

Christin Tellisch

Budrich
UniPress



Lehrer-Schüler- Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung

Christin Tellisch
Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht
als Beitrag zur Menschenrechtsbildung

Christin Tellisch

Lehrer-Schüler-Interaktionen
im Musikunterricht als Beitrag
zur Menschenrechtsbildung

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation zur Erlangung des Titels ‚Dr. phil.‘ im Fachgebiet
Musikpädagogik/ Musikdidaktik eingereicht bei der
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

Gutachter: Prof. Dr. Birgit Jank,
Prof. Dr. Annedore Prengel

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-099-6 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-262-4 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Danksagung

„Denken und danken sind verwandte Wörter“, so sagte es einst Thomas Mann und so möchte ich dieser Doktorarbeit, über die in den letzten drei Jahren viel im Kreise wissenschaftlicher Begleitung und der Familie gesprochen und nachgedacht wurde, einige Worte der Danksagung voranstellen.

Frau Prof. Dr. Birgit Jank möchte ich für die hilfreiche Unterstützung bei der Erstellung der Dissertation danken. Jede Phase dieser Arbeit wurde von ihr intensiv und professionell begleitet. Die in vielen Sitzungen entstandenen wegweisenden und kreativen Ideen haben wesentlich zum Erstellen der Arbeit beigetragen. Besonders bedanken will ich mich auch für die Freiheit, die sie mir während des gesamten Forschungsprojektes gewährte und für die Möglichkeit, ein eigenes Seminar mit engagierten Studierenden der Musikpädagogik zum Thema der Arbeit zu gestalten.

Frau Prof. Dr. Annedore Prengel möchte ich für die intensive und warmherzige Betreuung aller Arbeitsschritte danken. Ihr kompetenter Rat und ihre Hilfe habe ich zu jedem Zeitpunkt sehr geschätzt. Dankbar anerkennen will ich auch ihre immer freundliche, uneingeschränkte und geduldige Bereitschaft mir ihr großes menschenrechtspädagogisches Wissen weiterzugeben. Für die unermüdliche und professionelle Einführung in sämtliche anerkenntnistheoretische Arbeiten danke ich ihr außerdem ganz herzlich. Stets nahm sie sich die Zeit, Fragen zu klären und Hilfestellung zu leisten.

Mein besonderer Dank gilt Frau Dr. Antje Zapf. Jederzeit gewährte sie mir bei der Planung, Durchführung und Auswertung des empirischen Forschungsprozesses sachkundige und wertvolle Unterstützung. Ohne die forschungsmethodische Beratung durch Frau Dr. Zapf wäre es nicht möglich gewesen, die empirische Studie zu Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht durchzuführen.

Danken möchte ich Prof. Dr. Kaiser und Prof. Dr. Vogt für die interessanten Literaturhinweise und die Motivation, in diesem Fachbereich zu forschen.

Dem von Annedore Prengel und Antje Zapf geleiteten Forschungsteam „INTAKT“ mit Katja Zschipke, Annett Hedderich, Anne Wohne und Denny Klaunder möchte ich für die vielen anregenden Diskussionen sowie für die

Unterstützung beim Datenmanagement danken. Die konstruktiven Ideen und das gute Zusammenspiel des Teams waren jederzeit eine tatkräftige Unterstützung.

Dank gilt dem Vorstand des Christlichen Gymnasiums Rudolf Stempel, Frau Dr. Elke Schumann, Uta Mischke und Diana Ulbricht, für das Einräumen zeitlicher Möglichkeiten zur kontinuierlichen Weiterarbeit an meiner Dissertation in Zusammenarbeit mit meiner Lehrtätigkeit.

Ein ganz besonderer Dank geht an meine Eltern Ramona und Bernhard Tellisch, die mir das Studium des Lehramts ermöglichten und mir auch während der Anfertigung der Doktorarbeit immer unterstützend und liebevoll zur Seite standen. Einen ganz besonderen Dank möchte ich auch dafür aussprechen, dass Sie immer das Beste für meine Schwester und mich ermöglichen und alles Erdenkliche bereit sind, dafür zu geben.

Danken möchte ich auch meiner Schwester Daniela Braune und ihrer gesamten Familie für das Spenden ihrer Kraft und Ausdauer sowie meinen Freunden Kristin Maertin und Oliver Limbach für ihre Unterstützung und Freundschaft.

Besonderer Dank gilt meinem Mann Robert Tellisch. Er stand mir mit Ausdauer, Ruhe und Geduld stets zur Seite und gab mir Kraft in schwierigen Momenten.

Inhalt

Danksagung	5
1. Einleitung	9
1.1 Thema und Fragestellung der Arbeit.....	9
1.2 Anlage der Arbeit.....	13
2. Theoretische Perspektiven einer Menschenrechtsbildung im Musikunterricht	17
2.1 Die Menschenrechtsbildung im schulischen Kontext	18
2.2 Lehrer-Schüler-Interaktionen als Grundlage schulischer Lehr- und Lernprozesse	47
2.3 Theorien der ‚Anerkennung‘ und ihre Bedeutung für den Musikunterricht	70
2.4 Literaturanalyse I: Konzepte von Anerkennung in musikphilosophischen und musikpädagogischen Beiträgen	92
2.5 Maßstäbe für humanen Musikunterricht	108
2.6 Literaturanalyse II: Zum Potenzial der musikdidaktischen Theorien unter dem Fokus der humanen Anerkennung	114
2.7 Fazit zur theoretischen Abhandlung.....	144
3. Empirische Erhebungen: Forschungskontext und Forschungsdesign	149
3.1. Das Forschungsnetzwerk „INTAKT“ als Grundlage der vorliegenden Studie.....	149
3.2 Vorstellung des Datenmaterials	151
3.3 Zum Forschungsdesign	153
4. Pädagogische Interaktionen im Musikunterricht: Statistisch- strukturierende Analysen	161
4.1 Zum Problem der Generalisierbarkeit.....	162
4.2 Befunde zu allgemeinen Bedingungen und Praktiken im Musikunterricht.....	163

4.3 Häufigkeitsanalyse zu Anerkennungsgraden in Lehrer-Schüler-Interaktionen	176
4.4 Fazit zur strukturiert-qualitativen Analyse der Unterrichtsszenen und Vermutungen über die Ursachen der vorliegenden Befunde.....	206
5. Pädagogische Interaktionen im Musikunterricht: Qualitative Analysen.....	213
5.1 Exemplarizität der Beispielszenen und qualitative Inhaltsanalyse.....	213
5.2. Qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Feldvignetten	215
5.3 Fazit zur qualitativen Analyse der Feldvignetten.....	311
6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	319
6.1 Zur Bedeutung der Ergebnisse für einen humanen Musikunterricht.....	319
6.2 Methodenreflexion	334
6.3 Forschungsperspektiven.....	337
7. Literaturverzeichnis	339
8. Anhang.....	373

1. Einleitung

1.1 Thema und Fragestellung der Arbeit

Menschen erinnern aus dem schulischen Musikunterricht nicht selten besonders erniedrigende Momente.¹ Dies geschieht vor allem dann, wenn Singkontrollen durchgeführt wurden: Einzelnen vor der Klasse ein deutsches Volkslied singen zu müssen, das 150 Jahre oder älter ist, die Melodie zwar im Ohr, aber die Stimme nicht unter der eigenen Gewalt zu haben, da die Aufregung groß ist und jeder zuhören kann, stellte und stellt für viele Schüler² ein Erlebnis dar, dem sie in jedem Schulhalbjahr erneut ausgesetzt sind, das sie nicht mehr vergessen werden und das einige langfristig vom Singen abhält. Dem gegenüber stehen Ereignisse aus dem Musikunterricht, in denen Kinder freudvoll miteinander singen, tanzen und musizieren und auf diese Weise Verbindungen zueinander aufbauen, die durch die Lehrkraft ermöglicht, gestärkt und gestützt werden.³

