiert. Hahn betont dabei, dass „kein anderes Fach [...] so stark auf die Vermittlerfunktion des Lehrers angewiesen [erg. ist] wie Musik. Der Lehrer muss Werte in Frage stellen und für sie eintreten können; er muss das Kunstwerk dem Schüler ausliefern und es vor ihm schützen können; er muss Emotionen wecken und gleichzeitig zügeln können; er muss zu äußerster Ausgelassenheit reizen und zu absoluter Stille führen können; er muss seine gesamte musikalische Erfahrung einbringen und ebenso von ihr absehen können; er muss dem tüchtigen Geigenspieler gerecht werden und bereit sein, auch den letzten Brummer zu fördern; er muss die Lehrpläne als Orientierungshilfe ernst nehmen, und er wird ihnen notwendigerweise nicht immer folgen können.“ (Hahn 1981, S. 253). Schulten greift diese Problematik auf und erläutert, dass die Musiklehrkraft neben den wissenschaftlichen und pädagogischen Anforderungen eben auch den künstlerischen Ansprüchen gerecht werden muss, wodurch besondere Rollenkonflikte entstehen können, die die Lehrer-Schüler-Beziehung möglicherweise negativ beeinflussen (vgl. Schulten 1979, S. 3 f.). Diese Beziehung kann durch weitere Problematiken im Musikunterricht erschwert werden: Bastian (1993a) und Niessen (2006) thematisieren beispielsweise die nur teilweise vorhandene Legitimation des Faches im schulischen und gesellschaftlichen Kontext und Niessen (2006) das Disziplinproblem, da viele Kinder akustisch und körperlich tätig werden.

Doch gerade Musik und Musikunterricht bieten aufgrund der Möglichkeit theoretischer und praktischer Unterrichtssequenzen vielfältige Ansätze, eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in wertschätzender und partizipatorischer Beziehung zwischen Lehrern und Schülern anzustreben: Beispielsweise können durch gemeinsames Musizieren die emotionale und die soziale Ebene sowie die kognitive Ebene Förderung erfahren. Dies kann jedoch nur ermöglicht werden, wenn die Lernatmosphäre durch Anerkennung, Unterstützung, Anregung, Herausforderung, Ermutigung und Zuwendung gekennzeichnet ist (vgl. Enderlein 2007, S. 220). Dies kann den Lehrenden durch gezieltes sprachliches Agieren ge- oder misslingen.

Aus dem aufgezeigten Spannungsverhältnis zwischen dem großen Potenzial und Anspruch an den Musikunterricht auf der einen und den Problematiken von Legitimation, Disziplin und Rollenkonflikten auf der anderen Seite ergibt sich die Frage, wie die Lehrer-Schüler-Beziehungen im Musikunterricht als anerkennend und damit im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes fördernd oder als verletzend analysiert werden können. Dieser Frage wird in diesem Aufsatz nachgegangen: Zunächst werden die Begriffe ‚Anerkennung‘ und ‚Verletzung‘ mit ihren Ambivalenzen skizzenhaft diskutiert, da sprachliches Lehrerinnenhandeln zwischen diesen beiden Polen schwanken kann. Es folgt die Darlegung einer empirischen Studie über den Musikunterricht, die im Forschungsnetzwerk „INTAKT“ der Universität Potsdam entstanden ist. Es werden Befunde zu sprachlich anerkennendem und verletzendem Musiklehrerhandeln aufgezeigt, verschiedene sprachliche Anerkennungs- und Verletzungsformen thematisiert und deren Zusammenhänge zu verschiedenen musikalischen Aktivitäten wie dem theoretischen Musikunterricht und den verschiedenen Formen des praktischen Musizierens aufgedeckt. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit dieser quantitativen Angaben werden zwei Szenen, eine sprachlich anerkennende und eine sprachlich verletzende, exemplarisch analysiert. Abschließend werden ein Einblick in vermutete Ursachen des beobachteten sprachlichen Musiklehrerinnenhandelns sowie ein Ausblick auf daraus resultierende, notwendige Veränderungen in der Lehrerbildung gegeben. Der Fokus dieses Aufsatzes liegt dabei auf dem verbalen Sprachhandeln der Lehrkräfte im Musikunterricht. Dieses wird durch Mimik, Gestik und Körperhaltung gestützt.

2. Die Begriffe „Anerkennung“ und „Verletzung“

Sprachliches Lehrerhandeln kann als anerkennend, verletzend oder neutral in verschiedenen Graden kategorisiert werden. Doch was ist unter diesen Begriffen zu verstehen?

Der Begriff der Anerkennung wird in vielen fachlichen Debatten wie um Inklusion, um Exklusion, um Subjektwerdung, um gesellschaftliche Reproduktion, um Migration, um Ethik und um Macht verwendet (vgl. Balzer/Ricken 2010, S. 37), wodurch sich eine klare Bedeutungszuweisung als schwierig erweist. In der vorliegenden Studie wurde sich auf die

Definition von Himmelmann bezogen, da er sich eingehend mit dem Zusammenhang von Anerkennung und Demokratieerziehung auseinandersetzt, ein Ansatz, der mit dem dieser Studie konform geht. Himmelmann schreibt:

„Der Begriff der Anerkennung wird in aller Regel als Einstellung und Handlungsidee interpretiert. Er wird in eine sehr direkte Beziehung zu den demokratischen Verhaltensweisen der Menschen, zur demokratisch verfassten Gesellschaft und zur politischen Verfassung der Demokratie gesetzt. Der Begriff umschließt ein Feld von sozialintegrativen Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen, die das wechselseitige Verhältnis der Menschen in einer Demokratie – jenseits von Individualismus, Selbstliebe, Egoismus, Einsamkeit und Vereinzelnung – auf eine interaktiv-normative Grundlage stellt. Der Begriff der Anerkennung bedeutet in seinem recht weiten Sinngelb so viel wie: Wertschätzung, Achtung, Respekt, Toleranz, Fairness, Würdigung, Bestätigung, Ehrung, Zuwendung, Vertrauen und Dankbarkeit sowie auch Rücksicht, Mitgefühl, Sympathie und Solidarität gegenüber den anderen. Gegenseitige Anerkennung hat eine personale und eine soziale Seite und eine physische und psychische Komponente. Sie berührt zugleich emotionale und kognitive Aspekte des Sozialverhaltens der Menschen.“ (Himmelmann 2002, S. 64)

Damit zielt der Begriff auf „die individuell erträgliche und zugleich sozial verträgliche Regelung der Beziehungen zwischen Menschen ab, auch wenn sie in Ideen, Meinungen und Verhaltensweisen nicht übereinstimmen“ (ebd.). Himmelmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „die Herstellung gegenseitiger Anerkennungsverhältnisse [...] eminente Bedeutung für die soziale Infrastruktur und für die soziale Integrationskraft einer Gesellschaft [erg. hat]. Eine Gesellschaft wird, so die These, durch gegenseitige Anerkennung, Toleranz und Respekt erst zu einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd., S. 65), wodurch diesem Begriff „die individual-, sozial- und politik-moralische (interaktive) Voraussetzung der Möglichkeit von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform in lokaler und universaler Perspektive“ (ebd.) zugrundeliegt.

Ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung einer Verknüpfung von Anerkennung und Bildung stammt von Axel Honneth. Er unterscheidet drei Ausprägungen von Anerkennung:

- a. Anerkennung im Muster von Liebe und Freundschaft (vgl. Honneth 1992, S. 174): Um die Selbstachtung des Subjekts zu gewährleisten, wird die interaktive Anerkennung des Subjekts benötigt (vgl. ebd., S. 173), welche vor allem in den Beziehungen der Liebe und Freundschaft möglich wird. Gemeint ist damit die grundlegende Anerkennung des Menschen als konkrete Person durch Empathie.
- b. Anerkennung im Rechtssystem mit dem Grundsatz des gleichen Rechts für alle (vgl. ebd., S. 177): Die Grundlage dieser oftmals als ‚kognitive‘ Anerkennungsform bezeichneten Ausformung (vgl. ebd.) ist die Verinnerlichung der sozialen Regeln und Maßstäbe der Gesellschaft – fernab der ersten Form von emotionaler Bindung und Vertrauen auf Kontinuität (vgl. ebd., S. 173) hin zu Universalismus und Egalitarismus (vgl. Stojanov 1999, S. 161). Durch die Verwirklichung von Gleichberechtigung entwickelt das Subjekt auch Achtung gegenüber den Anderen (vgl. Honneth 1992, S. 193).
- c. Solidarität als soziale Wertschätzung (vgl. Honneth 1992, S. 181): Diese dritte Stufe der Anerkennung meint die positive Bestätigung des Menschen aufgrund seiner individuellen Leistungen (vgl. ebd.), da jeder über konkrete Eigenschaften und Fähigkeiten verfügt, die ihn aner kennenswert auf dieser Stufe machen (vgl. ebd., S. 196). Damit wird eine Selbstschätzung vermittelt, durch die die persönliche Würde des Menschen Stärkung erhält (vgl. Stojanov 1999, S. 166).

Erst bei Erfüllung aller drei Formen der Anerkennung wird nach Honneth die Ausbildung einer ungestörten Selbstbeziehung (vgl. Honneth 1992, S. 8) und damit die autonome Verfolgung von Lebenszielen (vgl. Honneth 2004, S. 56) möglich.

Eine erste konkrete Umsetzungsidee von Anerkennung im Kontext von Schule erarbeitete Annedore Prengel mit der „Pädagogik der Vielfalt“ (1995). Sie begründet die Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe und fordert eine Didaktik des Offenen Unterrichts, das Arbeiten mit demokratischen Ritualen und Regeln und die Förderung von Selbstachtung und Anerkennung der

Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte. Sie überträgt die drei Honneth'schen Formen auf die Pädagogik und fordert eine emotionale Unterstützung der Kinder durch die Lehrkräfte, die Wahrnehmung des Kindes mit all seinen Potenzialen und solidarisches Engagement (vgl. Prengel 2013, S. 63 ff.). Anerkennendes und verletzendes Lehrerinnenhandeln sind überwiegend verbal bestimmt, was die Beispielszenen in diesem Aufsatz zeigen werden. Unter „neutrales sprachliches Lehrerinnenverhalten“ können professionelle, Kinder weder besonders explizit anerkennende, aber auch keineswegs verletzende sprachliche Handlungen gefasst werden.

