

Maßstäbe eines humanen Musikunterrichts als Grundlage einer inklusiven Musikpädagogik

Christin Tellisch

1. Bedeutung von Inklusion aus dem musikpraktischen Fokus

Inklusive Bildung ist ein zentrales Anliegen der UNESCO. Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger kultureller Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Aus meinen persönlichen Erfahrungen kann ich von einer Vielzahl positiver Auswirkungen des inklusiven Ansatzes im Musikunterricht berichten. Voraussetzung dafür ist eine offene, anerkennende und flexible, aber gut strukturierte Arbeitsweise der Musiklehrkräfte. Jedes Kind ist einzigartig und sollte dementsprechend gefördert werden. Dazu muss man das Kind kennen und sich auf gemeinsame Lernprozesse einlassen. Musikalische Projekte gemeinsam mit inklusiv arbeitenden Gruppen wie RambaZamba in Berlin können dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Diese kulturelle, sensible Arbeit haben wir an unserer Schule bereits mehrfach in Anspruch genommen. Sie führte zu einer Lernatmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung, denn auch Schülerinnen und Schüler mit Trachelkanüle können singen, Schülerinnen und Schüler mit Faustschluss trommeln, Schülerinnen und Schüler mit spastischer Lähmung Boomwhackers bedienen und Schülerinnen und Schüler mit an Taubheit grenzender Hörleistung beim Gesang mitwirken. Besonders motivierende, wenn auch

zeitintensive und mit viel Einfühlungsvermögen verbundene Augenblicke, durfte ich als Musikpädagogin erleben, als ein autistischer Schüler nach vier Jahren Singverweigerung diese aufgab und sich wie selbstverständlich am Klassensingen beteiligte. Für diese Entwicklungen sind eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und eine anerkennende Lernatmosphäre wichtige Voraussetzungen. Jeder Mensch ist verschieden, wodurch alle voneinander lernen und dies auch als Bereicherung verstehen können.

Der vorliegende Aufsatz setzt sich mit der Lehrer-Schüler-Beziehung im Musikunterricht auseinander. Aspekte des Musiklehrerinnenhandelns wurden bereits mehrfach in der Literatur u. a. von Ehrenfort (1979), Hahn (1981), Köneke (1991), Niessen (2006) und Grohé (2011) thematisiert. Sowohl in den älteren als auch in den jüngeren Werken wird die Bedeutung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung herausgearbeitet und gleichzeitig die Schwierigkeit dieser 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 im Musikunterricht durch eine nur teilweise vorhandene Legitimation des Faches im schulischen und gesellschaftlichen Kontext und durch das Disziplinproblem, da viele Kinder akustisch und körperlich tätig werden, erschwert werden.

Doch Musikunterricht bietet aufgrund der Möglichkeit theoretischer *und* praktischer Unterrichtssequenzen auch vielfältige Ansätze, eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in wertschätzender und partizipatorischer Beziehung zwischen Lehrer und Schülern anzustre-

ben: 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).

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 Lehrer-Schüler-Beziehungen im Musikunterricht als aner kennend 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‘ skizzenhaft diskutiert. Es folgt die Darlegung einer empirischen Studie über den Musikunterricht, die im Forschungsnetzwerk „INTAKT“ der Universität Potsdam entstanden ist. Es werden Befunde zu aner kennendem und verletzendem Musiklehrerhandeln aufgezeigt. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit dieser quantitativen Angaben wird eine verletzende Szene exemplarisch analysiert. Es folgen ein Einblick in vermutete Ursachen des beobachteten Musiklehrerinnenhandelns, die Konzeptdarlegung eines human-aner kennenden Musikunterrichts, welches sich aus den Ergebnissen dieser Studie ergeben hat, sowie ein Ausblick auf daraus resultierende, notwendige Veränderungen in der Lehrerinnenbildung.