Diese beiden gegensätzlichen Erfahrungen aus der Praxis des schulischen Musikunterrichts veranschaulichen dessen besondere Gefahren und Chancen sowie den großen Einfluss der Lehrkraft auf die Unterrichtsgestaltung. An solchen Szenen wird die Bedeutung des Themas dieser Arbeit, „Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung“, ersichtlich. Dieses Thema ist aus mehreren Gründen von Interesse, zum einen aufgrund der Wichtigkeit der Lehrer-Schüler-Interaktion im Hinblick auf deren Gestaltung nach menschenrechtlich definierten Kriterien und zum anderen aufgrund der besonderen Situationsmerkmale des Musikunterrichts: Nach Meyer, Klieme und Rakoczy gilt ein „unterstützendes Lehrerverhalten als ein zentrales Qualitätsmerkmal von Unterricht“ (Meyer 2004:47; vgl. Klieme/Rakoczy 2008). Dieses Verhalten zeigt sich in den täglichen Interaktionen des Lehrers mit seinen Schülern und bildet die Basis für die Lehr- und Lernprozesse im

¹ Kurt Singer äußert sich über solche Szenen im schulischen Musikunterricht mahndend und fragt: „Wer empört sich darüber, dass ein Kind gezwungen wird, vor der Klasse vorzusingen und – als es in Weinen ausbricht – mit einer hohnvollen Bemerkung und der ‚gerechten‘ Note 6 auf den Platz geschickt wird?“ (Singer 1981:110).

² Aufgrund einer besseren Lesbarkeit wird in dieser Ausarbeitung für Begriffe wie ‚Schüler/Schülerin‘ sowie ‚Lehrer/Lehrerin‘ die männliche Form verwendet. Die weibliche Form soll ohne explizite Nennung eingeschlossen werden.

³ Ein bekanntes Beispiel dazu liegt im Dokumentarfilm ‚Klassenleben‘ von Hubertus Sieger aus der integrativen Fläming-Grundschule Berlin vor. Darin singen, tanzen und musizieren die Kinder gemeinsam und mit großer Freude.

schulischen Kontext. Die Anerkennung des Schülers durch den Lehrer stellt die Grundlage für diese Prozesse dar.

Der schulische Musikunterricht kann bei einer ausgewogenen Balance von praktischen – singen, tanzen, musizieren, komponieren und improvisieren – und theoretischen – Wissen über die Musikgeschichte und -theorie aneignen – Optionen ein Unterrichtsfach sein, das den Schülern besondere Möglichkeiten bietet, selbst aktiv zu werden und ihre Kreativität zu entfalten sowie Problemlösestrategien zu entwickeln und anzuwenden. Durch die Verbindung der theoretischen und praktischen Tätigkeit wird eine vielseitige Persönlichkeitsentwicklung angestrebt. Darüber hinaus findet das Musikmachen auch im Schulalltag statt, wenn Schulfeste musikalisch umrahmt oder zu Geburtstagen Lieder gesungen werden. Musik und gemeinsames Musizieren kann in diesen Situationen ein Zeichen von Zusammengehörigkeit und Ausdruck der Freude sein.

Musik und Musikunterricht bieten die Möglichkeit Emotionen zu artikulieren, da Schüler sowohl auf der kognitiven wie auch auf der emotionalen Ebene angesprochen werden. Emotionen sind existenzieller Bestandteil des Lebens, darum sollten sie im Schulalltag bewusst berücksichtigt werden. Dazu kann der Musikunterricht einen wesentlichen Beitrag leisten, indem darin der Ausdruck von Emotionen durch gemeinsames musikalisches Handeln gefördert wird. Eine Vielzahl von Autoren sind sich einig, dass Musik und die musikalische Entwicklung des Menschen von Bedeutung für dessen emotionale, soziale und personale Förderung sind (vgl. u.a. Ausarbeitungen und/oder Studien von Bimberg 1995, Büttner 1997, Bastian 2003, Geißler 2003, Kreutz 2003, Rauhe 2003, Mahnkopf 2007). Die Fähigkeit zu entwickeln, im kognitiv dominierten Schulalltag Emotionen wahrzunehmen und diese angemessen zu zeigen, ist ein schwieriger und sensibler Bereich. Für die emotionale Qualität des Unterrichts kommt den Lehrer-Schüler-Interaktionen besondere Bedeutung zu.

Die Menschenrechte bieten eine Orientierung bei der Betrachtung der Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktionen, da sie einen normativen Rahmen für die Gestaltung der pädagogischen Prozesse stellen. Sie enthalten wichtige Grundsätze, an denen sich Lehrerhandeln orientieren sollte. Dazu gehören laut Enderlein die Kriterien der „Wertschätzung, Unterstützung, Anregung, Herausforderung, Ermutigung, Anerkennung [erg. und] Zuwendung“ (Enderlein 2007:220) zum Schüler.

Weitere Gründe für die Problematisierung der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht liegen im Bereich der Legitimation des Faches. Dies

betrifft vor allem die in der Literatur oft beschriebene Unzufriedenheit von einigen Lehrern und Schülern mit dem Unterrichtsfach Musik (vgl. Günther 1991, Grimmer 1991, Nimczik 1991, Bastian 1993a, Niessen 2006). Möglicherweise resultiert diese Unzufriedenheit aus den unterschiedlichen Berufsauffassungen, die teilweise den Musikpädagogen hierarchisch unter den Musiker stellen (vgl. Nimczik 1991:85) – eine Denkweise, die in der deutschen Gesellschaft nicht selten anzutreffen ist und die wissenschaftlich von Grimmer, Günther, Bastian und Niessen untersucht wurde (vgl. Grimmer 1991, Günther 1991, Bastian 1993a, Niessen 2006). Frustration von Musiklehrern, die ihre Erfüllung laut der Untersuchung Niessens oft außerhalb des Lehrerberufs suchen, könnte sich auf die Unterrichtsatmosphäre und auf die Schüler auswirken. Natürlich ist dieser Befund nicht zu generalisieren, denn es gibt eine Vielzahl an Musikpädagogen, die ihrer Aufgabe mit Leidenschaft und Freude nachgehen, wie Schulten belegt (vgl. Schulten 1992:170). Über diese Problematik existieren bislang keine umfassenden, wissenschaftlichen Studien.

Untersuchungen über Schule zeigen, dass diese heutzutage von den Schülern nicht selten „als ein zukunftsbezogener, verpflichtender, stark reglementierter und oftmals belastender Ort zum Lernen“ (Seithe 1998:106; vgl. Grundmann u.a. 2000:22ff., Prüb u.a. 2000:53ff; Elsner 2001:19ff.) empfunden wird, was einer für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes förderlichen Lernumwelt entgegensteht (vgl. Schubarth/Speck 2008:970). Man könnte vermuten, dass dies auch für den Musikunterricht gilt. Über grundlegende strukturelle und institutionelle Veränderungen hinaus obliegt es aber jeder Lehrkraft entgegen dieser negativen Tendenz eine menschenrechtlich orientierte Lernatmosphäre durch anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionen zu schaffen.

Die Musikpädagogin Anne Niessen spricht das Disziplinproblem im Fach Musik an und sieht darin Gründe für die gesellschaftliche Geringschätzung dieses Unterrichtsfaches (vgl. Niessen 2006:261). Eine genauere Aufschlüsselung an Disziplinproblemen lässt sie offen. Es lässt sich vermuten, dass sie auf einen erhöhten Lautstärkepegel und auf die Nichteinhaltung von in den Klassen definierten Verhaltensregeln abzielt. Wissenschaftliche Untersuchungen bezüglich eines größeren Disziplinproblems im Fach Musik im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern sind jedoch nicht bekannt. Gembris und Bimberg greifen die Problematik der Disziplin im Musikunterricht ebenfalls auf und mutmaßen über die Ursachen von Disziplinproblemen: Diese können zum einen im teilweise vorhandenen Expertenwissen der Schüler in bestimmten Bereichen der Musik, ihrer emotionalen Nähe zu einer und einer gleichzeitigen Distanz zu anderen Musikrichtungen, der hohen praktisch-akustischen Unterrichtsanteile mit möglichen Entgrenzungen beim

Musizieren und in den bereits angesprochenen Legitimationsproblemen des Faches liegen (vgl. Gembris 1991, Bimberg 1995). Auf der anderen Seite erfordert Musizieren eine hohe Disziplin vom Menschen: Man muss exakt agieren, den Rhythmus einhalten, ein Gespür für die richtige Intonation entwickeln, aufeinander hören, Feinheiten konzentriert wahrnehmen und regelmäßig üben. Die Ambivalenzen der Disziplinprobleme und des Maßstabs der hohen Disziplin gilt es im schulischen Musikunterricht auszuhalten. Der Umgang mit dieser Problematik zeigt sich auch in den Lehrer-Schüler-Interaktionen.

