

Artikel erschienen in:

Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.)

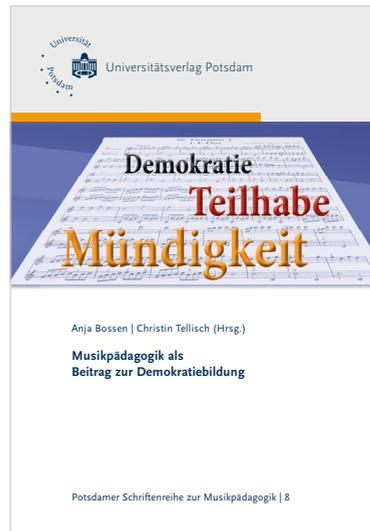
Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung.

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8

2020 – 208 S.

ISBN 978-3-86956-491-3

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47049>



Empfohlene Zitation:

Christin Tellisch: Zur Ethik pädagogischen Handelns, In: Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 101–118.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-48781>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Zur Ethik pädagogischen Handelns

Christin Tellisch

1 Einleitung

Eine wertschätzende pädagogische Beziehung bildet das Fundament für ein gelingendes, gerade auch musikalisches Lernen, Leben und eine musikalische sowie demokratische Sozialisation. Normative Begründungen dazu liefern die Menschen- und Kinderrechte. Diesem Ansatz liegt das demokratiepädagogische Ziel zugrunde, die wechselseitige Achtung der Würde aller am (Musik-)Unterricht und an Schule generell partizipierenden Menschen zu stärken. Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen sind zehn Leitlinien, die beschreiben, wodurch sich gute Beziehungen in pädagogischen Situationen auszeichnen. Der folgende Aufsatz dient dazu, die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen im Hinblick auf die Anforderungen des Musikunterrichts zu konkretisieren. Diese musikpädagogischen Leitlinien sind denen der Reckahner Reflexionen anverwandt und werden mit einer Auswahl an empirisch gewonnenen Szenenbeobachtungen konkretisiert, die die Notwendigkeit ethischer Reflexionen, die sich auf den Musikunterricht beziehen, aufzeigen. Die musikpädagogischen Leitlinien richten sich an Musiklehrkräfte und an Menschen, die auf dem musikalischen Gebiet im Bereich der Ganztagschule tätig sind¹. Zudem wird thematisiert, warum auch und gerade im Musikunterricht ein ethisch fundiertes pädagogisches Handeln von Bedeutung ist. Einleitend soll auf die Kinderrechtskonvention als Grundlage eines humanen musikpädagogischen Handelns eingegangen werden.

¹ Darüber hinaus ist es auch von Bedeutung, die Schüler und Schülerinnen, Eltern, das gesamte Lehrerteam von einer Schule, die Schulaufsicht, die Politik und andere Bereiche für dieses Thema zu sensibilisieren, um tatsächlich ein ethisch fundiertes pädagogisches Handeln in Breite entwickeln zu können.

2 Die Grundlage eines ethisch fundierten musikpädagogischen Handelns

Ethisches musikpädagogisches Handeln basiert auf den in der Kinderrechtskonvention beschriebenen Grundlagen, die bereits 1992 von Deutschland ratifiziert wurden. Diese Grundlagen sind dann auch in die Gesetzgebung des Landes überführt worden. Im Grundsatz handelt es sich um folgende Artikel der Kinderrechtskonvention (vgl. BMFSFJ 2010), die für ein ethisch fundiertes pädagogisches Handeln im Musikunterricht wesentlich sind:

Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens

„(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“

Dieser Artikel zeigt, dass die Kinder in geeignete Entscheidungen einbezogen werden, sofern sie die dafür notwendigen Kompetenzen besitzen. Die musikalischen Phänomene und Entwicklungen kann man an einer Vielzahl an Werken thematisieren. Die Kinder und Jugendlichen hier einzubeziehen, ihre Interessen und Vorlieben zu wecken und Neues an den von ihnen gewählten Werken zu entdecken, kann ein inspirierender und partizipativer Zugang für die Heranwachsenden im Musikunterricht darstellen.