Der Anerkennungsbegriff birgt wie jede gute Theorie auch Widersprüche in sich, die im Folgenden nur angedeutet und nicht ausführlich diskutiert werden können: Bedorf nennt in diesem Zusammenhang das Problem des „Erkennen[erg. s] als Schwundform des Anerkennens“ (Bedorf 2010, S. 75) und die Schwierigkeit, dass „der Andere als Anderer [...] nicht zur vollen Geltung kommen kann“ (ebd., S. 77). Er erläutert weiter, dass in der Anerkennungstheorie das Paradoxon der Identitätsentwicklung besteht (vgl. ebd., S. 121) und Anerkennung nur „als Instrument oder Mittel pädagogischen [...] Handelns“ (Balzer/Ricken 2010, S. 54) verstanden wird. Zudem entsteht durch Anerkennung laut Butler stets eine als kritisch einzuschätzende Machtkonstellation (vgl. Butler 2001, S. 9).

Trotz dieser Widersprüche ist die Anerkennungstheorie gerade auch im schulischen Bereich als grundsätzlich wichtig einzuschätzen, was ein Blick auf das Gegenteil – die Verletzung – verdeutlicht: Fraser, Honneth und Sandring folgend hat eine Verweigerung von Anerkennung eine „Beschädigung der eigenen Identität“ (Fraser 2009, S. 203; vgl. Honneth 2003, S. 204 f.; Sandring 2013, S. 30) und damit in Verbindung stehend Gefühle von Minderwertigkeit zur Folge (vgl. Latinien 2009, S. 303). Nach Honneth werden verschiedene Grade der Verletzung des Subjekts unterschieden: „[Z]wischen der handgreiflichen Erniedrigung etwa, die mit der Vorenthaltung elementarer Grundrechte verknüpft ist [erg. und mit einer Vergewaltigung zu bezeichnen ist (vgl. Honneth 1992, S. 227) und die zum sogenannten psychischen Tod führen kann (vgl. Honneth ebd., S. 127)], und der subtilen Demütigung, die mit der öffentlichen Anspielung auf den Misserfolg einer Person einhergeht [erg. und eine Entrechtung (vgl. ebd., S. 227) meint und den sogenannten sozialen Tod mit sich bringen kann (vgl. ebd., S. 218)]“ (ebd., S. 213), ist zu unterscheiden. Des Weiteren

erläutert Honneth eine dritte Art von Verletzung, die er unter den Begriffen des Verlustes von Ehre, Würde und Status fasst (vgl. ebd., S. 217). Damit verweist er auf eine existierende Werthierarchie, die einzelne Mitglieder als minderwertig herabstuft, wodurch diese keine Möglichkeit des Aufstiegs mehr erhalten (vgl. ebd.), was Entwürdigung (vgl. ebd., S. 227) und Kränkung mit sich bringt (vgl. ebd., S. 218).

Die Musikpädagogik hat sich bislang nur in wenigen Ansätzen mit den Begriffen der Anerkennung und Verletzung auseinandergesetzt. Kaiser (2008) bezieht den Anerkennungsbegriff ausschließlich auf das Musizieren, Vogt (2009) bringt ihn in den Zusammenhang mit Gerechtigkeit. Eine ausführliche theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Anerkennungstheorie wurde jedoch bislang noch nicht erarbeitet. Die im Folgenden vorgestellte Erhebung wird daher erstmalig einen Einblick in sprachlich anerkennendes und verletzendes Musiklehrerinnenhandeln in Schulen geben.

3. Empirische Studie

3.1 Einblick in das Forschungsnetzwerk „INTAKT“ der Universität Potsdam

Die Studie entstand im Kontext der Projektkooperation „INTAKT“ unter Leitung von Prof. Dr. Annedore Prengel und Dr. Antje Zapf der Universität Potsdam. In diesem Netzwerk kooperieren Wissenschaftlerinnen der Bereiche Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft und Fachdidaktik. Der Fokus der Forschung beruht auf der Analyse sprachlich anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster. Anhand eines von der Forschungsgruppe entwickelten, standardisierten Beobachtungsbogens werden Interaktionsszenen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern erhoben und analysiert (vgl. Prengel/Zapf 2012). Dazu wird die Methode der qualitativen, nichtteilnehmenden, offenen Feldbeobachtung angewendet. Die Datenauswertung beinhaltet zyklische Prozessschritte von der qualitativen Erhebung, Transkription und Kategorisierung der Feldvignetten über die Erarbeitung und Entwicklung eines Codebuches, der Codierung der Feldvignetten in MAXQDA bis zu einer Strukturierung und inhaltlichen Analyse der Feldvignetten und zur Interpretation der Ergebnisse. Ziel der Forschung ist die Entwicklung

einer Theorie sprachlich anerkennenden und verletzenden Lehrerinnenhandelns, worauf Aus- und Fortbildungskonzepte aufbauen können.

Der Datensatz umfasste am 19.12.2014 6859 Feldvignetten an 112 Schulen in 238 Beobachtungstagen. Damit wurden 180 Lehrerinnen und Lehrer in 24 165 Unterrichtsminuten in der Primar- und Sekundarstufe beobachtet. Alle Daten wurden vollständig anonymisiert. Innerhalb des beschriebenen Projektverbundes ist die Studie zum Musikunterricht, über die hier berichtet wird, ein Baustein und umfasst 1105 Szenen in 91 protokollierten Unterrichtsstunden des Zeitraums von 2008 bis 2012 an 19 Primar- und 11 Sekundarschulen.

In der vorliegenden musikdidaktischen Studie wurde über die Hälfte der Stunden an staatlichen Schulen (56 %, 51 Stunden, 720 Szenen) und der verbleibende Anteil an privaten Schulen (44 %, 40 Stunden, 385 Szenen) beobachtet. Von diesen Schulen sind knapp die Hälfte Grundschulen (45,1 %, 41 Stunden, 583 Szenen), ungefähr ein Viertel Gesamtschulen (28,6 %, 26 Stunden, 284 Szenen), weniger als ein Fünftel Gymnasien (17,6 %, 16 Stunden, 171 Szenen) und weniger als jede zehnte Schule eine Oberschule (8,8 %, 8 Stunden, 67 Szenen). Die in den Einzugsgebieten dominierende soziale Lage wurde erhoben: Bei über einem Drittel der Schulen handelt es sich um ein sozial heterogenes Einzugsgebiet (39,6 %, 36 Stunden). Ein sozial eher schwaches Gebiet liegt in weniger als einem Viertel (22,0 %, 20 Stunden) und ein sozial eher starkes in einem Drittel der Fälle vor (33,0 %, 30 Stunden). Unbekannt ist die soziale Lage beim geringfügigen Anteil von 5,5 % der Daten (5 Stunden). Verteilt auf die Schulstufen ergibt sich folgende Aufteilung: Weniger als die Hälfte der Beobachtungen wurden in der Primarstufe (44,0 %, 40 Stunden, 572 Szenen), etwa ebenso viele in der Sekundarstufe I (45,1 %, 41 Stunden, 462 Szenen) und nur etwa jede zehnte Stunde in der Sekundarstufe II durchgeführt (11,0 %, 9 Stunden, 72 Szenen). Es sollten Einblicke in möglichst alle Klassenstufen ermöglicht werden, wobei der Anfangsunterricht als besonders relevant für den Aufbau der Lehrer-Schüler-Beziehung angesehen wurde und daher in diesem Bereich schwerpunktmäßig Daten gewonnen wurden.

3.2 Vorstellung des Forschungsdesigns

Den Grundsätzen des Forschungsnetzwerks „INTAKT“ entsprechend wurden die Daten in folgenden Schritten erhoben: Der jeweilige Beobachter beschreibt genau die beobachtete Situation sowie deren Kontext. Im Beobachtungsprotokoll werden im ersten Schritt die Beschreibung der Szenen mit den sprachlichen Äußerungen sowie ggf. Mimik, Gestik, und Körperhaltung der Personen festgehalten. Der Beobachter vermerkt im zweiten Schritt im Bereich „Interpretation“ des Beobachtungsbogens kurze fachliche Kommentare, damit die Szene von außenstehenden Lesern nachvollzogen und verstanden werden kann (vgl. Prengel/Zapf 2012). Auf einer dritten Ebene – der Introspektion – wird ebenfalls das Ziel eines besseren, späteren Verständnisses der Interaktionsqualität durch an der Situation Unbeteiligte verfolgt. Dazu protokolliert der Beobachter in Form von Ich-Aussagen als intersubjektive Resonanzen, was er in der Szene empfunden hat. Schließlich nimmt der Beobachter eine Kategorisierung der pädagogischen Handlungsweise in der Szene hinsichtlich des Grades der Anerkennung vor (siehe Tab.1). Diese wird durch Mitglieder des Forschungsteams anhand der Aussagen innerhalb der Szenenbeschreibung, der -interpretation und der -introspektion wiederholt überprüft und diskutiert.