Aus dem aufgezeigten Spannungsverhältnis zwischen dem großen Potenzial und Anspruch an das Unterrichtsfach Musik auf der einen und seiner Disziplin- und Legitimationsproblematik, die sich vielgestaltig äußert, auf der anderen Seite, ergibt sich die für diese Arbeit zentrale Frage: Welche menschenrechtsrelevante Qualität weisen die Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht auf und welche musikpädagogischen Schlüsse ergeben sich daraus?

Davon ausgehend wird folgenden Teilfragen nachgegangen:

I) Inwieweit finden grundlegende Ziele und Inhalte der Menschenrechtsbildung in den Rahmenlehrplänen ausgewählter Bundesländer im Fach Musik Erwähnung? (Unterkapitel 2.1.4)

II) Welchen Beitrag leisten die Kinderrechtskonvention, die (musik-)pädagogischen Interaktionsstudien, die Theorie der Anerkennung sowie die musikphilosophischen und -pädagogischen Beiträge für das Modell eines humanen Musikunterrichts? (Unterkapitel 2.1.5, Kapitel 2.2-2.5)

III) Welche Ansätze humaner Anerkennung finden sich in ausgewählten musikdidaktischen Konzeptionen? (Kapitel 2.6)

IV) Welche Formen von Anerkennung und Verletzung können in Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern im Musikunterricht gefunden werden und welche Annahmen lassen sich über ihre inneren sowie äußeren Situationsmerkmale und über ihre Verbreitung treffen? (Kapitel 3-5)

V) Welches menschen- sowie kinderrechtliches und anerkennungstheoretisch fundiertes Konzept musikpädagogischen Handelns lässt sich aus den Untersuchungen ableiten? (Kapitel 6)

1.2 Anlage der Arbeit

Die Dissertation ist in drei große Teile gegliedert: Zunächst werden in einem theoretischen Teil für diese Arbeit grundlegende Einsichten der Menschen- und Kinderrechte, der Interaktions- und Anerkennungstheorien sowie der Musikpädagogik aufbereitet. Daran schließt sich ein empirischer Teil an, in dem Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht untersucht werden. Abschließend werden auf der Basis der in den beiden ersten Teilen gewonnenen Erkenntnisse in einem konzeptionellen Teil der Arbeit Ansätze eines auf Anerkennung in den Lehrer-Schüler-Interaktionen beruhenden Musikunterrichts vorgestellt. Die drei Teile werden in sechs Kapitel unterteilt, die folgendermaßen aufgebaut sind:

Im ersten Teil werden theoretische Perspektiven eines menschenrechtlich fundierten Musikunterrichts entwickelt. Diese Abhandlung umfasst sieben Bereiche. Zunächst wird die Bedeutung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Kinderrechtskonvention für den schulischen Kontext aufgezeigt. Es schließt sich eine Dokumentenanalyse ausgewählter Rahmenlehrpläne des Faches Musik an, in der herausgearbeitet wird, inwiefern in ihnen Inhalte der Menschenrechtsbildung berücksichtigt werden. Darauf folgt ein Einblick in den Forschungsstand zur Umsetzung der Menschen- und Kinderrechte in der Schule. Im zweiten Teil der theoretischen Abhandlung stehen Lehrer-Schüler-Interaktionen als Grundlage schulischer Lehr- und Lernprozesse im Zentrum der Betrachtung. Nach einem kurzen Einblick in die Rahmenbedingungen von Schule, wird der Forschungsstand zu den Lehrer-Schüler-Interaktionen dargelegt. Dieser wird in einer Literaturanalyse auf den musikalischen Bereich bezogen, bevor der Mangel empirischer Studien im Musikunterricht thematisiert wird. Im dritten Teil folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Anerkennung‘, der für eine menschenrechtliche Orientierung des Musikunterrichts von zentraler Bedeutung ist. Dieser Teil wird sowohl allgemein pädagogisch als auch musikpädagogisch ausgerichtet. Im Anschluss daran wird im vierten Bereich dieses Kapitels das Potenzial des Faches Musik für die Menschenrechtsbildung anhand einer Literaturanalyse zu den Konzepten von Humanität u.a. in der Musikphilosophie untersucht. Dabei steht die Aktivität des Singens besonders im Fokus. Bevor in einer weiteren Literaturanalyse die Möglichkeiten von Anerkennung in einschlägigen musikpädagogischen Konzeptionen erforscht werden, werden aus den vorangegangenen Untersuchungen Maßstäbe für einen humanen Musikunterricht im fünften Teil der theoretischen Abhandlung abgeleitet. Diese fungieren als wesentliche Grundsätze für einen anerkennenden und humanen Musikunterricht. Sie werden als Vergleichskriterien für die

Untersuchung theoretischer Musikkonzeptionen sowie für die qualitative Inhaltsanalyse im zweiten, empirischen Teil der Arbeit von Bedeutung sein. Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit enden mit einem Fazit, das wesentliche Erkenntnisse zusammenfasst.

Der zweite Teil ist einer empirischen Studie zu den Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht gewidmet, er umfasst die Kapitel drei bis fünf. In Kapitel drei wird das Forschungsnetzwerk, das Datenmaterial und das Forschungsdesign der Studie vorgestellt. Diese Untersuchung entstand innerhalb des Forschungsprojekts „INTAKT“, das sich mit Lehrer-Schüler-Interaktionen in allen pädagogischen Arbeitsfeldern beschäftigt. Der in dieser Arbeit analysierte Datensatz aus dem „INTAKT“-Projekt umfasste im August 2012 3430 Szenen, die an insgesamt 112 Schulen im Zeitraum von 2008 bis 2012 deutschlandweit eruiert wurden. Diese Szenen wurden in 363 Beobachtungsprotokollen an 181 Tagen aufgenommen. Aus diesem umfassenden Datensatz wurden für die vorliegende Studie 91 protokollierte Stunden Musikunterricht mit 1105 Szenen ausgewählt. Diese wurden in 30 Primar- und Sekundarschulen an 52 Tagen verfasst. Diese im Musikunterricht protokollierten Szenen werden im vierten Kapitel bezüglich der Kategorien ‚Anerkennung‘ und ‚Verletzung‘ analysiert und zu verschiedenen Variablen wie der Schulform, der Klassenstufe, der Gruppengröße, der Unterrichtsform, der musikalischen Aktivität, dem situativen Anlass und anderen Bezugsgrößen in Beziehung gesetzt. Es wird ein für den Musikunterricht entworfenes Codesystem verwendet, anhand dessen die Beobachtungen in MAXQDA strukturiert und statistisch analysiert werden. Durch eine Auswertung mit SPSS mithilfe multivariater Analysen werden die Ergebnisse gruppiert und durch gezielte Interpretationen einzelner Feldvignetten⁴ im fünften Kapitel qualitativ ausgewertet. Dieser empirische Teil der Arbeit endet mit einem zusammenfassenden Fazit.

Im abschließenden Kapitel sechs der Dissertation sollen der theoretische und der empirische Teil miteinander verbunden werden, um die einführenden Fragen dieser Arbeit zu beantworten und eine Basis für das Konzept einer menschenrechtsorientierten Musikpädagogik zu legen. Aus den Untersuchungen sollen menschenrechtlich, kinderrechtlich, anerkennungstheoretisch, musikdidaktisch und empirisch begründete Grundlagen musikpädagogischen Handelns abgeleitet werden. Die Studie soll einen Beitrag zur Forschung über das Lehrerhandeln im Musikunterricht leisten. Eine menschenrechtsorientierte Musikpädagogik soll anhand der

⁴ Unter ‚Feldvignette‘ wird eine kurze, sinnvolle, intersubjektive Handlungsfolge von unterschiedlicher Dauer verstanden. Sie enthält neben der Beobachtungsszene mit Sprache, Mimik und Gestik der Personen, fachliche Erläuterungen aus Beobachterperspektive sowie eine kurze Introspektion des Beobachters (vgl. Schulz 2010).