Artikel 19: Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung, Verwahrlosung

„(1) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenzufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen [...].“

(2) Diese Schutzmaßnahmen sollen je nach den Gegebenheiten wirksame Verfahren zur Aufstellung von Sozialprogrammen enthalten, die dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung in den in Absatz 1 beschriebenen Fällen schlechter Behandlung von Kindern und gegebenenfalls für das Einschreiten der Gerichte.“

Dieser Artikel der Kinderrechtskonvention macht deutlich, dass ein Kind vor allen Formen der Gewalt, d. h. körperlich, sexualisiert, miterlebt, seelisch und vernachlässigend geschützt werden muss. Dazu müssen entsprechende Maßnahmen ergriffen, aber eben auch wichtige Vorkehrungen z. B. die Sensibilisierung des pädagogischen Personals getroffen werden, wozu diese musikpädagogischen Leitlinien im Kontext schulpädagogischen Handelns im Musikunterricht einen Beitrag leisten wollen.

Artikel 29: Bildungsziele, Bildungseinrichtungen

„1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freund-

schaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“

Dieser Artikel fokussiert die Bedeutung einer wertschätzenden, Potenzial fördernden, demokratischen, toleranten und gleichberechtigten Beziehung, die eben auch im Kontext des musikpädagogischen Handelns fokussiert werden muss. Dazu gehört es, dass ein jedes Kind mit seinem Potenzial gesehen und gefördert wird. Wenn ein Kind sein Rhythmusgefühl übt, dann gilt es dies anerkennend und im Sinne der individuellen Kompetenzentwicklung voranzutreiben. Wenn ein Kind mit Hingabe musiziert, sei es musikalisch perfekt oder noch mit Verbesserungspotenzial, dann gilt es dies wertschätzend weiter zu fördern. Wenn ein Kind grundlegende musikalische Bewegungsabläufe darstellen kann, so gilt es dies anerkennend voranzubringen, gleich wenn möglicherweise andere Kinder schon weitreichendere Abläufe und Bewegungen beherrschen. Kulturelle Vielfalt in der Möglichkeit heterogener musikalischer Richtungen und Praktiken sollte ebenso Wertschätzung erhalten wie die unterschiedlichen Möglichkeiten musikalischer Ausübung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne physische und psychische Einschränkungen.

Artikel 31: Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben; staatliche Förderung

„(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

(2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.“

Dieser Artikel ist wesentlich für den Musikunterricht, denn der schulische Musikunterricht stellt neben dem Kunst- und Literaturunterricht eine der Möglichkeiten dar, dass Kinder frei am kulturellen und künstlerischen Leben partizipieren können, mit verschiedenen Angeboten konfrontiert

werden und ihre Potenziale entdecken können. Aufgrund der Schulpflicht in Deutschland kann so ein jedes Kind, unabhängig von seinen sozialen, kulturellen, physischen, psychischen oder anderen Besonderheiten, am kulturellen und künstlerischen Leben beteiligt werden.

Auf Grundlage dieser Artikel der Kinderrechtskonvention, empirischer Ergebnisse zur Lehrer-Schüler-Interaktion des Forschungsprojekts INTAKT der Universität Potsdam² und in Anlehnung an die Reckahner Reflexionen werden im Folgenden Grundsätze für ethisches musikpädagogisches Lehrerhandeln erarbeitet.

3 Grundsätze für ethisches musikpädagogisches Handeln

Die Reckahner Reflexionen beinhalten zehn Leitlinien (vgl. Prengel/Heinzel/Winklhofer/Reitz 2017, S. 4.). Davon beziehen sich sechs Leitlinien auf pädagogische Handlungsweisen, die ethisch begründet sind und vier Leitlinien auf pädagogische Handlungsweisen, die ethisch unzulässig sind. Im Folgenden werden die Leitlinien, die sich auf gleiche oder ähnliche Aspekte des Lehrerhandelns beziehen, miteinander kombiniert und ihre Bedeutung für den Musikunterricht herausgearbeitet.

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt. Musik, musikalisches Empfinden und musikalisches Beurteilen ist etwas, was die Emotionen der Menschen anspricht. Schüler und Schülerinnen verbinden mit verschiedenen Musikrichtungen mitunter besondere Erinnerungen, Gefühle oder Stärken und Schwächen. Es geht um Emotionen, Lifestyles und Lebensent-