2. Anerkennung und Verletzung im Musikunterricht

2.1 Begriffsklärung ‚Anerkennung‘

Der Begriff der Anerkennung wird in vielen fachlichen Debatten wie der Debatte 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. Die Musikpädagogik hat sich bislang nur in wenigen Ansätzen mit den Begriffen der Anerkennung und Verletzung auseinandergesetzt. Kaiser (2008) bezieht den Anerkennungs-

begriff 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.

In der vorliegenden Studie wurde sich auf die Definition von Himmelmann bezogen, da er sich eingehend mit dem Zusammenhang von Anerkennung und Demokratieerziehung auseinandersetzte, 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 Sinngehalt 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)

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. Eine Musikpädagogik der Anerkennung liegt bislang nicht vor.

2.2 Forschungsdesign

Die vorliegende 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 anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster. Anhand eines von der Forschungsgruppe entwickelten, standardisierten Beobachtungsbogens werden Interaktionsszenen zwischen Lehrkräften 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 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 ein Baustein und umfasst 1105 Szenen in 91 protokollierten Unterrichtsstunden des Zeitraums von 2008 bis 2012 an 19 Primar- und 11 Sekundarschulen.

Den Grundsätzen des Forschungsnetzwerks „INTAKT“ entsprechend wurden die Daten in folgenden Schritten erhoben: Die Beobachtenden beschreibt die Situation sowie deren Kontext mit Mimik, Gestik, Körperhaltung und ggf. wörtlichen Äußerungen der Personen. Im zweiten Schritt vermerkt der/die jeweilig Beobachtende im Bereich „Interpretation“ des Beobachtungsbogens kurze fachliche Kommentare, damit die Szene von Außenstehenden 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/die Beobachtende in Form von Ich-Aussagen als intersubjektive Resonanzen, was er/sie in der Szene empfunden hat. Schließlich nimmt der/die Beobachtende 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.

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 Anerkennungsgrade

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/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 In-

teraktionsqualität den fünf Maßstäben eines humanen Musikunterrichts nach Tellisch¹ entspricht. Ambivalenzen pädagogischen Handelns in der Szene wurden reflektiert. Die Ergebnisse wurden abschließend zusammengefasst.

2.3 Häufigkeitsanalyse von Anerkennung und Verletzung

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

¹ Unter diese Kriterien sind folgende zu verstehen: die Spannung zwischen Egalität und Individualität, eine angemessene Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schülerin, die kulturell-biographische Anerkennung, die Förderung von Kreativität, eine für eine gute Lernatmosphäre zuträgliche Disziplin.

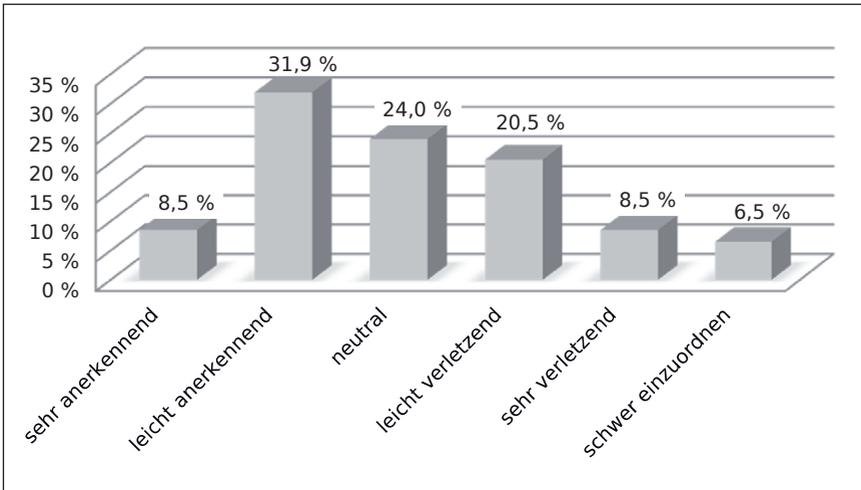


Abb. 1 Prozentualer Anteil anerkennender, neutraler, verletzender und ambivalenter Unterrichtsszenen in 91 Musikunterrichtsstunden dieser Studie

2.4 Häufigkeitsanalyse bei verschiedenen musikalischen Tätigkeiten

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 Interaktionsver-

halten 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 verletzend Interaktionsqualität aufweisen.² Die praktische musikalische Aktivität scheint einen geringen Einfluss auf die Interaktionsqualität auszuüben.