Analyse sowohl problematischen als auch vorbildlichen Handelns in den Lehrer-Schüler-Interaktionen im schulischen Musikunterricht empirisch begründet werden.

Der erwartete Ertrag des theoretischen Teils der Studie liegt in der Erörterung des Potenzials der Menschenrechtsbildung für den schulischen Musikunterricht, in der Aufbereitung des Anerkennungsbegriffs als Grundlage für die Lehrer-Schüler-Interaktionen sowie in der Analyse grundlegender Beiträge der musikpädagogischen Theorie hinsichtlich des möglichen Potenzials für Anerkennung. Die Kapitel drei bis fünf der Arbeit bieten einen Einblick in Ist-Zustände von Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht an 30 Schulen in Deutschland. Dabei werden die theoretischen Erkenntnisse des ersten Teils der Studie mit den empirisch gewonnenen Daten verglichen und Gemeinsamkeiten sowie Differenzen zwischen normativ begründeten Ansprüchen und alltäglicher Praxis herausgearbeitet. Der Ertrag des empirischen Teils der Arbeit liegt in der Entwicklung eines Diskussionsansatzes für eine an Prinzipien der Anerkennung orientierte, musikpädagogische Theorie. Darüber hinaus hat dies voraussichtlich einen Nutzen sowohl für die Aus- und Weiterbildung von Musiklehrkräften als auch für die Bildungs- und Kinderrechtspolitik.

Im Zentrum der Studie steht die Qualität von menschenrechtsrelevanten Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht, um die Möglichkeiten und Problembereiche dieses Unterrichtsfaches auf der Beziehungsebene theoretisch und empirisch begründet aufzuzeigen. Auf diese Weise werden zwei Interessenschwerpunkte der Autorin, der schulische Musikunterricht⁵ auf der einen und die Menschenrechtsbildung⁶ auf der anderen Seite miteinander verknüpft und deren Wechselwirkungen und gemeinsame Erträge fokussiert.

⁵ An der Universität Potsdam habe ich von 2006-2011 einen Bachelor-Masterstudiengang für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Musik, Deutsch und Latein absolviert.

⁶ An der Freien Universität Berlin habe ich von 2010-2012 einen weiterbildenden Masterstudiengang im Bereich „Childhood Studies and Children’s Rights“ absolviert. Zudem bin ich aufgrund meiner Tätigkeit im Bereich der Entwicklungshilfe in Peru seit mehr als zehn Jahren immer wieder mit dem Thema der Kinderrechte vertraut worden.

2. Theoretische Perspektiven einer Menschenrechtsbildung⁷ im Musikunterricht

Das zweite Kapitel hat zum Ziel anhand eines Durchgangs durch eine Reihe musikdidaktischer, musikphilosophischer, menschenrechtlicher, kinderrechtlicher und anerkennungstheoretischer Dokumente sowie auf der Basis des empirischen, musikpädagogischen Forschungsstandes Merkmale eines humanen Unterrichts im Schulfach Musik zu erarbeiten und zu begründen.

Das Kapitel umfasst zehn Teile: Zunächst werden die beiden Grundsatzdokumente für die Menschenrechtsbildung – die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die Kinderrechtskonvention – in ihrer historischen Entwicklung, den Zielen und Inhalten dargelegt. Daran anschließend werden diese Grundlagen der pädagogischen Perspektive mit denen der Rahmenlehrpläne für den Musikunterricht ausgewählter Bundesländer verglichen. Daran schließt sich ein Einblick in Studien zur Umsetzung der Menschen- und Kinderrechte in der Schule an. Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Lehrer-Schüler-Interaktionen im pädagogischen und musikalischen Bereich. Dabei sollen die Rahmenbedingungen von Schule analysiert und der Forschungsstand über die Lehrer-Schüler-Interaktionen aufbereitet werden. Es schließt sich ein Einblick in den Mangel empirischer Studien im Musikunterricht und eine Begriffsdarlegung zur ‚Anerkennung‘, die neben der Definition wichtige Stränge der ideengeschichtlichen Entwicklung und Bezüge zur Schulpädagogik aufzeigt, an. Im Anschluss daran werden in einer Literaturanalyse aktuelle musikphilosophische und musikpädagogische Beiträge auf das Potenzial von Humanität in der Musik und im Musikunterricht untersucht. Aus den Untersuchungsergebnissen des Kapitels werden Maßstäbe für einen humanen Musikunterricht abgeleitet. In einer weiteren Literaturanalyse werden einschlägige musikdidaktische Konzeptionen auf ihr Potenzial bezüglich dieser humanen Maßstäbe hin analysiert. Das Kapitel endet mit einem Fazit, das wesentliche Ergebnisse zusammenfasst.

⁷ In der Fachliteratur liegt keine Differenzierung zwischen Menschenrechtsbildung, -pädagogik und -erziehung vor. Unter allen drei Begriffen wird das Wissen über die Menschenrechte, eine positive Einstellung zu ihnen und die Handlungsbereitschaft für sie summiert (vgl. Sommer/Stellmacher 2009:31), woran sich in dieser Ausarbeitung angeschlossen wird.

2.1 Die Menschenrechtsbildung im schulischen Kontext

Die Grundlagen der Menschenrechtsbildung bilden die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die Kinderrechtskonvention. Daher werden diese beiden Dokumente hinsichtlich ihrer Bedeutungen für den schulischen Musikunterricht analysiert. Sie bilden die normative Orientierung für ein human-anerkanntes Lehrerverhalten gegenüber den Schülern. Im Anschluss daran wird kurz auf wichtige Entwicklungslinien und Dokumente der Menschen- und Kinderrechte sowie der Menschenrechtsbildung eingegangen, bevor die Ziele und Inhalte der Menschenrechtsbildung dargelegt werden. Diese bilden den Ausgangspunkt für eine Lehrplananalyse, in der untersucht wird, inwieweit diese Ansätze in ausgewählten Rahmenlehrplänen des Faches Musik intendiert sind. Der darauffolgende Abschnitt stellt Studien in den Fokus, in denen die Umsetzung der Menschen- und Kinderrechte in der Schule heute untersucht wurden. Das Kapitel endet mit einem Kurzfazit.

2.1.1 Die Bedeutung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Kinderrechtskonvention für den pädagogischen Kontext

Die 1948 verabschiedete Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (kurz AEMR), die aus der Tradition von Aufklärung, Säkularisierung und Demokratisierung entstand (vgl. Fritzsche 2009:21), weist Inhalte auf, die eine besondere Bedeutung für die Pädagogik und damit für den schulischen Musikunterricht haben. Sie geben die Begründung für gute Lehrer-Schüler-Beziehungen in den „mensenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität“ (Prenzel 2013:22).⁸ Diese Inhalte weisen Zusammenhänge mit allen drei Generationen der Entwicklung der Menschenrechte auf, die im Folgenden skizziert werden:

Die erste Generation der Menschenrechte⁹ umfasst die bürgerlichen und politischen Rechte, von denen vor allem die erstgenannten aufgrund ihrer implizierten Mindestgarantien für die körperliche und persönliche Integrität eines jeden Menschen bedeutsam für die Pädagogik sind (vgl. Brander u.a. 2005:289). Damit wurden Grundsteine für das Recht auf eine gewaltfreie

⁸ Nach Bohnsack kann die Erklärung der Menschenrechte als „Versuch [erg. angesehen werden] mit den Mitteln unserer historischen Epoche anerkennende Tendenzen zu bekräftigen und verletzende Tendenzen zu schwächen“ (Bohnsack zit. nach Prenzel 2013:48).

⁹ Diese Generation der Menschenrechte hat ihren Ursprung im Zeitalter der Antike, wurde durch die europäische Aufklärung wieder aufgegriffen und im 18. Jahrhundert als Rechte formuliert.

Erziehung und Bildung gelegt, die die persönliche Sphäre eines jeden Menschen im schulischen Sektor inkludieren.