2 Im Projektnetz INTAKT unter Leitung von Prof. Dr. Annedore Prengel und Dr. Antje Zapf der Universität Potsdam kooperieren Wissenschaftler aus mehreren Universitäten, die die Analyse anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster in den Fokus ihres Interesses gerückt haben. In diesem Netzwerk arbeiten Erziehungswissenschaftler, Sozialwissenschaftler, Fachdidaktiker, Graduierte und studentischer Nachwuchs zusammen. Anhand eines von Annedore Prengel entwickelten Beobachtungsbogens werden im Forschungsteam alltägliche Interaktionsszenen zwischen Lehrpersonen und Schulkindern erhoben und analysiert. Eine Theorie anerkennenden bzw. verletzenden Lehrerhandelns wird angestrebt. Darauf aufbauend können Aus- und Fortbildungskonzepte entwickelt werden, damit im Schulalltag auch unter schwierigen Bedingungen anerkennend gehandelt wird.

würfe, die auch über Musik ausgedrückt werden. Daher ist es besonders wichtig, dass Musiklehrkräfte darüber in jedem Fall wertschätzend mit den Kindern und Jugendlichen sprechen und offen für deren Emotionen, Erfahrungen und Meinungen sind und diese anerkennende Atmosphäre auch in der Klassengemeinschaft etablieren. Es ist nicht zulässig, dass Musikpädagogen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.

2. Musiklehrkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu. Gerade im Musikunterricht ist das Hören ein wesentlicher Bestandteil. An dieser Stelle gilt es besonders vorbildhaft zu agieren und eben den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, dass sie gehört werden, aber auch dass es wichtig ist, anderen Menschen und Musik zuzuhören.
3. Bei Rückmeldungen zum Lern- und Kompetenzstand wird das Erreichte benannt. Das Musizieren und Singen, aber auch Projekte zur Musikgeschichte oder -theorie ermöglichen es, kreative Kompetenzen zu entfalten. Die Aufgabe der Musiklehrkraft ist es, diese individuellen kreativen Potenziale aufzuspüren, weiterzuentwickeln und wertschätzend rückzumelden. Das bedeutet auch, im nächsten Schritt individuelle Kompetenzstände zu benennen, an denen weitergearbeitet werden könnte. Hier ist es wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern Unterstützung angeboten wird. Beispielsweise können Kinder und Jugendliche, die auch in der Freizeit musizieren, singen, komponieren oder tanzen, zu Experten werden und denjenigen helfen, die sich auf anderen Stufen ihrer musikalischen Entwicklung befinden. So lassen sich neue und individuelle Lernschritte in Peer-to-Peer-Beziehung gehen und eine förderliche Unterstützung ermöglichen. Musik als ein Bereich, der viele Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Freizeit interessiert, ermöglicht hier den Einbezug individueller Stärken sowie Wissenspotenziale (z. B. auch im Hinblick auf die aktuelle jugendliche Musikszene) und damit das Eröffnen neuer Perspektiven und individualisierter Lern- und Expertenformate. Es ist nicht zulässig, dass Musiklehrkräfte und pädagogische Fachkräfte musikalische Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Musikunterrichts oder im musikalischen Ganztags schulbereich entwertend und entmutigend kommentieren.

4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Gerade durch das eigenständige Musizieren, Singen und projektorientierte Arbeiten, was im Musikunterricht umgesetzt werden kann, erhalten die Kinder und Jugendlichen Möglichkeiten des Lernens, die sie in anderen Fächern weniger oft oder möglicherweise auch gar nicht haben. Das bedeutet, dass sie in den aufgeführten Situationen auch Verhaltenskompetenzen trainieren, die sonst weniger stark geübt werden. Der Musikpädagoge sollte hier mit klaren Regeln, Grenzen, ggf. Konsequenzen und wertschätzender Interaktion eine anerkennende und lernförderliche Atmosphäre schaffen. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller Schülerinnen und Schüler zur Gemeinschaft der Klasse soll gestärkt werden. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens. Hören von Musik, Sprechen über Musik und das eigenständige Musizieren basiert auch auf der Grundlage von Emotionen. Diese werden über Musik transportiert. Musik kann, wenn es taktvoll und freiwillig geschieht, demzufolge eine Möglichkeit bieten, mit den Kindern über Gefühle zu sprechen, individuelle Gefühlsregungen wahrzunehmen und die Heranwachsenden zu stärken. Dazu benötigt die Musiklehrkraft neben Empathie und der notwendigen Zeit auch die Kompetenz, mit den Kindern und Jugendlichen in angemessener, das heißt vor allem nicht übergriffiger, Art und Weise über diese Emotionen zu sprechen, nicht herabsetzend zu agieren und an den Stärken der jungen Leute im Hinblick auf eine Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu arbeiten.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren. Die wertschätzende und lernförderliche Atmosphäre im Musikunterricht soll nicht nur zwischen dem Pädagogen sowie Pädagoginnen

und den Schülerinnen sowie Schülern gepflegt werden, sondern auch unter den Kindern und Jugendlichen gestärkt werden. Diese zu etablieren, weiterzuentwickeln und ggf. auch angemessen zu reflektieren, ist eine Aufgabe der Musiklehrkraft.

