

Einleitung

Anja Bossen

„Das wichtigste ‚Transportmittel‘ für das Lehren und Lernen in der Schule ist nach wie vor die Sprache. Die Welt und ihre Objektivationen erklären sich durch Sprache, mit der Sprache erklärt sich das Individuum und findet damit seine Identität“ (Bönsch 2008, S. 262). Auch, wenn innerhalb des musikpädagogischen Diskurses umstritten ist, wie viel über Musik überhaupt gesprochen werden sollte – befindet sich doch das Fach Musik in Gefahr, von Schülern zum „Lächerfach“ erklärt zu werden –, bildet das Zitat von Manfred Bönsch den zentralen Stellenwert des Mediums Sprache im schulischen Unterricht ab und bezieht sich damit auch auf den Musikunterricht, in dem dieses Medium wie auch in anderen Fächern verschiedene Funktionen erfüllt: Soziale Beziehungen werden durch Sprache gestaltet, mit Sprache werden Lernprozesse begleitet, Inhalte vermittelt und Abläufe organisiert. In allen didaktischen Feldern des Musikunterrichts erfüllt Sprache unabhängig von der jeweils hinter einem Unterrichtskonzept stehenden musikdidaktischen Konzeption eine oder mehrere der genannten Funktionen. Im Musikunterricht ist Sprache jedoch im Unterschied zu anderen, sog. „harten“ Fächern, auch Teil ästhetischer Praxis und damit, wenn auch nicht der einzige, so doch *ein* Weg, Musik zu verstehen (vgl. Brandstätter 1990, S. 24).

Die Funktionen von Sprache im Musikunterricht und die sprachliche Gestaltung des Musikunterrichts scheinen indes so selbstverständlich, dass sich die musikpädagogische Forschung diesem Forschungsgegenstand bisher kaum bzw. nur aus wenigen Perspektiven genähert hat. Liegen einige theoretische Arbeiten zum Sprechen über Musik und zu den Beziehungen zwischen den Systemen Musik und Sprache vor, ist darüber,

wie im Musikunterricht über Musik gesprochen wird, welche Rolle mediale Mündlichkeit und mediale Schriftlichkeit spielen, wie Fachsprache vermittelt wird und ob und wie Musiklehrer die musikbezogenen sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bewusst fördern, nur wenig bekannt. Erst seit das Thema Sprachförderung bzw. Sprachbildung im Kontext von Chancengerechtigkeit, Partizipation, Integration und Inklusion in den Fokus bildungspolitischen Interesses rückt, scheint das Thema Sprache auch im musikpädagogischen Diskurs allmählich an Bedeutung zu gewinnen. Sprachbildung in allen Fächern als „sprachsensibler“, „sprachaufmerksamer“ oder „sprachbewusster“ Fachunterricht ist eine neue bildungspolitische Anforderung, die im Rahmen der Einführung neuer Rahmenlehrpläne in nahezu allen Bundesländern auch an die Musiklehrerinnen und Musiklehrer herangetragen wird.

Im Zuge der Einführung der neuen Rahmenlehrpläne für die Klassen 1–10 im Land Brandenburg zum Schuljahr 2017/2018 und der damit verbundenen notwendigen Qualifikation der Musiklehrenden für eine adäquate Umsetzung eines sprachsensiblen Musikunterrichts wird evident, dass es an einer empirischen Basis zum Thema Sprache im Musikunterricht mit seinen vielfältigen Dimensionen und Facetten bislang fehlt, ebenso wie an Methoden und Materialien für einen sprachsensiblen Musikunterricht. Eine altersgemäß entwickelte Sprachkompetenz und sprachliche Homogenität scheinen bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien für den Musikunterricht bisher als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt worden zu sein. Dies fällt umso schwerer ins Gewicht, als künftig damit zu rechnen ist, dass im Rahmen eines inklusiven Musikunterrichts die ohnehin bereits vorhandene sprachliche Heterogenität durch die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache sowie durch die Integration geflüchteter Schüler noch breiter werden wird, da am Unterricht nicht nur Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die Deutsch als Muttersprache erwerben, sondern auch Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache in Deutschland erlernen. Des Weiteren sind in einem inklusiven Musikunterricht neben Lernenden mit altersgemäß entwickelter Sprachkompetenz auch Lernende mit Sprachstörungen und Sprachentwicklungsverzögerungen vertreten. Bis zu 25 % aller Kinder im Land Brandenburg weisen im Jahr vor der Einschulung mittlerweile Sprachförderbedarf auf (vgl. Sallat 2008, S. 17), wobei sowohl die Störungsbilder als auch deren Ursachen äußerst vielfältig sind (z. B. Lese-Rechtschreib-

Schwäche, geistige Behinderung, Autismus, ADS/ADHS, kurze Verweildauer in Deutschland u. a.).