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. 2 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.

² Zu beachten ist jedoch für dieses Ergebnis, dass die Szenenanzahl für diese musikalischen Aktivitäten in dieser Untersuchung als gering einzuschätzen ist.

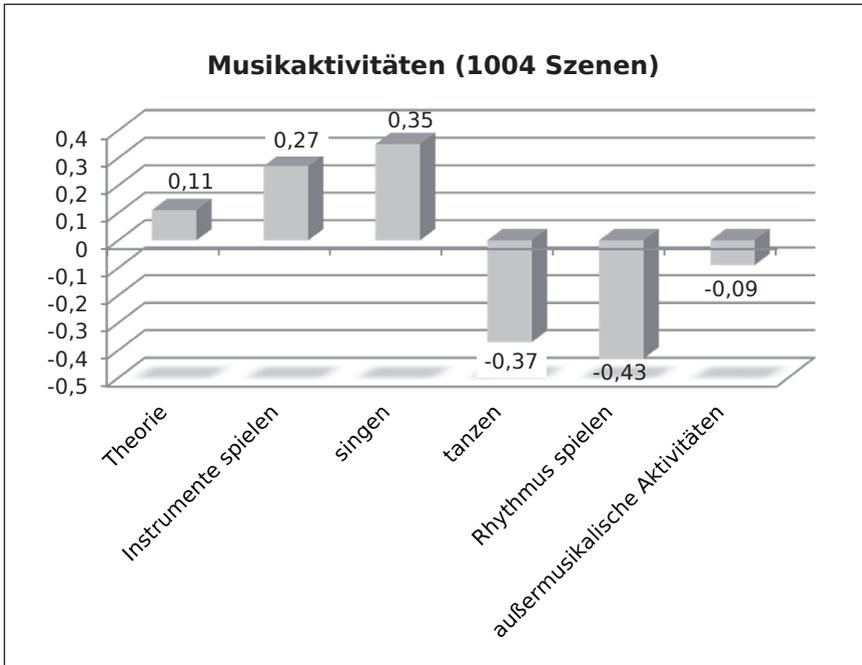


Abb. 2 Grafische Darstellung der Qualität der Interaktionen nach Mittelwertberechnungen, aufgeschlüsselt nach den musikalischen Unterrichtsaktivitäten der einzelnen Szenen

2.5 Qualitative Szeneninterpretation einer verletzenden Interaktionsszene

Um den aufgezeigten Analysen mit Bildern des realen Musikunterrichts zu füllen, wird im Folgenden eine verletzende Interaktionsszene kurz vorgestellt und analysiert.

Die 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 Mitschülerinnen und Mitschüler beginnen zu lachen und verduzt oder amüsiert mit dem Finger auf ihn zu zeigen. Als Herr Schön das Verhalten bemerkt, springt er empört von sei-

nem 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 dieses 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 liebsten vor Herrn Schön in Sicherheit bringen möchte. Als Beobachter selbst fühlt er sich „paralysiert“ aufgrund der völligen Entgleisung des Musiklehrers. Diese Interaktionsszene wird von dem Jungen initiiert, das eigentliche Gespräch beginnt jedoch der Musiklehrer. Dabei werden keine anderen Kinder direkt einbezogen, jedoch erleben sie die gesamte Unterrichtsszene mit.