Im Folgenden sollen zwei Szenen aus dem Forschungsprojekt INTAKT vorgestellt werden, die aufzeigen, wie Musiklehrkräfte die beschriebenen musikpädagogischen Leitlinien ethisch pädagogischen Handelns bereits umsetzen. Sie sollen Anregung und Inspiration geben. Es folgen zwei weitere Szenen, die diesen kontrastierend gegenübergestellt werden und aufzeigen, dass ein solches Handeln noch nicht in jedem Fall selbstverständlich ist, weshalb eine Sensibilisierung der Musikpädagogen mit den hier dargelegten musikpädagogischen Leitlinien empfohlen wird.

4 Szenenbeobachtungen aus dem Musikunterricht in Verbindung mit den Grundsätzen für ethisch musikpädagogisches Handeln

Im Folgenden werden ausgewählte Szenen einzeln vorgestellt und anschließend interpretiert. Für die Interpretation werden die Grundlagen der Kinderrechtskonvention, wie sie bereits dargelegt wurden, herangezogen.

Szene 1: Anerkennung der eigenständigen Schüleraktivität im instrumentalen Projektunterricht – Fokus des Artikels 29 (1a) sowie des Artikels 31 (1) der Kinderrechtskonvention

In einer staatlichen Gesamtschule wurde folgende Szene innerhalb eines Musikprojekts der Sekundarstufen I und II beobachtet: Die Schüler und Schülerinnen üben individuell auf ihren Instrumenten und besprechen teils in Gruppen ihr Vorgehen, weitere Entwicklungsschritte und mögliche Probleme mit dem Song. Die Lehrerin Frau Müller³ benötigt für einen Hinweis die Aufmerksamkeit der Kinder und initiiert folgende Szene, die sie zum einen an die gesamte Projektgruppe und zum anderen

3 Alle Namen wurden verändert.

speziell an eine Schülerin richtet. Ohne die Schülerin Lisa, die sehr laut mit ihrer Nachbarin spricht und aufgrund der Projektarbeit Frau Müller den Rücken zuwendet, anzusehen oder anzusprechen, legt die Musiklehrkraft ihre Hand auf die Schulter von Lisa und deutet durch den Zeigefinger auf ihrem Mund darauf hin, dass Ruhe einkehren soll. Sie tritt einen Schritt nach vorn und gibt ihren pädagogisch-fachlichen Hinweis an die Klasse weiter. Lisa hört auf zu reden und horcht auf die Worte von Frau Müller. Der Beobachter empfindet diese Vorgehensweise als „gut“.

Die Lehrerin Frau Müller möchte den Schülern und Schülerinnen einen Hinweis zur Projektarbeit geben. Da diese anscheinend eifrig in den aktiven Lernprozess involviert sind, ist deren Aufmerksamkeit nicht auf die Musiklehrerin gerichtet. Frau Müller nutzt eine ruhige aber bestimmte Kommunikationsart, um die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen zu gewinnen, indem sie Mimik und Gestik einsetzt. Da die Schülerin Lisa dies aufgrund ihrer Körperhaltung nicht sehen kann, gibt Frau Müller ihr durch einen ruhigen und dem Kind freundlich-zugewandten Körperkontakt ein Zeichen. Die von ihr gewählte Kommunikationsweise scheint eindeutig und die damit verbundene Aufforderung klar. Dieses ruhige Vorgehen wirkt auf Lisa und die anderen Schüler und Schülerinnen, die ihr ihre Aufmerksamkeit anscheinend schenken.