Die erhobenen Daten wurden folgendermaßen ausgewertet: Nach der ersten Kategorisierung der Beobachter wurde das Protokoll einer zweiten Codierung durch mindestens einen Wissenschaftler der Stammbesetzung des „INTAKT“-Teams unterzogen. Alle schwer einzuordnenden Szenen wurden der gesamten Forschungsgruppe vorgelegt und zur Diskussion gestellt (konsensuelles Codieren). Die Variablen wurden induktiv gewonnen und für die Datenauswertung fanden vorrangig deskriptive Verfahren Anwendung, um die Fülle der Beobachtungen zu strukturieren. Für den Auswertungsprozess wurde MAXQDA verwendet, wodurch die Daten strukturiert und zugeordnet werden konnten. Dadurch wurden Mittelwerts- und Korrelationsrechnungen sowie ggf. multivariate, statistische Analysen mit SPSS möglich. An diese Berechnungen schließt die Auswertung einzelner Feldvignetten mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse an. Die Zirkulation zwischen statistisch-strukturierender und qualitativer Verfahrensweise innerhalb des gesamten Forschungsprozesses erwies sich aufgrund der Vielzahl qualitativer Daten als sinnvoll. Die

Zuordnung der Kategorien für die Anerkennungs- und Verletzungsgrade erfolgte im Hinblick auf den pragmatischen Aspekt von Sprache, d. h. dass ein Handeln durch Sprache beobachtet werden konnte, folgendermaßen:

Kategorie	Zahl	Beschreibung der Kategorie
sehr anerkennend	2	Szenen, in denen eine besonders deutliche und als sehr angemessen einzuschätzende Wertschätzung des Schülers/der Schülerin vorliegt
leicht anerkennend	1	Szenen, in denen eine wenig oder eher beiläufige Wertschätzung des Schülers/der Schülerin empfunden wird
neutral	0	Szenen, die weder Wertschätzung noch Missachtung durch die Lehrperson aufweisen; sie sind pädagogisch professionell
leicht verletzend	-1	Szenen, in denen eine einfache oder beiläufige Missachtung des Schülers/der Schülerin wahrgenommen wird
schwer verletzend	-2	Szenen, in denen eine heftige und eindeutig als unzulässig empfundene Missachtung des Schülers/der Schülerin vorliegt
schwer einzuordnen	99	Szenen, in denen starke Widersprüche oder Ambivalenzen wahrgenommen wurden und die eine Einordnung daher als schwierig erscheinen lassen

Tab. 1 Kategorien für sprachliche Anerkennungs- und Verletzungsgrade

Jede Feldvignette wurde folgenden Merkmalen zugeordnet: Schultyp, Schulform, Schulstufe, Einzugsgebiet, Klassenstufe, Schulprofil, Pseudonym Fachkraft, Pseudonym Schüler/Schülerin, Geschlecht der Lehrkraft, Geschlecht der Schüler, anwesende Erwachsene, Gruppengröße, Szenenzahl, Initiator, Adressat, Anerkennung/Missachtung, situativer Anlass, musikalische Szenenaktivität, anerkennende/verletzende/ambivalente Interaktionsform. Welche situativen Zusammenhänge gehäuft unter welchen Bedingungen in Erscheinung treten, kann auf diese Weise statistisch ermittelt werden, so dass ggf. Strukturen in der Gesamtheit der Daten herausgearbeitet werden können.

Die Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse wurden in Anlehnung an Mayring (1995) für die Zwecke dieser Studie wie folgt entwickelt: Nach einer kurzen Vorstellung der Feldvignetten wurden sie in Annäherung an drei verschiedene Perspektiven – der Lehrkraft, des betroffenen Schülers bzw. der betroffenen Schülerin und weiterer beteiligter Schülerinnen und Schüler – induktiv interpretiert. Im Anschluss folgte eine deduktive Interpretation, bei der die Frage berücksichtigt werden sollte, inwiefern die Interaktionsqualität den fünf Maßstäben eines humanen Musikunterrichts nach Tellisch² entspricht. Ambivalenzen pädagogischen Handelns in der Szene wurden reflektiert. Die Ergebnisse wurden abschließend zusammengefasst.

4. Befunde zu Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht

4.1 Häufigkeitsanalysen der Anerkennungsgrade

Die Ergebnisse der Analysen in dieser Studie zeigen ein erstes Bild von anerkennenden, neutralen, verletzenden und ambivalenten sprachlichen Lehrerinnenverhalten im Unterrichtsfach Musik. Die Untersuchung der Häufigkeitsverteilung der Grade der Anerkennung und Verletzung in den Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht ergibt, dass zwischen einem Drittel und der Hälfte aller Szenen als sprachlich anerkennend kategorisiert wurden (40,4 %, 445 Szenen). Davon wurde weniger als jede zehnte Szene (8,5 %, 94 Szenen) sprachlich sehr anerkennend und ca. ein Drittel (31,9 %, 351 Szenen) sprachlich leicht anerkennend gestaltet. Es wurden ungefähr ein Viertel aller Szenen als sprachlich neutral (24 %, 265 Szenen) und ca. ein Drittel als sprachlich Schüler verletzend eingeschätzt (29 %, 320 Szenen). Dabei wurden ein Fünftel als sprachlich leicht (20,5 %, 226 Szenen) und weniger als 10 % der Szenen als sprachlich schwer verletzend eingestuft (8,5 %, 94 Szenen). Es wurden selten sprachlich ambivalente Szenen nachgewiesen (6,5 %, 72 Szenen). Weil im unter-

² Unter diese Kriterien sind folgende zu rechnen: die Spannung zwischen Egalität und Individualität, eine angemessene Hierarchie zwischen Lehrerin und Schülerin, die kulturell-biographische Anerkennung, die Förderung von Kreativität, eine für eine gute Lernatmosphäre zuträgliche Disziplin.

suchten Musikunterricht ungefähr ein Drittel aller Lehrer-Schüler-Interaktionen verletzend sind, wird eine Vielzahl an allgemeinen pädagogischen Vergleichsstudien bestätigt: Die Schule ist ein oftmals belastender Ort, an dem Lernen erschwert ist (vgl. Seithe 1998, S. 106; Grundmann u. a. 2000, S. 22 ff.; Prüß u. a. 2000, S. 53 ff.; Elsner 2001, S. 19 ff.; Schubarth/Speck 2008, S. 970).

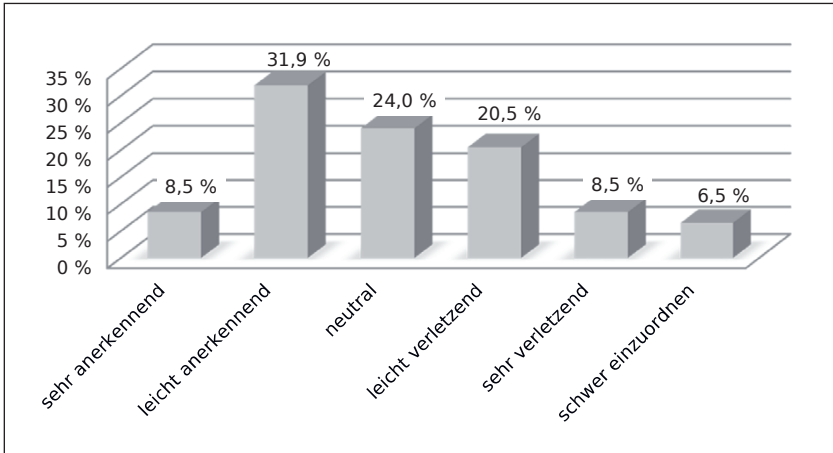


Abb. 1 Prozentualer Anteil anerkennender, neutraler, verletzender und ambivalenter Unterrichtsszenen in 91 Musikunterrichtsstunden dieser Studie.

Die weiterführenden Untersuchungen dieser Studie zeigten keine eindeutigen statistischen Zusammenhänge im Hinblick auf die Schul- und Klassenstufe, das Einzugsgebiet, die Schulform, den Schultyp, das Schulprofil, das Lehrer- und Schülergeschlecht, die Gruppengröße, den Initiator und den Adressaten der Interaktionsszene. In einigen Analysen konnten leichte Tendenzen dahingehend festgestellt werden, dass einzelne Situationsmerkmale anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht in dieser Studie eher begünstigen als andere. Dies konnte für die Alterskategorie der Primarstufe sowie für die Schulform des Gymnasiums festgestellt werden. Zudem konnte die leichte Tendenz herausgearbeitet werden, dass die Unterrichtsformen des Lehrer-Schüler-Gesprächs und des Projekts sowie der Anlass der Leistung eher mit anerkennenden Interaktionen einhergehen als andere Unterrichtsformen. Andere Tendenzen waren statistisch nicht nachweisbar.

4.2 Häufigkeitsanalysen verschiedener Anerkennungs- und Verletzungsformen

Im weiteren Teil der Studie wurde untersucht, zu welchen Anteilen die verschiedenen Anerkennungs-, Verletzungs- und ambivalenten Interaktionsformen im Musikunterricht vorkommen. Dies scheint interessant, wenn man sich die Frage stellt, wie die Lehrkräfte im Musikunterricht ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich anerkennen, verletzen oder ambivalent behandeln. Folgende Tabelle zeigt die einzelnen Formen, zwischen denen unterschieden wurde:

Anerkennungsformen	Verletzungsformen	Ambivalente Formen
Lob/Belohnungssysteme	Destruktive Ermahnung	Ambivalente Strenge
Freundlicher Kommentar	Destruktiver Kommentar	Ambivalente Zuschreibung
Sinnvolle Hilfe	Ignorieren/nicht beachten	Ambivalentes Lob
Konstruktive Anweisung	Spott/Ironie/Sarkasmus	Ambivalent Grenzen setzen
Konstruktive Ermahnung	Destruktive Anweisung	Ambivalente Kritik
Freundliche Handlung	Drohung	Ambivalente Strafe
Selbstständigkeit und Kreativität fördern	Selbstständigkeit und Kreativität verweigern	Ambivalente Rücksichtnahme
Anerkennende Rituale	Hilfsverweigerung	Ambivalenter Humor/Witz
Trost	Destruktive Hilfe	Ambivalente Hilfe
Freundlicher Körperkontakt	Destruktive Strafe	Andere Formen
Kooperation fördern	Ausgrenzung	
Fairness	Anbrüllen	
Positive Zuschreibung zum Kind	Negative Zuschreibung zum Kind	