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, der sich laut Beobachter vermutlich langweilte und schon mehrfach in

vorangegangenen Situationen versuchte, die Aufmerksamkeit des Lehrers durch Melden auf sich zu ziehen, 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 Lehrer Gewalt 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 Schülerinnen und Schüler nicht, das betroffene Kind zu schützen oder sich auf irgendeine Art und Weise zu äußern. Diese Form von Lehrer Gewalt kann auch den anderen Kindern schaden. Die Berücksichtigung des kindlich subjektiven Befindens in den Interaktionen kann anhand dieser Szene als ein zentrales Merkmal für die Entwicklung von Kreativität und einer damit in Verbindung stehenden angemessenen Anerkennung des Kindes herausgearbeitet werden. 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. Durch die häufigen Fragen des Lehrers („Was soll das? Willst du im Mittelpunkt stehen oder warum machst du das? Du weißt schon, dass du mich damit ärgerst?“) könnte dieser signalisieren wollen, dass er das Kind verstehen möchte. Der Junge antwortet jedoch nicht, da der Ton und das Verhalten

des Lehrers erniedrigend und diskriminierend für das Kind sind, so dass es völlig verstummt. Obwohl diese Ambivalenz in der Szene enthalten ist, ist sie aufgrund ihrer zeitlichen Ausdehnung des Kontrollverlusts des Lehrers und der eindeutigen Diskriminierung zu 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.

2.6 Ursachenvermutungen für das ermittelte Musiklehrerinnenhandeln in dieser Studie

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 Musiklehrende über weite Teile ihres Unterrichts sehr anerkennend und unterstützend mit ihren Schülern interagieren, könnte an der Orientierung der Musiklehrkräfte an bestimmten musikdidaktischen Konzeptionen liegen, die die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler stark 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. Einige Situationen zeigen sehr gute fachliche Kompetenzen der Musiklehrenden im musikalischen und/oder pädagogischen Bereich, die als ursächlich für die aufkommende Lernatmosphäre und für das Interaktionsverhalten der Lehrkraft angesehen werden könnten. Bestimmte

Handlungen von Musiklehrerinnen und -lehrern 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 Schülern 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 Lernenden umgeht. In anderen Situationen ist das Gegenteil der Fall. Hier handelt es sich um Szenen des Ärgernisses, in denen die Musiklehrkraft verletzend reagiert.

Wenn Musiklehrenden die Schülerinnen und Schüler 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 Schülern, stigmatisierenden Schülerbildern, Überforderung, mangelnder pädagogischer Professionalität oder fehlendem Einfühlungsvermögen bis hin zu einer eigenen beruflichen Unzufriedenheit 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 die Musiklehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler nicht gut genug kennt, deren Interessen nicht berücksichtigt sowie eine individuelle Leistungsentwicklung nicht fördern kann und daher der Aufbau einer anerkennenden Beziehung schwierig zu sein scheint. Anzunehmen ist, dass den zu verletzenden Handlungen neigenden Lehrpersonen Wissen über Kinderrechte und über angemessenes pädagogisches Handeln fehlt.

2.7 Maßstäbe für einen humanen Musikunterricht

Von den Analyseergebnissen der Studie ausgehend, wurde ein Diskussionsansatz für einen human-anerkennenden Musikunterricht erarbeitet. Darin werden die Merkmale eines humanen Musikunterrichts aus den Interaktions-, Anerkennungs- und musikdidaktischen Theorien, durch die quantitativ-strukturierende Untersuchung und durch die qualitative In-

haltsanalyse der vorliegenden Untersuchung hin zu einer ersten zusammenhängenden Konzeption eines humanen Musikunterrichts weiterentwickelt.