Die zweite Generation der Menschenrechte¹⁰ beinhaltet die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte und thematisiert damit das Zusammenleben und -arbeiten sowie die Grundbedürfnisse der Menschen (vgl. ebd.:290). Für die Pädagogik sind die sozialen Rechte, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben anstreben und in diesem Zusammenhang das Recht auf Bildung thematisieren, die als Schlüssel für die Bewältigung von Beruf, Partizipation in der Gesellschaft und für die freie Entwicklung der Persönlichkeit angesehen werden kann (vgl. Lohrenscheit 2009:63), ebenso wie die kulturellen Rechte, die die Nichtdiskriminierung und den Kulturschutz einschließen, von Bedeutung. Sie untersagen jegliche Form von Diskriminierung¹¹, was auch für den pädagogischen Kontext zutreffend ist. Der Artikel der Nichtdiskriminierung in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte lautet:

„Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. Desweiteren darf kein Unterschied gemacht werden aufgrund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.“ (AEMR Artikel 2).

Dieser Artikel weist weit über den schulischen Kontext hinaus, dennoch ist er für diesen von wesentlicher Bedeutung: Nichtdiskriminierung ist eine notwendige Voraussetzung für die individuelle Entwicklung jedes Schülers entsprechend seines Potenzials. Nach Lohrenscheit ist die Verwirklichung dieser Rechte in Deutschland noch nicht abgeschlossen, womit sie unter anderem auf strukturelle Diskriminierungen im Schulsystem verweist (vgl. Lohrenscheit 2009:66).

Die dritte Generation der Menschenrechte¹² umfasst die kollektiven Rechte von Gesellschaften, Völkern und einzelnen Gruppen. In diesem Zusammenhang wird der Blick vom Schüler als einzelnen auf das Bezugssystem der Schulklasse, der Einzelschule oder der Gesamtschülerschaft ausgeweitet, denen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu

¹⁰ Diese zweite Generation der Menschenrechte wurde durch den „Pakt über die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Rechte“ (kurz: Sozialpakt) aus dem Jahr 1966 als Rechte verankert.

¹¹ Diskriminierung meint nach Lohrenscheit, „die ungerechtfertigte Ungleichbehandlung von einzelnen Menschen oder Gruppen auf Grund tatsächlicher oder zugeschriebener Merkmale.“ (Lohrenscheit 2009:18).

¹² Diese dritte Generation der Menschenrechte wurde im Jahr 1986 von der UNO verabschiedet.

jeweiligen Gruppen Rechte zugesprochen werden. Darunter zählen unter anderem Schutz- und Partizipationsrechte für Kinder in allen sie betreffenden Angelegenheiten.

Die Menschenwürde und das Recht auf Bildung nehmen zentrale Positionen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ein, da Bildung als Voraussetzung für die Umsetzung der Menschenrechte und diese vice versa Bedingung für die Bildung sind (vgl. Heimbach-Steins 2003:29ff., Lohrenscheit 2004:37ff., Overwien/Prenzel 2007:29f.). Die Menschenrechte sind für die Pädagogik von wesentlicher Bedeutung, da sie zum einen als deren notwendige Voraussetzung und zum anderen als Herausforderung für den pädagogischen Kontext eingeschätzt werden können.

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (kurz KRK/CRC) wurde 1989 „als erstes rechtsverbindliches Instrument auf diesem Gebiet“ erstellt und gilt als „ein Meilenstein in der Geschichte der Kinderrechte“ (Brander u.a. 2005:362, vgl. Lohrenscheit 2009:37). Sie wurde von Deutschland 1992 ratifiziert.

Die Kinderrechtskonvention enthält Grundsätze, die für die pädagogische Arbeit von Bedeutung sind. Damit ist vor allem die Perspektive, das Kind als selbstständig agierendes Rechtssubjekt anzusehen, gemeint. Dies impliziert einen respekt- und würdevollen Umgang mit dem Kind und dessen Partizipation in allen es betreffenden Angelegenheiten entsprechend seiner sich entwickelnden Fähigkeiten (Artikel 12¹³, Artikel 3¹⁴). Jegliche Aktion mit dem Kind muss in dessen bestem Interesse geschehen (Artikel 3). Das

¹³ Artikel 12 – Berücksichtigung des Kindeswohls: (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. (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

¹⁴ Artikel 3 – 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. (2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen. (3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

impliziert die Nichtdiskriminierung (Artikel 2¹⁵), um die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit zu ermöglichen. In der Kinderrechtskonvention wird auch der Schutzgedanke ausgeführt, der erstmals in der Genfer Erklärung 1924, einem Vorläuferdokument der Kinderrechtskonvention, dargelegt wird. In der heutigen Kinderrechtskonvention wird diese Problematik unter anderem in Artikel 16¹⁶, der den Schutz der Privatsphäre und der Ehre des Kindes thematisiert und darum für den Unterricht und die pädagogischen Interaktionen von besonderer Bedeutung ist, behandelt. Die Kinderrechtskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten darauf, sowohl den Zugang zur Bildung als auch die Qualität der Bildungsprozesse sicherzustellen (vgl. Overwien/Prengel 2007:30).

Mit Blick auf den schulischen Musikunterricht scheint der Artikel 31¹⁷ der Kinderrechtskonvention von Bedeutung. Darin wird dem Kind neben dem Recht auf Freizeit, Ruhe und Spiel auch das Recht auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben zugesichert. Diese Beteiligung soll in ‚vollem Maße‘ Ermöglichung finden, weshalb dazu geeignete Möglichkeiten vom Staat bereitzustellen sind. Da die Schule die einzige Institution in Deutschland darstellt, die von allen Kindern frequentiert wird, beinhaltet die Kinderrechtskonvention, dass die Teilnahme am musikalischen Leben durch den schulischen Musikunterricht abgesichert werden muss. Dazu muss eine Vielfalt an Angeboten (z.B. singen, Instrumente spielen, Musik hören, Konzertbesuche) und Musikstilen (z.B. Klassik, Rock/Pop, Folklore) aufbereitet werden, damit die Kinder ihre Potenziale entsprechend ihrer Interessen und neuer Erfahrungen bestmöglich entfalten können.

Zermatten fasst wichtige Grundsätze der Kinderrechtskonvention zusammen und verbindet sie mit einem Appell:

¹⁵ Artikel 2 – Diskriminierungsverbot: 1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormundes oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

¹⁶ Artikel 16 – Schutz der Privatsphäre und Ehre: (1) Kein Kind darf willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden. (2) Das Kind hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen.

¹⁷ 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.

“It is essential to consider the child as a person who needs to be educated, cared for, loved and protected, as well as someone deserving of instruction on how to exercise their rights to participate as a partner with adults; a person with equal dignity and rights like all other persons. [...] Bringing this about is our responsibility as adults.“ (Zermatten 2007:52).

Anhand von nur wenigen der insgesamt 54 Artikel der Kinderrechtskonvention konnte an dieser Stelle ihre Bedeutung für die allgemeine Pädagogik und für den schulischen Musikunterricht aufgezeigt werden.

2.1.2 Internationale Dokumente und Entwicklung der Menschenrechtsbildung

Das Menschenrecht auf Bildung wird sowohl in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte Artikel 26 als auch in der Kinderrechtskonvention Artikel 28 und 29 thematisiert¹⁸ und kann im Sinne eines ‚Empowerment-Right‘ als eine Grundlage für die Verwirklichung aller Menschen- und Kinderrechte angesehen werden. Die Konkretisierung einer solchen Menschenrechtsbildung setzte erst vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkriegs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein und wurde unter anderem durch die 44. Internationale Erziehungskonferenz 1974 mit der Erstellung eines integrierten Aktionsplans zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieverziehung, der Forderung des Deutschen Bundestags 1980 um eine Berücksichtigung der Menschenrechtserziehung in den Lehrplänen und Lehrerfortbildungen mit der sich anschließenden Empfehlung der Kultusministerkonferenz (04.12.1980¹⁹), die im Jahr 2000 erneuert wurde, sowie durch die UN-Dekade für Menschenrechtserziehung von 1995 bis 2004 gestärkt (vgl. Friedrichs 2002:11-13). Vor allem in den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts erschienen zahlreiche internationale Dokumente, die auf die Bedeutung der Menschenrechtsbildung verwiesen und teils konkrete Handlungspläne beinhalteten (z.B. World Plan of Action 1993, Declaration and Integrated Framework 1994/1995, Guidelines for National Plans 1998).