Anerkennungsformen	Verletzungsformen	Ambivalente Formen
Missachtung durch Mitschüler/Innen unterbinden	Missachtung durch Mitschüler tolerieren/ initiieren	
Notwendige Grenzen setzen	Notwendige Grenzen nicht setzen	
Sinnvolle Konsequenzen aufzeigen	Kooperationen verhindern	
Respektvolle Distanz	Aggressiver Körperkontakt	
Konstruktive Strafe	Sexualisierte Übergriffe	
Andere Formen	Andere Formen	

Tab. 2 Formen der Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz dieser Studie

Die Untersuchung des Datenmaterials³ hinsichtlich der sprachlichen Anerkennungsformen gibt darüber Aufschluss, dass im beobachteten Musikunterricht vor allem Lob und Belohnungssysteme als anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionen vorkommen (21,9 %, 98 Szenen). Als weitere, häufig auftretende anerkennende Interaktionsform wurde die Selbstständigkeits- und Kreativitätsförderung beobachtet (11,2 %, 50 Szenen). Eine ungefähr gleiche Verteilung erzielen die Anerkennungsformen der sinnvollen Hilfe (10,9 %, 49 Szenen), des freundlichen Kommentars (10,7 %, 48 Szenen) und der konstruktiven Anweisung (10,5 %, 47 Szenen). Die Analyse der Daten lässt erkennen, dass die Anerkennungsformen der konstruktiven Ermahnung (7,8 %, 35 Szenen), der freundlichen Handlung (7,6 %, 34 Szenen) und des Setzens notwendiger Grenzen (6,7 %, 30 Szenen) eher selten auftreten. Die Untersuchung ergibt, dass alle weiteren im Codesystem enthaltenen Anerkennungsformen nur selten in dieser Studie zu finden sind. Dazu zählen die respektvolle Distanz (2,2 %, 10 Szenen), die Förderung von Kooperation (1,6 %, 7 Szenen), ebenso die Fairness (1,6 %, 7 Szenen), anerkennende Rituale (1,3 %, 6 Szenen), positive Zuschreibungen zum Kind sowie die Unterbindung von Missachtung durch Mitschüler und das Aufzeigen von sinnvollen Konsequenzen (we-

3 Es wurden 447 Szenen untersucht.

niger als 1 % (6 Szenen)). Einmalige Nennungen konnten in den Bereichen Trost, freundlicher Körperkontakt und anderen Anerkennungsformen festgestellt werden. Es lässt sich aus der Untersuchung resümieren, dass fünf der achtzehn anerkennenden Interaktionsformen des Codesystems (Lob und Belohnungssysteme, Selbstständigkeit und Kreativität fördern, sinnvolle Hilfe, freundlicher Kommentar und konstruktive Anweisung) bereits zwei Drittel aller in dieser Studie nachweisbaren Anerkennungsformen ausmachen. Damit liegt eine deutliche Konzentration auf wiederkehrende sprachliche Anerkennungsformen vor.

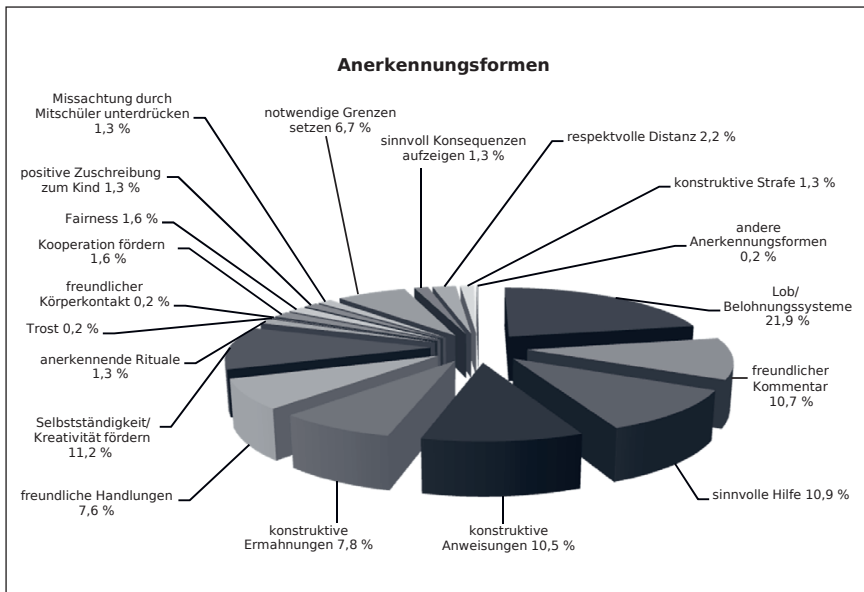


Abb. 2 Prozentuale Verteilung der beobachteten sprachlichen Anerkennungsformen in dieser Studie

Es stellt sich die Frage, ob sich ein ähnliches Bild wiederkehrender Formen bei den verletzenden Interaktionsformen zeigt. Durch die Untersuchung können als häufigste Verletzungsform in Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht die destruktiven Kommentare seitens der Lehrkraft konstatiert werden (16,1 %, 51 Szenen). Des Weiteren sind die Verletzungsformen des Anbrüllens (9,1 %, 29 Szenen), der negativen Zuschreibung zum Kind (8,8 %, 28 Szenen) und der Nicht-Setzung notwen-

diger Grenzen (8,5 %, 27 Szenen) in der Auswertung der verletzenden Interaktionsformen im Musikunterricht häufiger als andere Verletzungsformen festzustellen. Weniger häufig konnten in dieser Untersuchung die sprachlichen Verletzungsformen des Ignorierens (7,9 %, 25 Szenen), des Spotts, der Ironie und des Sarkasmus (6,0 %, 19 Szenen), die destruktive Strafe (5,7 %, 18 Szenen), die Verweigerung von Kreativität und Selbstständigkeit (5,4 %, 17 Szenen), die Drohung (5,0 %, 16 Szenen) und die destruktive Ermahnung (4,4 %, 14 Szenen) festgestellt werden. Alle weiteren sprachlichen Verletzungsformen wurden in dieser Analyse in zehn oder weniger Fällen beobachtet. Dies trifft auf die Ausgrenzung (3,2 %, 10 Szenen), den aggressiven Körperkontakt (2,8 %, 9 Szenen), andere Missachtungsformen (1,9 %, 6 Szenen), die destruktive Hilfe (1,3 %, 4 Szenen) sowie auf die Tolerierung der Missachtung durch Mitschüler/Innen (0,6 %, 2 Szenen) und das Verhindern von Kooperation (0,3 %, 1 Szene) zu. Es lässt sich aus der Analyse resümieren, dass bei den verletzenden Interaktionsformen eine Vielfalt in den Bereichen vorliegt und sich das Vorkommen – anders als bei den sprachlichen Anerkennungsformen – nicht auf wenige Formen mit einer vergleichsweise hohen Häufigkeit konzentriert.

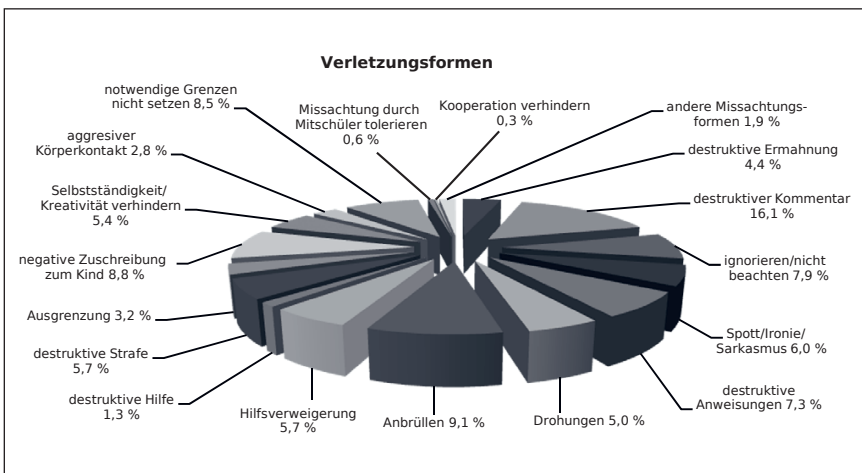


Abb. 3 Prozentuale Verteilung der beobachteten sprachlichen Verletzungsformen in dieser Studie

Widersprüchliche, als ambivalent kategorisierte Lehrer-Schüler-Interaktionen sind in der Gesamtverteilung aller beobachteten Feldvignetten des Musikunterrichts zu geringen Anteilen (6,4 %, 71 Szenen) nachweisbar. Die Untersuchung zeigt, dass vor allem die ambivalente Strenge (19,7 %, 14 Szenen), die ambivalente Zuschreibung (16,9 %, 12 Szenen) und das ambivalente Setzen von Grenzen (15,5 %, 11 Szenen) im beobachteten Musikunterricht auftritt. Lediglich vereinzelt konnten Feldvignetten den Kategorien des ambivalenten Lobs (9,9 %, 7 Szenen), der ambivalenten Hilfe (7,0 %, 5 Szenen) und der ambivalenten Kritik (7,0 %, 5 Szenen) zugeordnet werden. Sehr selten wurden die Bereiche der ambivalenten Strafe (5,6 %, 4 Szenen), der ambivalenten Rücksichtnahme (4,2 %, 3 Szenen) und des ambivalenten Humors oder Witzes (1,4 %, 1 Szene) beobachtet. Andere ambivalente Reaktionen treten in der vorliegenden Studie zu 12,7 % (9 Szenen) auf. Es lässt sich aus dieser Untersuchung resümieren, dass eine Vielzahl ambivalenter Interaktionsweisen auftritt, wobei die ambivalente Strenge, die ambivalente Zuschreibung und die ambivalente Grenzsetzung leicht überwiegen.