Es ist anzunehmen, dass die Musiklehrerin in ihrer Interaktion die individuellen Gruppenlernprozesse der Schüler und Schülerinnen innerhalb des Musikprojekts anerkennt. Sie erhalten in der Szenenabfolge Freiräume für die Entfaltung ihrer Kreativität und können sich durch eigenes musikalisches Agieren entwickeln. Für ihren Hinweis benötigt die Musiklehrkraft die Aufmerksamkeit der 45 Kinder. Dies gelingt ihr auf eine angemessene Art und Weise. Ihre Position als Lehrkraft nutzt sie, um für eine lernförderliche Disziplin zu sorgen und einen Hinweis zum Gruppenarbeitsprozess weitergeben zu können. Mit ihrer institutionell-hierarchisch den Schülern und Schülerinnen übergeordneten Position geht sie aus kinderrechtlicher Sicht angemessen um. Sie schafft Disziplin auf eine anerkennende, humane Weise, obwohl die von ihr geforderte Ruhe anscheinend nicht immer von allen Schülern und Schülerinnen eingehalten wird. Die Musiklehrkraft hält aufgrund ihrer Einfühlsamkeit, Geduld und Vorbildhaftigkeit in dieser Szene wichtige Maßstäbe eines humanen Musikunterrichts ein. Mit dem in musikalischen Projekten oft erhöhten Lautstärkepegel geht sie in der vorliegenden Situation angemessen um.

Die Untersuchung der Szene lässt vermuten, dass die Musiklehrerin ihre Schüler und Schülerinnen sowie deren individuelle Lernprozesse wertschätzt. Aus der Analyse der Szenenabfolge wird deutlich, dass die Schüler und Schülerinnen beim gemeinsamen Musizieren lernen, aufeinander Acht zu geben, die Meinungen der anderen zu tolerieren, sich zu einigen, sich zu konzentrieren und gewissenhaft an einer Aufgabe zu arbeiten. Die Untersuchung der Feldvignette lässt wichtige Qualitäten des Lehrerhandelns wie die Achtung und Anerkennung der Schüler und Schülerinnen durch den Lehrer und die Lehrerin, was sich auf die Handlungsweisen der Kinder und Jugendlichen übertragen kann, erkennen.

Szene 2: Anerkennung der Schülerpersönlichkeit durch Demokratie lernen beim gemeinsamen Instrumentalspiel – Fokus des Artikels 12 der Kinderrechtskonvention.

In einer neunten Klasse einer staatlichen Gesamtschule initiiert der Musiklehrer Herr Lehmann folgende Szene: Er stellt der Klasse zwei Möglichkeiten vor. Zum einen können sie wie bisher in ihrer Band (als Kleingruppe) proben oder zum anderen als Klasse selbständig gemeinsam an einem Song arbeiten. Der Song wird vom Lehrer festgelegt, es handelt sich um *Teenage Dirtbag* von *Wheathus*. Dieses Lied spielt er an, da einige Schüler und Schülerinnen es nicht kennen. Daraufhin erhalten die Schüler und Schülerinnen 90 Sekunden Zeit für ihre Entscheidung zum weiteren Arbeiten. Die Klassensprecher übernehmen die Organisation der demokratischen Abstimmung, während der Musiklehrer in den Hintergrund tritt. Nachdem die Klassensprecher das Ergebnis mitgeteilt haben, übernimmt Herr Lehmann die weitere Organisation und wertet aus, welche Aspekte der Abstimmung aus seiner Sicht positiv und welche negativ verlaufen sind. Der Beobachter beurteilt diese Situation als sehr anerkennend, da Herr Lehmann seine Organisationsmacht teilweise an die Schüler und Schülerinnen abgibt, die es aufgrund des reibungslosen Ablaufs scheinbar gewohnt sind, demokratische Abstimmungen durchzuführen. Der Lehrer reflektiert mit der Klasse im Anschluss an diese Szene die Punkte des Ge- und Misslingens der Abstimmung, so dass die Schüler und Schülerinnen aus diesem Prozess lernen können. Die Interaktionsszene wird vom Musiklehrer initiiert und richtet sich an die gesamte Lerngruppe.

In dieser Szene fördert der Musiklehrer durch Wahloptionen in Verbindung mit einer klaren Aufforderung die Selbstständigkeit und das de-

mokratische Agieren der Klasse. Er bietet den Kindern durch Wahlmöglichkeiten Freiräume, die sie ausgestalten können. Aus der Perspektive der Lehrkraft erfordert dieses Vorgehen eine doppelte Vorbereitung, denn sie muss für beide Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen präpariert sein und die Lernprozesse anleiten können.