¹⁸ Darüber hinaus gibt es weitere Menschenrechtsinstrumente, die das Recht auf Bildung zum Ausdruck bringen wie das Europäische Übereinkommen über die Menschenrechte und Grundfreiheiten Artikel 2 von Protokoll Nr. 1; das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau Artikel zehn; der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte Artikel 13-14 u.a.

¹⁹ Brincks und Hüfner stellen bezüglich dieser Empfehlung der Kultusministerkonferenz fest, dass sie von den alten Bundesländern sehr unterschiedlich, wenn überhaupt, umgesetzt wurde (vgl. Brincks/Hüfner 1999:338). Vermutlich liegt in dieser unzulänglichen Umsetzung auch der Grund dafür, dass die Empfehlung im Jahr 2000 wiederholt wurde.

Das aktuellste ist das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, das bis 2015 andauert und aus der Nichterfüllung der Ziele des Aktionsplans der Menschenrechtsbildung für die Dekade 1995-2005 erwuchs. Die Schwerpunkte des Weltprogramms liegen in der Implementierung bildungspolitischer Innovationen, der Realisierung menschenrechtszentrierter Lehr- und Lernprozesse, der Entwicklung der Curricula entsprechend den Menschenrechten, der Einführung notwendiger Aus- und Fortbildungen sowie der Förderung eines an den Menschenrechten orientierten Schulklimas (vgl. Unesco 2005). Vor dem Hintergrund des letztgenannten Schwerpunkts sind die Partizipation und die freie Meinungsäußerung der Schüler sowie die Lehrer-Schüler-Interaktionen, die auf einer menschenrechtlichen Basis gestaltet werden, von Bedeutung. Die Schüler müssen laut der Grundlagen der Kultusministerkonferenz in ihrer Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule „die Achtung der Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben“ (KMK 1980/2000:6), was auf die emotionale und handelnde Komponente von Menschenrechtsbildung verweist. Mit Einführung des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung gehören diese Grundlagen zu dessen programmatischen Forderungen, die sich vor allem an die Lehrkräfte richten (vgl. KMK 1980/2000:5). Im Jahr 2006 bekräftigte die Kultusministerkonferenz diese Aussagen nochmals. Sie forderte Respekt gegenüber den Schülern und Maßnahmen zur Förderung der unterschiedlichen Begabungspotenziale sowie zur Vermeidung von Ausgrenzung (vgl. KMK 2006:6).

Zusätzlich zu diesen Internationalen Dokumenten und Aktionsplänen haben zahlreiche Nichtregierungsorganisationen (kurz: NGO's) Unterrichtsmaterialien für den Bereich der Menschenrechtsbildung entwickelt.²⁰ Sie beziehen sich teilweise auf das Unterrichtsfach Musik, sind hier aber im Vergleich zum Fach Politik deutlich seltener zu finden.

Wie eben aufgeführt, wurde die Forderung nach Implementierung der Menschenrechtsbildung und -erziehung für alle Curricula im Weltprogramm ausgesprochen. Die programmatischen Forderungen nach einer in pädagogischen Kontexten zu realisierenden Menschenrechtsbildung werden – wie in diesem Abschnitt aufgezeigt werden konnte – auch durch andere Positionsprogramme aufgestellt.

Im folgenden Unterkapitel werden die Ziele der Menschenrechtsbildung vorgestellt und deren Trias in Verbindung mit dem schulischen Musikunterricht gebracht. Dies dient als Grundlage für die Entwicklung

²⁰ Das aktuellste und umfassendste Werk in diesem Bereich stellt meines Erachtens das Werk von Brander, P. u.a. dar: Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin. 2005.

geeigneter Kriterien für die Lehrplananalyse, in der untersucht wird, inwieweit die programmatischen Forderungen der Menschenrechtsbildung in ausgewählten Lehrplänen für Musik Umsetzung finden.

2.1.3 Ziele und Inhalte von Menschenrechtsbildung

Nach Brander u.a. besteht das langfristige Ziel von Menschenrechtsbildung in der Etablierung einer Kultur, „in der Menschenrechte verstanden, verteidigt und respektiert werden“ (Brander u.a. 2005:17), weshalb Engagement, Respekt, Demokratie und Toleranz wichtige Schlüsselemente der Menschenrechtsbildung darstellen (vgl. Sommer/Stellmacher 2009:35). Lenhart ergänzt diese Auflistung um das Kriterium der Werteerziehung (vgl. Lenhart 2006:57), die die Menschenrechtsbildung impliziert. Dazu gehören auf der Ebene der Grobziele der Aufbau von Selbstbewusstsein und sozialer Wertschätzung (vgl. ebd.:58). Die Ziele der Menschenrechtsbildung sind damit auf mehreren Ebenen angesiedelt: Koch fasst sie prägnant zusammen, indem er sie als Grundlage „für die persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt, für die Teilnahme an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens und für den Zugang zum Arbeitsmarkt und als Grundlage für wirtschaftliche Entwicklung“ (Koch 2007:61) darstellt. Um diese Ziele zu realisieren, sollte nach Heitger folgende Grundhaltung Umsetzung finden:

„Das Lehren muss die Freiheit der Vernunft achten, sonst verstößt es gegen die Menschenrechte. [...] Wer für die zu lernenden Aussagen das Argumentieren verweigert, verletzt Menschenrecht; wer Zustimmung zu vorgestellten Aussagen erschleicht, der verletzt Menschenrecht; wer Methoden des Lehrens vorschreibt, die das kritische Prüfen ausschließen, verletzt Menschenrecht“ (Heitger 1999:13f.).

Laut Bauer besteht eines der beiden wesentlichen Ziele von Schulentwicklung heute darin, die Mitmenschlichkeit, d.h. die humane Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung zu fördern, was den wichtigen Zusammenhang zwischen den Menschenrechten und der pädagogischen Arbeit aufzeigt (vgl. Bauer 2008:584).

In der Menschenrechtsbildung liegt eine Trias der Lernbereiche vor, die mit der musikalischen Bildung in Verbindung gebracht werden kann: Dazu gehören Brander u.a. folgend das Lernen **über** Menschenrechte, das Lernen **für** Menschenrechte und das Lernen **durch** Menschenrechte (vgl. Brander u.a. 2005:18f.), die im Folgenden Erklärung finden.

Der erstgenannte Bereich umfasst das Wissen über Menschenrechte. Man könnte meinen, dass dieses Gebiet für den schulischen Musikunterricht keine wesentliche Relevanz hat und für das Fach Politik von Bedeutung ist. Dem

entgegen steht der Berliner Appell des Deutschen Musikrats aus dem Jahr 2003, der besagt, dass die Kinder und Jugendlichen ein Recht auf musikalische Bildung und ein Recht auf Kreativität haben. Die Umsetzung dieser Rechte ist an deutschen Schulen noch keine Selbstverständlichkeit (vgl. Berliner Appell zur musikalischen Bildung in Deutschland 2003²¹). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Menschenrechte den Schülern nicht als abstrakte Entitäten, sondern als Grundsätze, die einen aktuellen Bezug zu ihrem Leben und Lernen haben, vermittelt werden können. Es lässt sich resümieren, dass die Kenntnis der Kinder- und Menschenrechte von Bedeutung für den schulischen Musikunterricht ist.²²