Ein Ergebnis dieser Studie, das vor der Vorstellung der Maßstäbe erwähnt werden soll, besteht darin, die Bedeutung der Vorbildwirkung der Musiklehrenden zu verstehen. Diese Vorbildwirkung besteht einerseits hinsichtlich ihres Verhaltens, denn durch ihre Handlungen werden die Lernenden wesentlich beeinflusst, wie die Beobachtungen belegen: Eine klar-strukturierte und den Schülerinnen und Schülern gegenüber anerkennend agierende Musiklehrkraft überträgt diese Einstellung auf die Kinder, wodurch eine förderliche Lernatmosphäre zustande kommen kann. Die Untersuchung zeigt weiter, dass die Vorbildwirkung andererseits auch im Hinblick auf das fachlich-musikalische Wissen von zentraler Bedeutung ist: Erleben die Lernenden die Musiklehrkraft als kompetent im praktischen Musizieren und erfahren sie, dass sie auf vielen musikalischen Wissensgebieten mit Freude mit ihnen ins Gespräch kommt, zeigen sie Neugier und Interesse am Fachgebiet. Daraus folgt: Ein fachlich-aufgeschlossener Austausch mit der Musiklehrkraft erkennt das Kind als Persönlichkeit mit individuellen, auch eigenen musikalischen Vorlieben an und kann für die persönliche Förderung des Kindes genutzt werden. Motivation und weitere Lernwege für neue, musikalische Erfahrungsbereiche können auf diese Weise erschlossen werden. Eine Vorbildwirkung lässt sich hinsichtlich aller fünf Maßstäbe für einen humanen Musikunterricht wiederfinden:

1. Das Ausbalancieren der Spannung zwischen Egalität und Individualität

Jedes Kind ist mit seinen individuellen Interessen und Kompetenzen einzigartig. Dieses Potenzial zu fördern, die Lernwege für verschiedene musikalische Lernstände zu differenzieren, den Schülerinnen und Schülern neue musikalische Erfahrungen entsprechend ihrer Vorkenntnisse und Vorlieben zu bieten und konstruktives Feedback mit einem Verständnis von Fehlern als Lernchance zu ermöglichen, sind im Sinne der Kinderrechtskonvention grundlegende Säulen eines humanen Musikunterrichts. Der Musikunterricht bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, die Individualität der Kinder anzuerkennen und sie zum Beispiel als Experten in den Lernprozess für ihre jeweils vertretenden Jugend- und Musikulturen einzusetzen. Egalität zwischen den Schülerinnen und Schülern

ist in einem humanen Musikunterricht dahingehend anzustreben, dass diese individuelle Persönlichkeitsförderung allen Kindern zugestanden wird. Die Menschenwürde jeder Person muss im Umgang mit den Kindern aufrecht erhalten bleiben. In dieser Hinsicht muss jeder Schüler und jede Schülerin gleichberechtigt behandelt werden. Diese Spannung zwischen egalitärer und individueller Behandlung der Kinder erfordert Empathie, Wertschätzungsvermögen, Fairness und pädagogisches Geschick seitens der Lehrkraft.

2. Die angemessene Gestaltung der Lehrer-Schüler-Hierarchie

Die in der Institution Schule bestehenden Machtstrukturen werden in einem humanen Musikunterricht durch eine authentische, sinnvolle Erwachsenenautorität ausgestaltet. In demokratisch-partizipatorischen Prozessen werden die Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsgestaltung mit Regeln und Ritualen (z. B. mit gemeinsam beschlossenen visuellen Zeichen) einbezogen. Der Musikunterricht bietet aufgrund der Vielfalt der Schülerkenntnisse und -fähigkeiten aus ihrem Freizeitbereich zahlreiche Möglichkeiten dazu. Physischer oder psychischer Druck auf die Lernenden durch Machtdemonstrationen seitens der Musiklehrenden müssen in einem humanen Musikunterricht vermieden werden. Vielmehr erscheint der Aufbau einer Lehr-Lern-Partnerschaft als sinnvoll und lernförderlich, da die Lernenden auf diese Weise Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen und aktiv am Lernprozess beteiligt werden. Die Lehrkraft benötigt dazu ein breites fachliches Wissen im Bereich der Musik und der Musikpädagogik, dazu gehören Methodenvielfalt sowie die Anwendung individueller Lernformen und Zielsetzungen und ständige Reflexionen ihres pädagogischen Handelns.