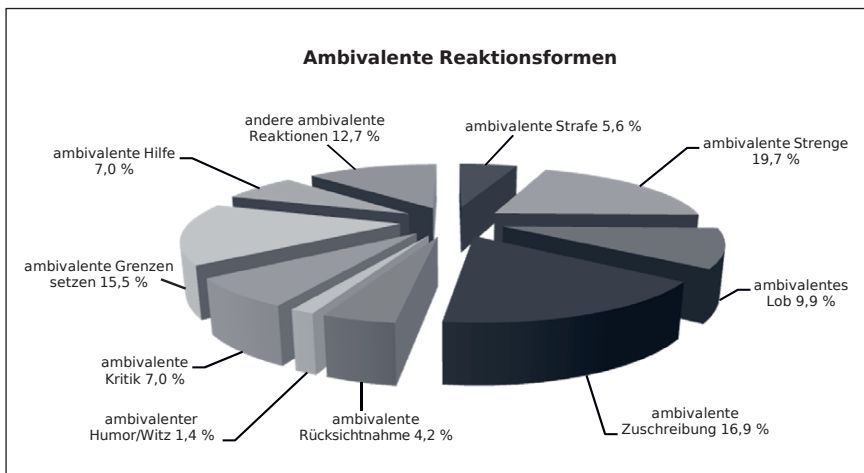


Abb. 4 Prozentuale Verteilung der beobachteten ambivalenten sprachlichen Formen in dieser Studie

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vor allem das Lob und die Belohnungssysteme häufige sprachliche Anerkennungsformen, der destruktive Kommentar eine oft gebrauchte sprachliche Verletzungsform

und die ambivalente Strenge mehrfach als ambivalente Interaktionsform in den Lehrerin-Schülerin-Interaktionen des beobachteten Musikunterrichts auftreten.

4.3 Beobachtungen bei verschiedenen musikalischen Aktivitäten

In einem weiteren Untersuchungsteil der Studie wurde nach möglichen Zusammenhängen zwischen der Interaktionsqualität und den verschiedenen Aktivitäten des Musikunterrichts gefragt. Die Aktivitäten wurden hinsichtlich folgender Bereiche unterschieden:

- Musikaktivitäten, in denen Musik als theoretischer Unterrichtsgegenstand betrachtet wurde (z. B. Musiktheorie, Musikgeschichte, Reflexion über Musik, Musik hören),
- Musikaktivitäten, in denen Musik praktisch ausgeübt wurde; dieser Bereich wurde aufgeschlüsselt in singen, tanzen, Instrumente spielen und Rhythmus spielen,
- Aktivitäten, die der Unterrichtsorganisation dienen oder Außerunterrichtliches beinhalten.

Die Analyse konnte aufdecken, dass die Aktivitäten des Singens, des Instrumente Spielens, des theoretischen Unterrichts und der außermusikalischen Aktivitäten meist mit professionell-neutralem Interaktionsverhalten der Lehrkraft in dieser Studie einhergehen. Es kann eine Tendenz dahingehend festgestellt werden, dass die Aktivitäten des Tanzens und des Rhythmus Spielens in dieser Studie eher eine leicht verletzende Interaktionsqualität aufweisen.⁴ Die praktische musikalische Aktivität scheint einen geringen Einfluss auf die Interaktionsqualität auszuüben.

⁴ Zu beachten ist jedoch für dieses Ergebnis, dass die Szenenanzahl für diese musikalischen Aktivitäten in dieser Untersuchung als gering einzuschätzen ist.

Musikalische Aktivität	Szenenanzahl	Mittelwert
Singen	213	0.35
Instrumente spielen	174	0.27
Tanzen	58	-0.37
Rhythmus spielen	47	-0.43
Theorieunterricht	243	0.11
Außermusikalisches	269	-0.09

Tab. 3 Mittelwert der Interaktionsqualität nach musikalischer Aktivität berechnet und im Zusammenhang mit der vorliegenden Szenenanzahl in dieser Studie

Besorgniserregend scheinen die Mittelwerte für die Bereiche des Tanzens und des Rhythmus Spielens, denn diese Szeneninhalte treten selten auf und sind tendenziell eher mit verletzenden Interaktionen beobachtbar gewesen. Es ergibt sich die Vermutung, dass der Tanz- und Rhythmusunterricht im Fach Musik große Herausforderungen in sich birgt. An dieser Stelle müsste die musikpädagogische Forschung vertieft werden, um der Frage nachzugehen, ob, und falls ja, aus welchen Gründen diese beiden Unterrichtsteile prozentual weniger häufig auftreten und inwiefern sich die angedeutete Tendenz zwischen der Interaktionsqualität und den verschiedenen musikalischen Aktivitäten bestätigen lässt.

Zu betonen ist, dass alle Befunde Aussagen zu den beobachteten Szenen ermöglichen, aber nicht verallgemeinert werden können. Allerdings sind aufgrund der vorläufigen Analysen vorsichtige Annahmen zu Tendenzen im Musikunterricht möglich. Sie können zu vertiefenden Untersuchungen anregen.

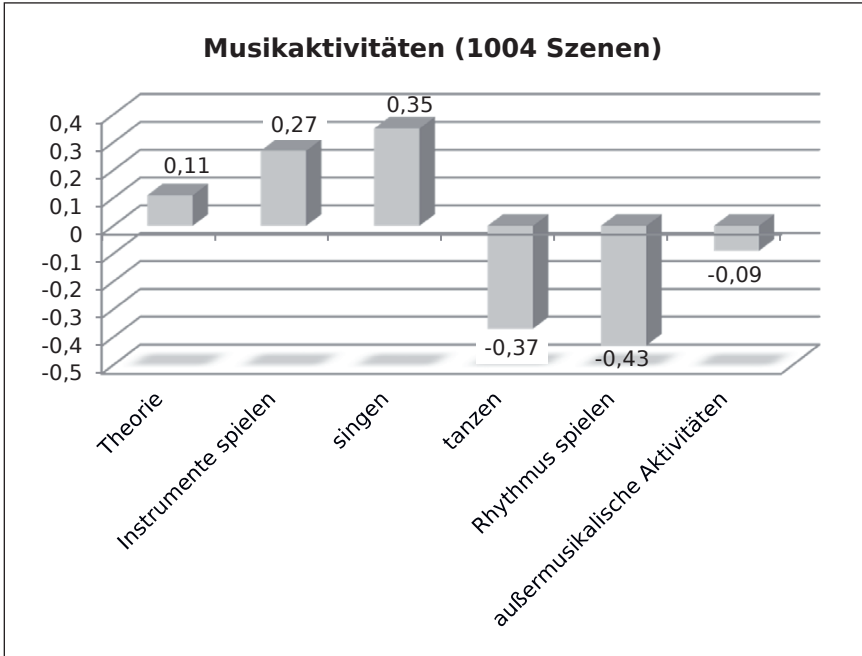


Abb. 5 Grafische Darstellung der Qualität der Interaktionen nach Mittelwertberechnungen aufgeschlüsselt nach den musikalischen Unterrichtsaktivitäten der einzelnen Szenen

5. Exemplarische Szenenanalysen einer sprachlich anerkennenden und einer sprachlich verletzenden Feldvignette

Da die numerischen Daten nicht widerspiegeln können, welche Erfahrungen die einzelne Lehrkraft und die einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Szenen durch das gemeinsame sprachliche Handeln machen, wird in diesem Teil der Studie ein Einblick in zwei konkrete Feldvignetten geboten. Durch diese beiden Analysen soll sich diesen komplexen Erlebniswelten angenähert werden.

5.1 Eine anerkennende Interaktionsszene beim Singen

Während der Adventszeit wurden an einer katholischen, privaten Grundschule in einer dritten Klasse einige Szenen freudigen, gemeinsamen Singens der Schülerinnen und Schüler beobachtet: Die Klasse befindet sich in der Aula der Schule. Die Kinder sitzen auf den Podeststufen der Bühne, lachen und reden miteinander. Der Musiklehrer Herr Bruhns⁵ holt sich sein Akkordeon und sagt, dass er nun ein Lied spiele und alle mitsingen können, die es kennen. Der Lehrer beginnt zu spielen und viele Kinder stimmen bereits nach den ersten Tönen, die anderen wenig später ein. Es erklingt das Lied „Jingle Bells“. Während des gemeinsamen Singens nickt Herr Bruhns immer wieder aufmunternd seiner Klasse zu. Dadurch animiert er diese, noch lauter zu singen. Nachdem die Klasse alle Strophen des Liedes gesungen hat, beendet Herr Bruhns das Akkordeonspiel. Er steht auf, klatscht begeistert in die Hände und lobt die Klasse für deren lauten und fröhlichen Gesang. Viele Kinder haben sofort ein Lächeln im Gesicht und sehen sehr glücklich aus. Diese Situation ist so bewegend, dass sogar der Beobachter in den Gesang der Klasse eingestimmt hat.

Der Musiklehrer gestaltet das gemeinsame Singen der Kinder sehr angenehm. Ohne sie zunächst auf ihr Reden hinzuweisen oder sie diesbezüglich zu ermahnen, erklärt er kurz die Aufgabe und beginnt mit dem Akkordeonspiel. Dabei singt er selbst mit und motiviert seine Schüler durch Mimik und Gestik zum begeisternden Singen. Diese folgen der Aufforderung des Lehrers, worüber dieser erfreut ist und daher am Ende klatscht und die Klasse lobt. Die Klasse befindet sich in der Aula, wo es keine festgelegte Sitzordnung gibt. Diese Situation nutzen die Kinder, um sich in kleine Gruppen zu setzen und miteinander zu kommunizieren. Als der Lehrer die Aufgabe erklärt und mit dem Lied beginnt, stimmen sie in den Gesang ein, singen nach Angabe des Beobachters laut und gut. Das Lob des Lehrers am Ende zollt ihrer kollektiv erbrachten Leistung Anerkennung. Die Lernatmosphäre ist scheinbar angenehm und die Lehrer-Schüler-Beziehung freudvoll. Diese Unterrichtsszene zeigt die Auswirkung einer Konzentration auf Freude und Leistung in Form gemeinsamen Singens. Dem Musiklehrer gelingt es in der Szene, die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Medium der Musik zu ziehen und ihre Begeisterung

5 Alle Namen wurden verändert.

zu wecken. In dieser Szene nimmt das Kriterium der Konzentration auf und die Anerkennung von Lernprozessen einen wichtigen Stellenwert ein. Durch die freundlichen Handlungen und die aufgeschlossene Mimik überträgt der Musiklehrer scheinbar seine positive Einstellung auf die Schülerinnen und Schüler. Seine Autorität setzt er auf eine anscheinend heitere und begeisternde Weise ein. Der Lehrer scheint einem Bild seiner Schüler als aktiv und lustvoll lernende Subjekte verpflichtet zu sein. Zu vermuten ist, dass der Lehrer selbstbewusst seine gesanglichen, instrumentellen, sprachlichen und emotionalen Kompetenzen einsetzen kann.