Der zweite Bereich mit dem Grundsatz ‚Lernen für die Menschenrechte‘ meint Projekte mit einem menschenrechtsbildendem Ansatz, durch die die Handlungs- und Kommunikationskompetenz und das kritische Denken der Schüler gefördert werden (vgl. Lenhart 2006:96). Dieser Projektansatz hat eine große Bedeutung für schulisches Musizieren. Zahlreiche musikalische Projekte weisen einen menschenrechtsbildenden Ansatz auf, was die folgenden Beispiele verdeutlichen: Menschenrechtsbildende, musikalische Projekte können sowohl aktiv als auch rezeptiv angelegt werden und einen unterschiedlichen Rahmen einnehmen. Es ist möglich, das Liedrepertoire im Musikunterricht auszuweiten und Kinder- und Friedenslieder von Hartig, Wohlers u.a. in Anlehnung an die Menschenrechte einzubeziehen. Dieser Rahmen wäre in Chorprojekten ausbaufähig, wie es der Projektchor ‚Coming for you‘ zeigt. Dieser europäische Chor hat eine CD aufgenommen, um auf die Nichteinhaltung von Menschenrechten in China hinzuweisen und daran zu erinnern, dass die Würde des Menschen unantastbar ist. Das von Sliwka, Edelstein, Fauser und Seifert beschriebene Service-Learning bietet Anhaltspunkte, Musikunterricht und Menschenrechtsbildung in Projektarbeit miteinander zu verbinden.²³ Erste Ansatzpunkte dazu bietet die Arbeit von Prange über musikalische Großprojekte, bei denen der Ansatz menschenrechtlichen Prinzipien folgt (vgl. Unterkapitel 2.6.11). Zudem gibt es Projektausschreibungen für eine Auseinandersetzung mit Musik und Menschenrechten (vgl. Musik für Menschenrechte 2011): Im Jahr 2012

²¹ Im Berliner Appell zur Musikalischen Bildung in Deutschland wird das Recht auf Musik explizit gefordert. Es wird festgestellt, dass die UNESCO zwar bereits 1998 einen Aktionsplan verabschiedete, in dessen Fokus die Rechte aller Menschen auf Bildung, Kunst und Kultur standen, aber dass dessen Umsetzung in Bezug auf die musikalische Bildung für alle Menschen in Deutschland noch längst nicht selbstverständlich ist.

²² Dieses Beispiel wurde exemplarisch gewählt. Die Kenntnis der Menschen- und Kinderrechte ist auch aufgrund weiterer Inhalte der Konventionen durchaus von Bedeutung. Darauf wird u.a. im Unterkapitel 2.1.5 näher eingegangen.

²³ Im Rahmen meiner Masterarbeit im Studiengang ‚European Master in Childhood Studies and Children’s Rights‘ habe ich ein solches Projekt in den Bereichen ‚HipHop‘ und ‚Musik fremder Kulturen‘ mit der Methode des Service-Learning umgesetzt und mit guten Ergebnissen in den Sparten der Erweiterung von Wissen, Methoden- und Sozialkompetenzen der Schüler evaluiert.

startete die Initiative ‚Musik für Menschenrechte‘ einen Aufruf an deutsche und polnische Jugendliche. Sie sollten durch das Verfassen von Lied- oder Raptexten Grundsätze der Menschenrechte an andere weitergeben. Neben dieser aktiven Auseinandersetzung mit den Menschenrechten im Bereich der Musik, wäre auch die rezeptive sowohl im Bereich Rock/Pop als auch in der Klassik möglich. Beispielsweise könnte man sich im Musikunterricht oder in einem Projekt Künstlern widmen, die sich für die Menschenrechtsbildung einsetzen. Darunter zählen u.a. Alexander Sieber, Chan Kwok Wah und bekannte Musiker wie Sting, der beispielsweise seine Tour im Jahr 2012 den Menschenrechten widmete. Im klassischen Bereich wäre eine Auseinandersetzung mit dem Human-Rights-Orchestra unter der Initiative von ‚Musicians for Human Rights‘ denkbar, die die Mission der Menschenrechte in ihren Konzerten vertritt (vgl. musicians for human rights 2013). Ein Konzertbesuch könnte ein Projekthöhepunkt für die Schüler sein und ihnen die Bedeutung der Menschenrechte auf musikalischer Ebene näherbringen.

Der dritte Bereich der Menschenrechtsbildung umfasst ‚das Lernen durch die Menschenrechte‘ und bietet eine ethisch-normative Grundlage für das Handeln (vgl. Brander u.a. 2005:18). Damit wird die Frage nach der menschenrechtlichen Qualität des Umgangs aller Beteiligten miteinander im Musikunterricht aufgeworfen. Die Bedeutung dieses Bereichs der Menschenrechtsbildung wird von Edelstein betont, wenn er fordert, dass der pädagogische Prozess von Zuwendung, Anerkennung und Unterstützung durchzogen sein muss (vgl. Edelstein 2007:130), womit der Blick weniger auf die allgemeine Qualität von Unterricht, sondern vielmehr auf die Qualität der pädagogischen Interaktionen gelenkt wird. Damit kann das Verhalten der Lehrkraft gegenüber dem Schüler als eine wesentliche Voraussetzung sowohl für eine gelingende Menschenrechtsbildung als auch für eine gelingende musikalische Bildung angesehen werden (vgl. Bilz u.a. 2003:264ff., Klöckner u.a. 2005:34, Enderlein 2007:215).

Im Folgenden soll der theoretische Rahmen der Arbeit weiter ausgebaut werden und die Rahmenlehrpläne des Faches Musik für die Sekundarstufe I mit den Inhalten und Zielen der Menschenrechtsbildung aus diesem Teil der Arbeit verglichen werden.

2.1.4 Lehrplananalyse: Menschenrechtsbildung in ausgewählten Rahmenlehrplänen des Faches Musik

In dieser Analyse wird untersucht, inwieweit den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I für das Fach Musik die Prinzipien der Menschenrechtsbildung zugrunde liegen. Dabei wird die Trias der Menschenrechtsbildung als Ausgangspunkt für die Vergleichskriterien genommen. Um mögliche Ost-West-Unterschiede sowie Bundesland- und Stadtstaat-Differenzen berücksichtigen zu können, werden beispielhaft für alle 16 Bundesländer Lehrpläne aus Berlin/Brandenburg²⁴, Sachsen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen ausgewählt und miteinander verglichen. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen und aufgrund der Vielfalt an Schulformen im Sekundarbereich in den einzelnen Bundesländern wird sich im Vergleich lediglich auf die Rahmenlehrpläne des Gymnasiums bezogen. Die Analyse fragt zunächst nach expliziten Erwähnungen der Menschenrechte beispielsweise als Thema des Musikunterrichts und damit nach dem ersten Bereich der Trias der Menschenrechtsbildung ‚das Wissen über die Menschenrechte‘. Es schließt sich die Frage an, inwieweit der Bereich des ‚Lernens für die Menschenrechte‘ Berücksichtigung in den Plänen findet. Hier wird der Fokus auf die Förderung einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung sowie auf das Arbeiten in Projekten gelegt. Anschließend wird untersucht, inwieweit der letztgenannte Bereich der Trias der Menschenrechtsbildung ‚das Lernen durch die Menschenrechte‘ in den Rahmenlehrplänen für Musik an Gymnasien der ausgewählten Bundesländer berücksichtigt wird.

1. Das Wissen über die Menschenrechte

In keinem der ausgewählten Musik-Rahmenlehrpläne in der Sekundarstufe I werden die Menschenrechte explizit genannt. Dennoch sind Aspekte der Menschenrechtsbildung im allgemeinen pädagogischen Bereich der Pläne intendiert: Für eine gelingende Menschenrechtsbildung sind die Grundlagen von Demokratie im Unterricht, was auch den Planungseinbezug der Schüler intendiert, und damit einhergehend die Vermittlung von Toleranz und Respekt sowie das soziale Lernen wichtig. Die Rahmenlehrpläne der Länder Berlin/Brandenburg und Hamburg gehen explizit auf demokratischen Unterricht und die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler ein. Die Vorgaben intendieren den Einbezug der Schüler in alle Ebenen der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Außerdem wird in diesen beiden Rahmenlehrplänen sowie in dem für Sachsen auf eine Toleranzerziehung hingewiesen – im Kernlehrplan von Nordrhein-Westfalen

²⁴ Berlin und Brandenburg haben ihre Rahmenlehrpläne für das Fach Musik im Jahr 2006 aneinander angepasst.

findet man diese Vorgaben nicht (vgl. RLP BB 2008:11;7, BP Ha 2011:7;14, LP Sa 2004:274, KLP NRW 2011). Zudem ist der Bereich der Partizipation im Rahmenlehrplan von Sachsen durch die Festlegung negiert, dass die Liedauswahl durch die Lehrkraft oder das Schulcurriculum bewerkstelligt werden soll, während die Schüler keinerlei Mitsprache zu haben scheinen (vgl. LP Sa 2004:281). Das soziale Lernen im Musikunterricht wird im Rahmenlehrplan Hamburgs mehrfach erläutert (vgl. BP Ha 2011:7;11) und findet in den Plänen Berlin/Brandenburgs sowie Sachsens teilweise Erwähnung (vgl. RLP BB 2008:7;9, LP Sa 2004:271), währenddessen dieser Aspekt beim nordrhein-westfälischen Kernlehrplan ausgespart wird (vgl. KLP NRW 2011).