Die beiden Merkmale eines humanen Musikunterrichts, die Spannung zwischen Egalität und Individualität sowie die angemessene Gestaltung der Lehrer-Schüler-Hierarchie bilden die Basis demokratischen Unterrichts, in dem die Demokratie nach Himmelmann als Lebensform verstanden wird (vgl. Himmelmann 2007).

3. Die kulturell-biographische Anerkennung des Kindes

In einem humanen Musikunterricht steht der Maßstab der kulturell-biographischen Anerkennung des Kindes in einem engen Zusammenhang mit der individuellen Förderung der Potenziale eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin. Die Anerkennung bildet die erste Bewusstseins-

und Handlungsebene der Musiklehrkraft, da sie die kulturell-biographisch entstandenen Vorlieben und Fähigkeiten eines Kindes erkennt, anerkennt und davon ausgehend im Sinne einer nach Prengel ausdifferenzierten „Pädagogik der Vielfalt“ die Kompetenzentwicklungen und das kindliche Erfahrungsspektrum im musikalischen Gebiet fördern kann (vgl. Prengel 1995/2013). Ein von Toleranz geprägter, pädagogischer Umgang hinsichtlich der Heterogenität der unterschiedlichen Entwicklungs- und Interessenstände der Kinder ist grundlegend für diesen Maßstab. Die Musiklehrkraft sollte ethnisch-kulturell bedingte Interessen anerkennen, wenn sie von Kindern und Jugendlichen eingebracht werden. Sie sollte aber Schülerinnen und Schülern nicht mit Zuschreibungen und Etikettierungen aufgrund ihres ethnisch-kulturellen Hintergrundes begegnen. Grundlegend dafür ist ein Menschenbild, das Fehler als Ausgangspunkt weiteren Lernens ansieht und mit Blick auf den Inklusionsgedanken die Zugehörigkeit jedes Menschen berücksichtigt.

4. Die Förderung von Kreativität

Kreative Arbeitsprozesse im Musikunterricht ermöglichen eine Eigenaktivität der Lernenden. Der Ausbau der Problemlösefähigkeit der Kinder wird gefördert, während die Lehrkraft in bestimmten Unterrichtsphasen als Lernbegleiter fungiert. Vielfältige Anregungen durch unterschiedliches Material, ein angemessener zeitlicher Rahmen und die eigene, musikalische Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler sind grundlegende Säulen der Förderung von Kreativität. Die Musiklehrkraft muss dabei auch für die Heterogenität der Lernwege der Lernenden aufgeschlossen sein. Notendruck im Bereich der Entfaltung des kreativen, musikalischen Potenzials der Schülerinnen und Schüler gilt es in einem human-anerkennenden Musikunterricht zu vermeiden, da kreative Prozesse unter Druck eingedämmt werden. Musikunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, die Kreativität der Lernenden zu fördern, indem sie selbstständig musikalisch tätig werden, Freiraum zum Ausprobieren von Instrumenten, zum Musizieren von (eigenen) Musikstücken erhalten oder sich zur Musik bewegen dürfen.

5. Die Einhaltung einer angemessenen Disziplin im Unterricht

In einem humanen Musikunterricht bemüht sich die Musiklehrkraft darum, durch anerkennende Interaktionen, Transparenz und Struktur des Unterrichts sowie durch Partizipation und Motivation der Schülerinnen

und Schüler eine gute Lernatmosphäre zu schaffen. Um gute musikalische Ergebnisse zu erreichen, sind in der Regel viel Anstrengung und eine hohe Disziplin nötig. Gemeinsam beschlossene Regeln und Grenzen, Rituale und die Konzentration auf die Lernprozesse sind für die angstfreie Umsetzung einer lernförderlichen Unterrichtsdisziplin hilfreich.