In dieser Szene ist kaum etwas Widersprüchliches zu finden. Der Lehrer hat vermutlich eine charismatische Ausstrahlung, mit der er Kinder mitreißen kann. In der Szene klingt diese Gefahr zwar nicht an, aber emotionale Begeisterung kann auch problematisch, vor allem manipulativ, eingesetzt werden.

Die Szenenuntersuchung gibt keinen Hinweis auf das in der Literatur oft diskutierte Problem, dass im Musikunterricht häufig Disziplinschwierigkeiten auftreten (vgl. Gembris 1991, S. 64, Bastian 1993a, S. 157). Durch die Analyse dieser Szene konnte vielmehr aufgezeigt werden, dass sich solche Disziplinprobleme mit wenigen klaren Worten und gerade durch eine musikalische Aktivität aller Schülerinnen und Schüler lösen lassen können. In der Literatur schließt sich an die Diskussion des Disziplinproblems im Musikunterricht mitunter die Feststellung an, dass Musik aus Lehrerperspektive eines der anstrengendsten Fächer ist, da die Lehrkraft eine hohe Eigenaktivität zeigen muss (vgl. Eckart-Bäcker 1996, S. 96; Hansmann 2001, S. 12). Dem Musiklehrer in der vorliegenden Szene gelingt es, eine hohe Eigenaktivität zu zeigen und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder in einer gemeinsamen Aufgabe zu bündeln. Dabei ist von Bedeutung, dass er sich in der Rolle des Mitgestalters sieht.

5.2 Eine verletzende Interaktionsszene beim Singen

Die folgende Szene wurde in einer zweiten Klasse einer staatlichen Grundschule beobachtet. Die Mädchen der Klasse singen gemeinsam mit dem Musiklehrer, Herrn Schön, ein Lied. Inmitten dieser Unterrichtsaktion erhebt sich Elias, singt, wippt leicht mit den Armen und sieht sich mit verschmitztem Lächeln in der Klasse um. Einige Kinder beginnen zu lachen und verdutzt oder amüsiert mit dem Finger auf ihn zu zeigen. Als Herr Schön das Verhalten bemerkt, springt er empört von seinem Platz auf. In Höchstlautstärke und sehr wütend fährt er ihn an, ob er nicht merke, dass er stört. Er schreit noch lauter, rennt auf Elias zu und knallt dessen Ranzen mit voller Wucht unmittelbar neben dem Kind auf den Tisch, sodass dieser erschreckt zusammenfährt. Herr Schön durchwühlt die Tasche des Jungen und herrscht ihn an, wo sein Hausaufgabenheft sei. Nachdem er das Heft gefunden hat, geht Herr Schön zurück an den Lehrertisch, setzt sich und äußert etwas ruhiger sein Unverständnis über das Verhalten des Kindes. Dieser Monolog ist von rhetorischen Fragen und Vorwürfen gekennzeichnet. Elias lässt dies nickend über sich ergehen. Der Beobachter stellt fest, dass Herr Schön in dieser Szene wegen einer Lappalie vollkommen die Kontrolle über sich verliert. Obwohl der Lehrer zuvor keinerlei Interaktion mit dem Schüler gezeigt hat, entlädt sich seine Aggression unkontrolliert an dem überraschten Kind. Elias weiß nicht, was mit ihm geschieht und lässt verschreckt den Ausbruch des Lehrers über sich ergehen. Herr Schön steigert sich in seine Wut hinein und sucht beinahe gewalttätig nach dem Hausaufgabenheft des Jungen. Die Anschuldigungen des Lehrers sind aus der Sicht des Beobachters „haltlos und unverständlich“: Der Lehrer bezichtigt Elias, ihn bewusst zu provozieren und somit dessen Laune sowie das gute Singen der Mädchen zu verderben. Zudem wirft er ihm vor, dass er im Mittelpunkt stehen und ihn willentlich ärgern wolle. Der Beobachter hat mehrere Stunden zuvor in dieser Klasse hospitiert und stellt fest, dass diese Anschuldigungen indiskutabel sind, da der Junge sowohl in der besagten Musikstunde als auch in vorigen Unterrichtsstunden unauffällig war. Elias hatte lediglich mehrfach erfolglos versucht, die Aufmerksamkeit des Lehrers durch Melden auf sich zu ziehen, was jedoch von diesem nicht wahrgenommen wurde. Es ist möglich, dass Elias sich langweilt und die Situation auflockern will, wie es der Beobachter beschreibt. Dieser führt weiter aus, dass er den Jungen am liebs-

ten vor Herrn Schön in Sicherheit bringen möchte. Als Beobachter selbst fühlt er sich „paralysiert“ aufgrund der völligen Entgleisung des Musiklehrers.

Der Lehrer reagiert ausfällig und aggressiv. In diese Wut steigert er sich scheinbar hinein, beschimpft den Jungen, macht ihm Vorwürfe und schreibt einen Eintrag in das Hausaufgabenheft des Kindes. Der Junge wird in dieser Szene erschreckt, gedemütigt und erniedrigt. Seine kreative Einbindung in den Gesang wird als Störung beurteilt und als Fehlverhalten kategorisiert. Vor seinen Klassenkameraden wird ihm ein Eintrag ins Hausaufgabenheft gegeben, der von weiteren Vorwürfen des Musiklehrers begleitet wird. Der Junge lässt dies nickend über sich ergehen, da er vermutlich vom Ausbruch des Lehrers überrascht ist und keine Chance sieht, gegen diese Form von Lehrergewalt vorzugehen. Die Gruppe, die zu Beginn der Szene singt, wird durch den Jungen, der aufgestanden ist und mitsingt, abgelenkt. Als der Lehrer auf diese Situation wutentbrannt reagiert, wagen die übrigen Schüler nicht, das betroffene Kind zu schützen oder sich auf irgendeine Art und Weise zu äußern. Diese Form von Lehrergewalt kann auch den anderen Kindern schaden. Durch das Anbrüllen, den aggressiven Ausfall des Lehrers und die zeitliche Ausdehnung der Szene ist diese als dramatisch einzuschätzen. Es wird durch die Analyse deutlich, dass ein eindeutiger Machtmissbrauch seitens des Lehrers vorliegt. Dabei macht er dem Kind durch körperliche und verbale Übergriffe verständlich, dass er an der Spitze der Machthierarchie des Unterrichts steht und bestimmt, was das Kind in welcher Art und Weise zu machen hat. Disziplin, die an dieser Stelle vom Musiklehrer durch unreflektiertes, gewaltförmiges Agieren eingefordert wird, scheint ihm die Grundlage des musikalischen Arbeitens zu sein; Abweichungen lösen scheinbar seine Wut aus.

Die Szene enthält leicht widersprüchliche Ansätze: Das Aufstehen des Jungen kann sich irritierend auf den Gesang der Mädchen auswirken, die dadurch abgelenkt werden könnten. Indem der Lehrer in diesem Moment eingreift, könnte er die Konzentration auf den Gesang einiger Kinder wieder herstellen. Durch die unangemessene Heftigkeit und die zeitliche Dehnung der Lehrerintervention wird jedoch die Konzentration völlig vom Gesang weg auf die Bestrafung des Jungen gelenkt. Obwohl diese Ambivalenz in der Szene enthalten ist, ist sie aufgrund ihrer zeitlichen Ausdehnung des Kontrollverlusts des Lehrers und der eindeutigen Diskriminierung den sehr verletzenden Szenen zuzuordnen.

Solche gewaltförmigen Entgleisungen von Lehrkräften können die Persönlichkeit des Kindes und aller Beteiligten stören und traumatisierend wirken (vgl. Strasser 2007, S. 53 ff.). Dieser Übergriff zeigt einen Gefahrenbereich des Musikunterrichts – es lässt sich vermuten, dass der Junge womöglich nicht mehr seine kreativen Ideen musikalisch auslebt. Damit hat Musikunterricht das Gegenteil eines seiner wichtigen Unterrichtsziele, nämlich der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes, womit vor allem die Bereiche der Kreativität und der Freude im Umgang mit der Musik gemeint sind, erreicht. Die Macht des sprachlichen Lehrerinnenhandelns wird an dieser Stelle deutlich.

6. Ursachenanalyse und Relevanz für die Lehrerinnenbildung

Durch den Einblick in die Literatur von Interaktions-, Anerkennungs-, Kinderrechts- und Menschenrechtsforschung und anderen Fachgebieten konnte aufgezeigt werden, dass eine anerkennende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen mit guten Gründen gefordert wird. Großer Forschungsbedarf besteht im Fachbereich der Musikpädagogik, da bislang keine musikdidaktischen empirischen Studien zu diesem Thema erarbeitet wurden. Musikunterricht weist bezüglich einer anerkennenden Lehrer-Schüler-Beziehung besondere Chancen auf, da in diesem Fach die Aktivität, die Emotionalität, die Soziabilität, die Kreativitätsförderung und mitunter die Freizeitinteressen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden können. Doch diese Besonderheiten können auch Gefahrenpunkte darstellen, wenn die Lehrer-Schüler-Interaktionen verletzend gestaltet werden. Die Einflussmöglichkeit der Lehrkraft ist dabei sehr stark, weshalb diese Problematik eingehend in der Lehrerbildung thematisiert werden sollte, damit eine Sensibilisierung aller Lehrkräfte erreicht werden kann.