2. Lernen für die Menschenrechte

Menschenrechtsbildung im schulischen Kontext ist auf die individuelle Entwicklung der gesamten Schülerpersönlichkeit ausgelegt. Dieses Ziel ist in der Kategorie ‚Lernen für die Menschenrechte‘ wiederzufinden und wird in allen untersuchten Rahmenlehrplänen – und am deutlichsten im Plan von Sachsen mit dem expliziten Hinweis auf das große Potenzial des Faches Musik und im Speziellen des Singens für die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers dargelegt (vgl. LP Sa 2004:270;281, RLP BB 2008:7;9, BP Ha 2011:7, KLP NRW 2011:9;27). Alle Pläne verweisen auf die zu berücksichtigende Individualität des Schülers (vgl. RLP BB 2008:8, LP Sa 2004:271, BP Ha 2011:7, KLP NRW 2011:27) und fordern eine Orientierung der Lernprozesse an der Zielgruppe (vgl. RLP BB 2008:8, LP Sa 2004:281, BP Ha 2011:6;11;13, KLP NRW 2011:25). Zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sollen im Fach Musik die musikalisch-ästhetischen und handlungsbezogenen Fähigkeiten entwickelt werden, was Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung, Reflexion, Kreativität und Emotion einschließt und in allen Plänen thematisiert wird (vgl. RLP BB 2008:12ff., LP Sa 2004:270f.;275f., BP Ha 2011:11;13, KLP NRW 2011:9f.;12). Die Forderung nach Projektarbeit wird ebenfalls in allen untersuchten Plänen für das Fach Musik bis auf den von Nordrhein-Westfalen festgeschrieben (vgl. RLP BB 2008:7;9, LP Sa 2004:272;277, BP Ha 2011:14;18, KLP NRW 2011). Es wird für interkulturelles Lernen im Musikunterricht plädiert (vgl. ebd.), das als wesentlicher Aspekt des Lernens für die Menschenrechte anzusehen ist.

3. Lernen durch die Menschenrechte

Lediglich im Rahmenlehrplan Hamburgs werden die Menschenrechte als ethisch-normative Grundlage des pädagogischen Handelns angesehen, indem festgestellt wird, dass „ein entsprechendes Klassen- und Schulklima gezielt [...] [erg. auf] eine lernförderliche Gruppenentwicklung“ (BP Ha 2011:11) wirkt, womit die Forderung nach einer solchen Lernatmosphäre verbunden

ist. Die Bedeutung einer angemessenen Lernatmosphäre, die durch den Lehrer entwickelt werden soll, wird weiter thematisiert, indem die Stärkung des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten des Schülers durch den Lehrer gefordert wird (vgl. ebd.:9). In diesem Zusammenhang ist die Lehrer-Schüler-Beziehung von Interesse, der sich lediglich Hamburgs Rahmenlehrplan explizit widmet, indem festgestellt wird, dass „alle Beteiligte[erg. n] zugleich Lernende wie Lehrende sind“ (ebd.:7), was eine gewisse Gleichheit aller an Unterricht Beteiligten in Hinsicht auf ein lebenslanges Lernen betont.

Es lässt sich resümieren, dass weite Teile der Rahmenlehrpläne für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I am Gymnasium grundlegenden Anforderungen einer Menschenrechtsbildung im Musikunterricht genügen. Eine explizite Ausformulierung für eine Sensibilisierung der Lehrer konnte nicht nachgewiesen werden. Während sich keine Ost-West- oder Bundesland-Stadtstaat-Unterschiede aufdecken lassen, lässt sich dennoch ein Unterschied in der Qualität der Berücksichtigung der menschenrechtlichen Perspektive in den untersuchten Rahmenlehrplänen konstatieren: Der Musik-Bildungsplan Hamburgs scheint diesbezüglich sehr vorbildhaft, währenddessen der Musik-Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens aufgrund der scheinbar fehlenden Prozessorientierung einen Nachholbedarf bei der Implementierung menschenrechtsrelevanten pädagogischen Handelns im Musikunterricht aufweist.²⁵ Die Pläne von Berlin/Brandenburg und Sachsen enthalten viele wichtige Ansätze; vereinzelt besteht Expansionsbedarf. Dieser betrifft in Sachsen den Bereich der Demokratieentwicklung und den Planungseinbezug der Schüler sowie bei beiden Rahmenlehrplänen den Bereich der Menschen- und Kinderrechte als ethisch-normativer Grundlage für das pädagogische Handeln sowie den Bereich der anerkennenden Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Tabelle eins fasst die Ergebnisse überblicksartig zusammen:

	<i>Berlin/ Brandenburg</i>	<i>Sachsen</i>	<i>Hamburg</i>	<i>Nordrhein- Westfalen</i>
<i>I. Wissen über die Menschenrechte</i>	-	-	-	-
<i>Planungseinbezug SuS, Demokratie</i>	✓	-	✓	-
<i>Toleranz, Respekt</i>	✓	✓	✓	-
<i>soziales Lernen</i>	<i>teilweise</i>	<i>teilw eise</i>	✓	<i>teilwei se</i>

²⁵ Eventuell liegen weitere Ursachen hierfür auch in einer Konzentration auf Kernpunkte für das Fach Musik in diesem Plan. Doch dabei könnte auf die menschenrechtlichen Aspekte verwiesen werden.

<i>II. Lernen für die Menschenrechte</i>				
<i>individuelle Persönlichkeitsentwicklung</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Projektarbeit</i>	✓	✓	✓	-
<i>III. Lernen durch die Menschenrechte</i>				
<i>Menschenrechte als ethisch-normative Grundlage</i>	-	-	✓	-
<i>förderliche Lehrer-Schüler-Beziehung</i>	-	-	✓	-

Tabelle 1: Ansätze der Menschenrechtsbildung in den Rahmenlehrplänen für Musik an Gymnasien in Berlin/Brandenburg, Sachsen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Quelle: Eigene Darstellung.

Ein Blick auf den aktuellen Überarbeitungsentwurf der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung des Faches Musik zeigt, dass sich eine Öffnung hin zu den Grundlagen von „Lernen für und durch die Menschenrechte“ abzeichnet. Dies lässt sich hinter den Schwerpunkten der „Konzeptionen, Handlungsfelder und Methoden des Unterrichts, auch unter Berücksichtigung von Aspekten der Interkulturalität und Inklusion sowie des Einsatzes von Medien“ und der „Musikbezogenen Lernprozesse und Diagnoseverfahren, auch im Hinblick auf unterschiedliche Interessen und musikalische Fähigkeiten“ vermuten (vgl. KMK 2008/2013: 3).

Nachdem in den bisherigen theoretischen Ausführungen die Grundsätze für die Menschenrechtsbildung in der Schule und – durch die Lehrplananalyse der Rahmenlehrpläne und durch einen Blick auf die neuen Beschlussfassungen der Kultusministerkonferenz – für das Fach Musik im Speziellen herausgearbeitet werden konnten, stellt sich die Frage, was wir darüber wissen, inwieweit die Menschen- und Kinderrechte bislang Umsetzung im schulischen Alltag finden. Um diese Frage zu beantworten, wird im folgenden Teil der Ausarbeitung der Forschungsstand zur Umsetzung der Menschen- und Kinderrechte in der Schule dargelegt.