Die hier zur Diskussion gestellten Maßstäbe für einen human-anererkennenden Musikunterricht bergen die Gefahr einer moralisierenden Wirkung auf den Leser. Darum ist es wichtig, klarzustellen, dass hier Ziele formuliert werden, die pädagogische Widersprüche nicht auflösen. Die Maßstäbe sind als theoretisch und empirisch begründete Orientierungen zu verstehen, die zwar nicht perfekt realisierbar sind, aber verdeutlichen, was angestrebt werden sollte. Im Zeitalter von Inklusion ist es eine Chance, diese Herausforderungen anzunehmen. Die Auseinandersetzung scheint für die Gegenwart und Zukunft von Schule im 21. Jahrhundert notwendig, um alle Schülerinnen und Schüler mit ihren heterogenen Voraussetzungen kognitiv, sozial und emotional umfassend zu bilden.

3. Notwendige Änderungen in der Lehrerbildung

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der Studie lassen sich wichtige Änderungen für die Lehrerbildung ableiten, die im Folgenden skizziert werden.

Eine Basis für eine Veränderung im Bereich der humanen Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht könnte gelegt werden, indem den angehenden Lehrerinnen und Lehrern 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 destruktiven Handlungsweisen distanzieren und für ihre eigene pädagogische Tätigkeit förderliche Vorstellungen entwickeln. Diese Aufarbeitung persönlicher Schulerfahrungen kann wichtige Beiträge zu einer Sensibilisierung angehender Musiklehrkräfte 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 Schülerschaft 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 humanen Handelns reflektieren. Dazu ist es notwendig, dass eine Vielzahl an Unterrichtsstunden gehalten und im Hinblick auf einen human-aner kennenden Musikunterricht besprochen wird. 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 und die musikalische Bildung 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 Kinder eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung in einer anregenden, 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, um allen Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund eines inklusiven Unterrichts gerecht werden zu können.

Literatur

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

Bastian, Hans Günther: Musiklehrer und ihr Berufsbild im Schülerurteil. In: Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard/Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz 1993, S. 208–224.

Ehrenforth, Karl-Heinz: Vom Wert der musikalische Analyse für den Laien. In: Kraus, Egon (Hg.): Musik in einer humanen Schule. Vorträge der Zwölften Bundesmusikschulwoche Karlsruhe 1978. Mainz 1979, S. 41–50.

Ehrenforth, Karl-Heinz (Hg.): Humanität – Musik – Erziehung. 1. Aufl. 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, Ogi: Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen 2007, S. 212–223.

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. Werkstatthefte 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, Karl-Heinz (Hg.): *Humanität – Musik – Erziehung*. 1. Aufl. Mainz 1981, S. 252–264.

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, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung*. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2002, S. 63–79.

Himmelman, Gerhard: *Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. 3. Aufl. Schwalbach 2007.

Kaiser, Hermann J.: Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In: Lehmann, Andreas C./Weber, Martin (Hg.): *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. (= AMPF Bd. 29). Essen 2008, S. 15–34.

Kaiser, Hermann J./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.

Könneke, Heike: Interaktionen im Unterricht – ein Forschungsstand? In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild. Berufsverlauf*. Essen 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.

Lehmann, Andreas C./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: Individualkonzepte von Musiklehrern. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 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: Lern- und Förderplanung in inklusiven Schulen – Grundlagen, praktikable Instrumente, Ausblick. Landesinstitut für Schule. Bremen 2011d. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Vortragsskript%20Prenzel.pdf> (Letzter Zugriff am 03. 08. 2013).

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

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

Prenzel, 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.

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

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten: Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 965–984.

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

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Bonn. 4. 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_menschenrechts_erziehung_in_d_schule_1980_2000.pdf (Letzter Zugriff am 18. 08. 2013).

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.

Strasser, Philomena: „In meinem Bauch zitterte alles.“ Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In: Kavemann, Barbara/Kreyssig, Ulrike (Hg.): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 2. Aufl. Wiesbaden 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).