Die Schülerinnen und Schüler lernen in dieser Situation lebensnah, wie eine demokratische Abstimmung mit all ihren Auswirkungen auf das weitere Vorgehen funktionieren kann. Demokratie wird als Lebensform für die Schüler und Schülerinnen ermöglicht, indem sie die aktive Rolle des Mitgestaltens von Musikunterricht übernehmen. Die Feldvignette zeigt, dass die Interaktionen auf eingeübten Ritualisierungen zu beruhen scheinen, da der Lehrer nach kurzen Ansagen die demokratische Abstimmung den Schülerinnen und Schülern überlässt, ohne ihnen dazu Hinweise bezüglich der Umsetzungsschritte zu geben. Die Lernenden agieren selbstständig und organisieren sich selbst. Aus dieser Untersuchung ergeben sich zwei wichtige Kriterien für einen humanen Musikunterricht: Der angemessene Umgang mit Hierarchie zeigt sich durch ihre Beschränkung mittels einer demokratischen Abstimmung und durch die Partizipation der Schülerinnen und Schüler. Der Prozess beruht auf eingeübten Ritualen im Bereich des Ablaufs und der Organisation.

Anhand der Untersuchung dieser Szene lässt sich vermuten, dass der Musiklehrer ein Bild des Kindes als eigenständig handelndes Subjekt, das Verantwortung für sein Handeln übernimmt, vertritt. Es wird durch die Analyse dieser Feldvignette deutlich, dass der Musikunterricht zur Umsetzung der Demokratie als Lebensform im Sinne der Demokratiepädagogik nach Himmelmann dienen kann (vgl. Himmelmann 2002). Da für Schülerinnen und Schüler die Musik oftmals auch eine Freizeitbeschäftigung ist, haben sie häufig wichtige Kompetenzen, die im Musikunterricht genutzt werden können (vgl. CRC Art. 29, Art. 1a). Indem die Musiklehrkraft den Unterricht öffnet, erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, diese Kompetenzen einzubringen. Durch die Mitgestaltungsmöglichkeiten am Unterricht können die Motivation und das Engagement der Schülerinnen und Schüler für das Fach wachsen, denn sie merken, dass sie im Unterricht einflussreich sind. In Anlehnung an Bimberg, der durch Musik die Mündigkeit, die Bildungsbereitschaft und das Engagement für Gerechtigkeit gefördert sieht (vgl. Bimberg 1995, S. 92), kann diese Szene als beispielhaft für einen demokratieförderlichen Musikunterricht gelten. Durch ein solch demokratisches Vorgehen in der Un-

terrichtsgestaltung werden auch die Artikel 3⁴ und 12⁵ der Kinderrechtskonvention in die Praxis umgesetzt (vgl. CRC Art. 12, CRC Art. 3). Durch dieses demokratische Vorgehen wird den Kindern laut Himmelmann Anerkennung, Toleranz und Respekt gezollt (vgl. Himmelmann 2002, S. 65). Allerdings bleibt zu fragen, wie nach einer Mehrheitsentscheidung zur unterrichtlichen Arbeit mit den Wünschen unterlegener Minderheiten umgegangen werden kann und inwiefern eine Mehrheitsentscheidung in dieser Situation angemessen ist.

Szene 3: Aggressivität und Entgleisung des Musiklehrers als Reaktion auf eine kreative Liedgestaltung und der Suche nach Aufmerksamkeit eines Kindes – Fokus des Artikels 19 (1) der Kinderrechtskonvention.

In einer zweiten Klasse einer staatlichen Grundschule wurde folgende Szene 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 Mitschüler und Mitschülerinnen 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.

4 Berücksichtigung des Kindeswillens (1): Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

5 Wohl des Kindes (1): Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

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 Beobachter hat in seine Beschreibung bereits wesentliche Interpretationsansätze eingebaut. Der Lehrer singt mit den Mädchen der Klasse. Als er bemerkt, dass ein Junge aufgestanden ist, reagiert er 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 soll den Gesang nicht kreativ mitgestalten. Der Lehrer reagiert darauf mit starker Missachtung der gesamten Schülerpersönlichkeit. Das Kind erhält in dieser Situation keinen Freiraum, seine Fantasie und seine musikalischen Gestaltungsweisen kreativ in den Unterricht einzubringen. Der Musiklehrer zeigt in der Szene deutlich, wer die Regeln vorgibt und Sanktionen ausübt. 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 Über-

griffe verständlich, dass er an der Spitze der Machthierarchie des Unterrichts steht und bestimmt, was das Kind in welcher Art und Weise zu machen hat. Die Lehrkraft verliert die Kontrolle. Es lässt sich vermuten, dass durch ein solches Vorgehen Kreativität, die man bei den Kindern im Fach Musik entwickeln könnte, verloren geht. Das Handeln des Musiklehrers kann als aggressiv und unbeherrscht eingeschätzt werden.