Im qualitativ-quantitativ-strukturierenden Teil der vorgestellten Studie wurde herausgearbeitet, dass der untersuchte Musikunterricht größtenteils sprachlich anerkennend gestaltet wird (40,4 %). Neutrales Interaktionsverhalten konnte in ca. einem Viertel aller Szenen festgestellt werden (24 %). Demgegenüber stehen ein Drittel der Feldvignetten, in denen Lehrerinnenhandeln als sprachlich verletzend (29 %) und 6,5 %, die

als sprachlich ambivalent bewertet wurden. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass nur etwa 64 % der beobachteten Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als anerkennend oder neutral kategorisiert werden konnten. Eindeutige Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität und den Situationsmerkmalen der Szenen wurden nicht gefunden. Es konnte eine Tendenz dahingehend festgestellt werden, dass sich Lehrerinnenhandeln beim Singen und beim Spielen von Instrumenten sprachlich sehr leicht anerkennender als beim Tanzen und beim Spielen von Rhythmen zeigt. In Szenen mit Theorieunterricht und ohne musikalische Aktivität handelten Lehrerinnen sprachlich anerkennender als in Szenen des Tanzens und Rhythmus-Spielens. Noch mehr sprachliche Anerkennung wurde beim Singen und Instrumente Spielen beobachtet. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Umfang der Datenbasis in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich ist, da für die musikalischen Aktivitäten des Tanzens und Rhythmus Spielens wesentlich weniger Szenen in dieser Studie vorliegen.

Durch die Untersuchung konnte aufgedeckt werden, dass vor allem das Lob und die Belohnungssysteme häufige sprachliche Anerkennungsformen, der destruktive Kommentar eine oft gebrauchte sprachliche Verletzungsform und die ambivalente Strenge mehrfach als ambivalente Interaktionsformen in den Lehrer-Schüler-Interaktionen des beobachteten Musikunterrichts auftreten. Obwohl in allen pädagogischen Interaktionen Widersprüche entdeckt werden können, ist übermäßig ambivalentes Lehrerinnenverhalten als problematisch einzustufen. Kinder können solches Verhalten nicht einordnen, sodass es zu einer Belastung der Lehrer-Schüler-Beziehung führen könnte und nicht förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ist.

Wie ausgeführt, gelingen vielen Musiklehrkräften positive, d. h. sprachlich anerkennende oder neutrale Beziehungsgestaltungen zu ihren Schülern. Als beispielhaft für eine anerkennende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht konnten Szenen mit einer Wertschätzung von Schülerleistungen, -aktivitäten und -ideen, mit der Umsetzung von Demokratie und Partizipation, mit der Integration von musikalischen Freizeitinteressen der Kinder in den Musikunterricht und mit der Förderung der individuellen Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden. Darüber hinaus wurden Feldvignetten analysiert, die die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, der Empathie, der Anerkennung des Wissensstandes des Kindes und des Lernens aus

Fehlern zeigen. Die Musiklehrenden in diesen Szenen strahlen Ruhe aus und handeln sprachlich vorbildlich. Sie melden dem Kind Gutes positiv verstärkend zurück und kritisieren fachlich und konstruktiv. Des Weiteren agieren sie geduldig, gestehen den Kindern Kompetenzen sowie Entwicklungspotenzial zu und zeigen Verständnis für individuelle Situationen der Lernenden. Dabei nehmen sie vor allem beim kreativen Arbeiten den Leistungsdruck, sind empathiefähig und leiten zu Empathie an. Im Zentrum ihres Interesses stehen das Kind und dessen Entwicklung. Sie verfolgen klare und realistische Ziele, agieren sprachlich einfühlsam und motivierend. Bei Stress reagieren sie angemessen. In Bezug auf Regeln und Grenzen handeln sie konstruktiv. Sie sind dem Kind zugewandt und fördern es individuell. Ihre kommunikativen Kompetenzen sind gut entwickelt.

Als charakteristisch für verletzende Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht belegt die Beobachtungsstudie Szenen, in denen Schüler vorgeführt, sprachlich aggressiv angegangen, überzogen nachgeahmt, national stigmatisiert oder von anderer Willkür getroffen werden. Auch wurden Feldvignetten erhoben, in denen keine Grenzen von der Lehrkraft gesetzt und/oder Kinder über- oder unterfordert werden. Musiklehrerinnen und -lehrer demonstrieren in den untersuchten verletzenden Szenen Macht, agieren oft unsachlich, sprachlich aggressiv, aufbrausend, jähzornig, drohend, gefühllos oder willkürlich. Sie zeigen kaum Verständnis für ein Kind, handeln ungeduldig, abwertend, demütigend, bloßstellend oder auch ignorant. Nicht selten sind sie unfreundlich, hysterisch oder unfair. Die beobachteten Schülerreaktionen lassen vermuten, dass die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt werden, wenn Lehrkräfte sprachlich ausgrenzend, stigmatisierend und teilweise angsteinflößend arbeiten. Nach außen wirken Lehrkräfte dadurch mitunter überfordert oder auch hilfsbedürftig. Die Macht der Sprache wird in diesen Szenen besonders deutlich. Warum agieren Musiklehrkräfte mitunter in dieser Art und Weise?

Ein Blick auf die zahlreichen Musikstunden legt einige Annahmen zu den Gründen von Handlungsweisen nahe, auch wenn in dieser Studie keine eigenen Erhebungen zu Ursachen von Lehrerinnenhandeln stattgefunden haben. Die Tatsache, dass viele Musiklehrkräfte über weite Teile ihres Unterrichts sehr anerkennend und unterstützend mit ihren Schülerinnen und Schülern interagieren, beruht vermutlich nicht auf der humanitätstiftenden Kraft des Mediums Musik, da dies dann für alle musi-

kalischen Szenen zutreffen müsste. Anzunehmen ist eher, dass es an der Orientierung der Musiklehrkräfte an bestimmten musikdidaktischen Konzeptionen liegt, die die Persönlichkeit der Schüler mehr oder weniger in den Fokus der Planung und Durchführung des Musikunterrichts stellen, und an der Kenntnis über die Menschenrechtsbildung sowie an ihrer persönlichen Einstellung gegenüber den Heranwachsenden der heutigen Generation. Man könnte vermuten, dass die anerkennend handelnden Musiklehrkräfte ein Bild ihrer Schülerinnen und Schüler als eigenständige Persönlichkeiten haben und einen partizipativen Unterrichtsstil verfolgen. Sie scheinen an den Lernenden und ihrer Kompetenzentwicklung im musikalischen Bereich interessiert zu sein. Es liegen zudem anerkennende Handlungen in den untersuchten Szenen vor, die mit einer starken Betonung von Leistung oder einer guten Lernatmosphäre in der jeweiligen Situation begründet werden könnten. Einige Situationen zeigen sehr gute fachliche Kompetenzen der Lehrkraft im musikalischen, sprachlichen und/oder pädagogischen Bereich, die als ursächlich für die aufkommende Lernatmosphäre der Lehrenden angesehen werden könnten. Bestimmte Handlungen von Musiklehrkräften in den analysierten Szenen könnten des Weiteren auf persönliche Souveränität, ein gutes Einfühlungsvermögen und/oder Authentizität zurückzuführen sein. In einigen untersuchten Unterrichtssituationen wird deutlich, dass die Musiklehrkräfte ein humanes Bild des Lernens vertreten, indem sie beispielsweise Fehler als Lernchancen vermitteln und Ängsten der Schülerinnen und Schüler entgegenwirken.

Die Untersuchung zeigt zudem Szenen, in denen sich die Musiklehrkraft aufgrund der Unterrichtssituation zu positiven Emotionen wie Freude oder Rührung anregen lässt und aufgrund dessen anerkennend mit den Schülerinnen und Schülern umgeht. In anderen Situationen ist das Gegenteil der Fall. Hier handelt es sich um Szenen des Ärgernisses, in denen die Musiklehrkraft verletzend reagiert.

Wenn Musiklehrende Schüler sprachlich destruktiv behandeln, so können Ursachen dafür im Rahmen dieser Studie nur vermutet werden. Die Bandbreite hierfür reicht von einer gestörten Beziehung der Lehrkraft zu bestimmten Schülerinnen oder Schülern, stigmatisierenden Schülerinnenbildern, Überforderung, mangelnder pädagogischer und kommunikativer Professionalität oder fehlendem Einfühlungsvermögen bis hin zu einer eigenen beruflichen Unzufriedenheit, bestimmten künstlerischen Wertvorstellungen aufgrund der eigenen musikalischen Sozialisa-

tion oder möglichen Schwierigkeiten im privaten Bereich der Lehrkraft und einem hohen Stresspegel. Dieser Stress könnte im Schülerverhalten, im Druck der zentralen Rahmenlehrpläne oder in Ressourcenknappheit begründet sein. Des Weiteren könnte hinsichtlich der Ursache in einigen Szenen die Vermutung aufkommen, dass der Musiklehrer seine Schülerinnen und Schüler nicht gut genug kennt, die Interessen nicht berücksichtigen sowie eine individuelle Leistungsentwicklung nicht fördern kann und daher der Aufbau einer anerkennenden Beziehung schwierig zu sein scheint. Anzunehmen ist, dass den zu sprachlich verletzenden Handlungen neigenden Lehrpersonen Wissen über Kinderrechte und über angemessenes pädagogisches und kommunikatives Handeln fehlt. Im Studium sollten Möglichkeiten eingebaut werden, um sich mit dieser Thematik theoretisch und praktisch auseinanderzusetzen.