Solche gewaltförmigen Entgleisungen von Lehrkräften können die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und aller Beteiligten stören und traumatisierend wirken. 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 (vgl. auch CRC Art. 31), erreicht. Das Verhalten des Lehrers kann als Überreaktion bewertet werden, was laut Grohé ein Zeichen für gestörte Beziehungen im Musikunterricht ist (vgl. Grohé 2011, S. 33 f.). Auf diese Weise kann die Kreativität der Kinder nicht gefördert und ihre Entwicklung nicht in die Richtung der von der Kinderrechtskonvention, aber auch von Autoren wie Bimberg im Musikunterricht geforderten Mündigkeit, Bildungsbereitschaft und Engagement für Gerechtigkeit vorangetrieben werden (vgl. Bimberg 1995, S. 92).

Szene 4: Verletzung des Schülers aufgrund nationaler Stigmatisierungen – Fokus des Artikels 29 (1c, d) der Kinderrechtskonvention.

In einer 6. Klasse an einer staatlichen Gesamtschule wurde folgende Szene beobachtet: In der Musikstunde wird der Klavierzyklus ‚Bilder einer Ausstellung‘ von Modest Mussorgski behandelt. Die Musiklehrerin Frau Kunze erklärt, dass einige Bilder verschollen seien. Eines davon ist das Bild mit dem Titel *Bydlo*.

Frau Kunze fragt die Klasse, ob jemand wisse, was das sei. Da keiner sich meldet, fragt die Lehrkraft gezielt Anna, die aus Polen stammt. Doch auch sie weiß es nicht. Daraufhin fragt Frau Kunze, wie es sein kann, dass das Mädchen dies nicht wisse, obwohl sie Polin ist. Sie merkt an, dass der polnische Junge aus dem letzten Schuljahr erklären konnte, was *Bydlo* sei. Schließlich stellt Frau Kunze den Sachverhalt selbst dar. Der Beobachter reflektiert, dass die Musiklehrerin die Schülerin aufgrund ihrer Nationa-

lität bloßstellt. Dabei ist der Beobachter verärgert und fragt sich, aus welchem Grund die Lehrerin dies macht. Diese Interaktionsszene wird von der Musiklehrkraft initiiert und richtet sich an eine Schülerin. Die anderen Kinder erleben diese Szene mit.

Die Musiklehrerin gibt einen theoretischen Input zum Thema der Musikstunde. In einem Lehrer-Schüler-Gespräch möchte sie die Kinder in das Zusammentragen von Informationen einbinden. Obwohl nach einer ihrer Fragen sich kein Schüler und keine Schülerin meldet, nimmt sie gezielt die polnische Schülerin dran, da sie ihr scheinbar zuschreibt, die Antwort aufgrund ihrer Nationalität wissen zu *müssen*. Als das Mädchen die Frage nicht beantworten kann, vergleicht die Musiklehrerin das ihrer Meinung nach „mangelhafte“ Wissen des Mädchens mit dem Schüler aus dem vergangenen Jahr, der den Sachverhalt erklären konnte. Die Lehrerin zeigt in ihren Äußerungen ihre Entrüstung über das fehlende Wissen des Kindes und etikettiert es negativ.

Helfende Hinweise auf dem Weg zu einer kreativen Lösung der Frage gibt die Lehrerin dem Mädchen nicht. Vielmehr nutzt sie das hierarchische Lehrer-Schüler-Verhältnis, um das Kind in Bezug auf seine Nationalität zu stigmatisieren. Damit gebraucht sie ihre Macht unangemessen. Die Musiklehrerin missachtet die kulturell-biographische Identität des Kindes (vgl. CRC Art. 29 1c), da sie festlegt, was man als Polin zu wissen habe und dass das Mädchen diese Kenntnisse aufgrund ihrer nationalen Herkunft haben müsse. Die Lernatmosphäre ist dadurch vermutlich negativ beeinflusst.

Die Ausgangssituation des Unterrichts mit dem gewählten Stück und dem Mädchen aus dieser Nationalität in der Klasse ist eine denkbar günstige. Die Musiklehrerin geht jedoch nicht auf das Kind ein und scheint deren Verbindung mit der polnischen Kultur nicht zu kennen. Die großen Potenziale dieser Situation im Hinblick auf einen interkulturellen Musikunterricht hat die Musiklehrerin anscheinend nicht genutzt.