Eine Basis für eine Veränderung im Bereich der humanen Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht könnte gelegt werden, indem den angehenden Lehrkräften Raum dafür gegeben wird, über eigene erlebte Unterrichtserfahrungen hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktionen in diesem Unterrichtsfach nachzudenken und diese mit den normativen Forderungen der Anerkennungstheorien, der Interaktionsstudien und der Menschen- und Kinderrechte zu vergleichen. Auf diese Weise könnten sie sich von sprachlich destruktiven Handlungsweisen distanzieren und für ihre eigene pädagogische Tätigkeit förderliche Vorstellungen entwickeln. Diese Aufarbeitung persönlicher Schulerfahrungen kann wichtige Beiträge zu einer Sensibilisierung angehender Musiklehrerinnen im Bereich der Menschenrechtsbildung leisten.

Zudem scheint es notwendig, dass das Musik-Lehramtsstudium förderliche personenbezogene Merkmale der Studierenden stärkt. Dazu gehören ein fairer, geduldiger und freundlicher Umgang mit den Studierenden und die Anerkennung ihrer Heterogenität. Erfahren die Studierenden eine Stärkung dieser Merkmale, so können ihnen die positiven Auswirkungen einer solchen Beziehungsgestaltung deutlich werden und sie lernen, es als selbstverständlich anzusehen, auch ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich anerkennend zu behandeln.

Wichtig erscheint zudem, dass die Studierenden eigene praktische Erfahrungen als Musiklehrkraft sammeln, diese von Supervision begleitet lassen und sie in Gesprächen hinsichtlich eines sprachlich humanen Handelns reflektieren. Dazu ist es notwendig, dass eine Vielzahl an Unterrichtsstunden gehalten und im Hinblick auf einen human-ankennenden

Musikunterricht besprochen werden. Auf diese Weise werden die Studierenden für eigenes humanes Handeln sensibilisiert und gleichzeitig mit den Problemen von Musikunterricht konfrontiert, sie durchlaufen wichtige Lernprozesse und können für einen an menschenrechtlichen Standards orientierten Musikunterricht sensibilisiert werden.

Die Untersuchung von musikdidaktischen Konzeptionen ist für viele angehende Musiklehrkräfte ein wichtiger obligatorischer Studieninhalt. In diesen Seminaren könnte man musikdidaktische Ansätze im Hinblick auf deren Potenzial an Humanität und Anerkennung untersuchen. Daraus könnte man praktische Unterrichtsideen entwickeln und erproben. Dies müsste mit Reflexionsphasen verbunden werden, in denen es darum geht, zu reflektieren, inwieweit die Umsetzung von Humanität und Anerkennung der Kinder im Musikunterricht tatsächlich realisiert werden konnte oder inwieweit Grenzen durch die musikdidaktischen Konzeptionen erfahren wurden.

Für die Weiterbildung von Musiklehrkräften scheint es zentral, den Zugang zum Themenbereich Menschenrechtsbildung zu ermöglichen: So besteht z. B. die Möglichkeit eines berufsbegleitenden, weiterführenden Masterstudiengangs. Darüber hinaus ist es wichtig, weniger umfangreiche Weiterbildungen anzubieten und dabei die Menschenrechtsbildung, die musikalische Bildung und die sprachliche Kompetenz miteinander zu verbinden. Dazu erscheinen Wochenendseminare, Tagesfortbildungen und Fortbildungen mit Kollegien oder Teams an Einzelschulen geeignet. Theoretische Einheiten sollten dabei mit Supervisionen und Teamteaching im Musikunterrichts-Alltag verbunden werden, um tatsächlich zu einer Sensibilisierung der Lehrkräfte beizutragen.

Die Kultusministerkonferenz forderte im Jahr 2000, dass ein jeder an Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen Beteiligter im Hinblick auf die Menschenrechte sensibilisiert werden soll (vgl. KMK 1980/2000, S. 4), damit die Schülerinnen und Schüler eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung in einer anregenden, sprachlich anerkennenden, wertschätzenden und respektvollen Lernatmosphäre durchlaufen können. Der Einblick in die hier vorgestellte Studie zeigt, dass der Handlungsbedarf im Musikunterricht erheblich ist und Veränderungen in der Lehrerbildung in Bewegung kommen müssen.

Literatur

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert: Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer/Thompson. 2010, S. 35–88.

Bastian, Hans Günther: Musiklehrer und ihr Berufsbild im Schülerurteil. In: Kaiser u. a. 1993, S. 208–224.

Bedorf, Thomas: Verkennende Anerkennung. Berlin 2010.

Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 6. Aufl. Frankfurt a. M. 2001.

Eckart-Bäcker, Ursula (Hg.): Musiklernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1993. Mainz 1996.

Ehrenforth, Karl Heinrich: Vom Wert der musikalische Analyse für den Laien. In: Kraus. 1979, S. 41–50.

Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Humanität – Musik – Erziehung. Mainz 1981.

Elsner, Grit/Deutsches Jugendinstitut: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms ‚Schuljugendarbeit in Sachsen‘. DJI-Arbeitspapier J-164. München 2001. <http://www.lsj-sachsen.de/downloads/Schuju/Bericht2SJA2001.pdf> (Letzter Zugriff am 05. 08. 2013).

Enderlein, Oggi: Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern. In: Overwien/Prenzel. 2007, S. 212–223.

Fend, Helmut: Theorie der Schule. 2. Aufl. München/Wien/Baltimore 1981.

Fraser, Nancy: Zur Neubestimmung von Anerkennung. In: Schmidt am Busch/Zurn. 2009, S. 201–212.

Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 2003.

Gembris, Heiner: Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In: Kraemer. 1991, S. 57–72.

Grohé, Micaela: Der Musiklehrer-Coach. Professionelles Handeln in konflikthaften Unterrichtssituationen. 1. Aufl. Rum/Innsbruck/Esslingen 2011.

Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin/Krüger, Heinz-Hermann: Schule – Lernen oder Lebenswelt? Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von Schülern und Lehrern. Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatt-hefte des ZSL Heft 20. Halle 2000.

Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2002.

Hahn, Werner: Humaner Musikunterricht – Was ist das? In: Ehrenforth. 1981, S. 252–264.

Hansmann, Wilfried: Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung. Essen 2001.

Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden 2008.

Himmelman, Gerhard: Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger u. a. 2002, S. 63–79.

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M. 1992.

Honneth, Axel: Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser/Honneth. 2003, S. 129–225.

Honneth, Axel: Anerkennung als Ideologie. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 1/2004, S. 51–70.

Kaiser, Hermann-Josef: Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In: Lehmann/Weber. 2008, S. 15–34.

Kaiser, Hermann-Josef/Nolte, Eckhard/Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz 1993.

Kavemann, Barbara/Kreyssig, Ulrike (Hg.): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 2. Aufl. Wiesbaden 2007.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Bonn. 04. 12. 1980/14. 12. 2000. 1980/2000. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonferenz_z_foerderung_d_menschenrechtserziehung_in_d_schule_1980_2000.pdf (Letzter Zugriff am 18. 08. 2013).

Könneke, Heike: Interaktionen im Unterricht – ein Forschungsstand? In: Kraemer. 1991, S. 37–44.

Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. Essen 1991.

Kraus, Egon (Hg.): Musik in einer humanen Schule. Vorträge der Zwölften Bundesmusikschulwoche Karlsruhe 1978. Mainz 1979.

Latinien, Arto: Zum Bedeutungsspektrum des Begriffs ‚Anerkennung‘: die Rolle von adäquater Würdigung und Gegenseitigkeit. In: Schmidt am Busch/Zurn 2009, S. 301–324.

Lehmann, Andreas/Weber, Martin (Hg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. (= AMPF, Bd. 29). Essen 2008.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Aufl. Weinheim 1995.

Niessen, Anne: Individuumkonzepte von Musiklehrern. Theorie und Praxis der Musikvermittlung. Band 6. Berlin 2006.

Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen 2007.

Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995.

Prenzel, Annedore: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Berlin 2013.

Pregel, Annedore/Zapf, Antje: Methodenmanual für Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern. unv. Ms. Potsdam 2012.

Pregel, Annedore/Winklhofer, Ursula. (Hg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1 Praxiszugänge und Band 2 Forschungszugänge. Leverkusen 2014.

Prüß, Franz/Bettmer, Franz/Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan: Forschungsbericht Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald 2000.

Sandring, Sabine: Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden 2013.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. 1. Aufl. Paderborn 2010.

Schmidt am Busch, Hans-Christoph/Zurn, Christopher (Hg.): Anerkennung. Berlin 2009.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten: Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Helsper/Böhme. 2008, S. 965–984.

Schulten, Maria Luise: Das Berufsbild des Musiklehrers. Hamburg 1979.

Seithe, Mechthild/Ministerium für Soziales und Gesundheit Thüringen (THMSG): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms, Jugendarbeit an Thüringer Schulen. Bd. 1. Teil A–C. Erfurt 1998.

Stojanov, Krassimir: Gesellschaftliche Modernisierung und lebensweltorientierte Bildung. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Bd. 39. Weinheim 1999.

Strasser, Philomena: „In meinem Bauch zitterte alles.“ Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In: Kavemann/Kreyssig. 2007, S. 53–65.

Tellisch, Christin: Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Leverkusen 2015.

Vogt, Jürgen: Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2009, S. 39–53. <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> (Letzter Zugriff am 06. 08. 2012).

Christin Tellisch ist Schulleiterin eines Gymnasiums in Sachsen und hat 2014 an der Universität Potsdam im Bereich der Pädagogik/Musikwissenschaft promoviert. Neben einem Masterabschluss in der Lehramtsausbildung absolvierte sie einen weiteren im Gebiet „Childhood Studies and Children’s Rights“. Sie forscht zu Themen der Inklusion, Interaktion und ästhetischen Bildung von Kindern und Jugendlichen in den Feldern Schule, Frühpädagogik und Sozialer Arbeit.