Durch das Aufgreifen von Musik aus verschiedenen Kulturen kann der Musikunterricht interkulturelles Lernen ermöglichen, was im Zeitalter zunehmender Globalisierung als notwendig erachtet wird. Solche Szenen, wie die hier untersuchte, zeigen jedoch, dass die wünschenswerten Ziele interkulturellen Musikunterrichts mit einer Erziehung zu Toleranz, Verständnis und Mündigkeit noch nicht überall umgesetzt werden. In einem solchen Unterricht müssten der Schüler und die Schülerin als Individuen betrachtet werden, so dass ihr positives Selbstwertgefühl ge-

stärkt werden kann (vgl. Böhle 1996, S. 159). Zudem muss den Kindern ein angemessener Raum dafür gegeben werden, sich mit „ihrer eigenen Zugehörigkeit zu verschiedenen Musikkulturen auseinanderzusetzen“ (Jank, B. 2009, S. 11), denn es wäre möglich, dass sich das angesprochene Kind nicht als Polin fühlt und trotz ihres Namens keine enge Verbindung zu dieser Kultur hat. Dies gelingt der Musiklehrerin in der vorliegenden Szene nicht. Das ungefragte Drannehmen in der untersuchten Situation führt zur Bloßstellung und Demütigung des Kindes.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde zunächst ein Einblick in ausgewählte Abschnitte der Kinderrechtskonvention geboten, sodass aufgezeigt werden konnte, dass eine wertschätzende Beziehung im Sinne der individuellen Potenzialentfaltung des Kindes diesem zusteht. Im weiteren Verlauf des Artikels wurde auf die Reckahner Reflexionen eingegangen. Sie wurden als Ausgangspunkt genommen, um Grundsätze ethischen Handelns für den Bereich der Musikpädagogik zu erarbeiten. Diese wurden im letzten Teil des Artikels mit praktischen Einblicken in den Musikunterricht verknüpft, so dass deren Umsetzung, aber auch deren Nichteinhaltung exemplarisch sichtbar wurde. Die praktischen Beispiele zeigen auf, wie eine wertschätzende Beziehungsgestaltung im Sinne der hier dargelegten ethischen musikpädagogischen Leitlinien funktionieren kann, aber auch, dass eine Sensibilisierung der Pädagogen notwendig ist, damit noch häufiger in diesem Sinne gehandelt wird. Dazu sollen die ethischen Leitlinien für musikpädagogisches Handeln einen Beitrag leisten.

Die hier dargelegten ethischen Leitlinien für musikpädagogisches Handeln sollen zur Menschenrechtsbildung, zur Antidiskriminierung, zur Partizipation und zur Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen musikpädagogischen Handelns beitragen. Sie sollen als erster Anhaltspunkt dienen, um auch im Musikunterricht und im musikalischen Ganztagsbereich die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Musik zu sehen und sie pädagogisch professionell im Sinne der Kinderrechtskonvention sowie der Reckahner Reflexionen umzusetzen.

Literatur

Bimberg, S. (1995): Musik erleben lernen. Pädagogische und ästhetische Grundlagen für eine dialogische Musikaneignung. Kassel: Bosse.

Böhle, R. (1996): (Inter)kulturell orientierte Musikdidaktik. Frankfurt/M.: IKO.

CRC – United Nations (1989): The Convention on the Rights of the Child. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>. (letzter Zugriff am 24. 04. 2020).

Grohé, M. (2011): Der Musiklehrer-Coach. Professionelles Handeln in konflikthafter Unterrichtssituationen. Innsbruck. Esslingen: Helbling.

Himmelman, G. (2002): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach: Debus, S. 63–79.

Jank, B. (2009): Grundsätzliche Strategien und methodische Wege des Umgangs mit (sich bildenden) eigenen und fremden kulturellen Identitäten der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht. In: Rodríguez-Quiles y García, J./Jank, B.: Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik, S. 7–19. Potsdam: Universitätsverlag. (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik).

König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Krappmann, L. (2016): Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: Krappmann, L./Petry, C. (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik, S. 17–63.

Maywald, J. (2012): Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule, Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim/Basel: Beltz.

Pregel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.

Reckahner Reflexionen zur Ethik Pädagogischer Beziehungen (2017).
Rochow-Edition: Reckahn. <https://www.paedagogische-beziehungen.eu/>
(Letzter Zugriff am 13. 04. 2020).

Tellisch, C. (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als
Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen: Budrich.