Ziel aktueller bildungspolitischer Bemühungen ist es, künftig *alle* Schüler ungeachtet ihrer Herkunft und ihres aktuellen Sprachstandes in ihrer sprachlichen Entwicklung und hierbei insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung bildungssprachlicher und fachsprachlicher Kompetenzen hin zu fördern. Um dieser bildungspolitischen Anforderung gerecht werden und mit einer breiten sprachlichen Heterogenität adäquat umgehen zu können, müssen Musiklehrerinnen und Musiklehrer umfassend qualifiziert werden, zumal der Rahmenlehrplan zwar die zu erreichenden Niveaustufen bildungssprachlicher Handlungskompetenz abbildet, jedoch keinerlei Hinweise beinhaltet, wie eine bildungs- und fachsprachliche Handlungskompetenz im Fach Musik systematisch aufgebaut werden kann.

Der Gebrauch des Mediums Sprache im Musikunterricht erfordert jedoch nicht nur die Perspektive auf die sprachliche Heterogenität der Lernenden und die Förderung bildungssprachlicher Handlungskompetenz, sondern ein wesentlich breiteres Blickfeld. Eine Annäherung an den Gegenstand Sprache kann generell aus vier Perspektiven heraus erfolgen (vgl. Heine 2015, S. 83 ff.), die im Zusammenhang mit den Funktionen von Sprache im Musikunterricht relevant sind:

- Sprache kann als System betrachtet werden, das dazu dient, Sachverhalte, Dinge und Gedanken zu kodieren. Dabei folgt die Kodierung Gesetzmäßigkeiten innerhalb eines Regelsystems. Eine Kodierung bzw. Dekodierung von Äußerungen ist nur möglich, wenn vor allem auf der grammatischen und lexikalischen Ebene der Sprache ausreichende Kenntnisse beim Produzenten bzw. Rezipienten vorhanden sind.
- Sprache kann als Kommunikationsmittel betrachtet werden, durch das bestimmte Ziele erreicht werden sollen; sprachliche Äußerungen haben immer pragmatischen Charakter (z. B. jemanden informieren oder zu einer bestimmten Handlung veranlassen). Handlungsziele können allerdings auch dann mittels Sprache erreicht werden, wenn auf der formalen Ebene Fehler gemacht werden, solange die Äußerungen einen bestimmten formalen Standard nicht unterschreiten, d. h. für den Rezipienten trotz formaler Fehler verständlich sind.

- Sprache kann in sozialer Funktion betrachtet werden. Hierbei dient der Sprachgebrauch als Mittel der Distinktion, mit dem eine Gruppenzugehörigkeit markiert bzw. eine Abgrenzung zu anderen sozialen Gruppen gezogen wird (z. B. Jugendsprache, Slang, Kiezdeutsch). Insofern gilt auch die schulisch einerseits in allen Fächern vorausgesetzte, andererseits aber auch zu vermittelnde Bildungssprache als „Sprache der Öffentlichkeit“, zu der nur derjenige Zugang hat, der über bildungssprachliche Redemittel verfügt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Lernenden in der Lage sein müssen, die meist bildungssprachlich formulierten Fachaufgaben zu verstehen und sie angemessen zu lösen, wozu auch die Berücksichtigung sprachlicher Konventionen gehört.
- Sprache kann in kognitiver Funktion als Mittel des Denkens betrachtet werden. Sprechen über Musik kann z. B. im Musikunterricht als Mittel der Erkenntnis und Ausdruck ästhetischer Erfahrung dienen. Manifestieren sich zahlreiche Wortbedeutungen von konkreten Begriffen aufgrund unmittelbarer Erfahrungen in Erinnerungsmustern, trifft dies auf abstrakte Begriffe, die nicht direkt erfahrbar sind, weniger zu. Deren Repräsentation ist mehr als die konkret erfahrbare Begriffe an Sprache gebunden, die hier als kognitives Werkzeug dient, das Sinneseindrücke ersetzen kann. Die Fähigkeit zur Abstraktion auszubilden, ist eine Aufgabe aller Unterrichtsfächer. Auch die Fähigkeit des Argumentierens, die ebenfalls Abstraktionsleistungen, Übertragungen und Perspektivwechsel erfordert, ist im schulischen Kontext zentral und wird ebenfalls als fächerübergreifende Aufgabe betrachtet.

Diese vier Perspektiven erfordern ein entsprechend breites Spektrum von Forschungszugängen, um ein möglichst umfassendes Gesamtbild über die Funktionen von Sprache im Musikunterricht, den Sprachgebrauch der Lehrenden und die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Aus der Forschungsperspektive mit dem Fokus auf Sprache als Medium für Musiklernen und Musikverstehen (d. h. als Medium für Kommunikation und Denken) ergeben sich beispielsweise folgende potenzielle Forschungsschwerpunkte:

- Welche Arten des Sprechens über Musik werden in der verbalen Lehrer-Schüler-Interaktion bzw. Schüler-Schüler-Interaktion angewandt?

- Welche Rolle spielen dabei Sprachhandlungsmuster wie Beschreiben, Argumentieren, Erzählen etc.?
- Wie wird musikalische Fachsprache nachhaltig vermittelt bzw. angeeignet?

Aus der Perspektive „Sprache als System“ heraus lassen sich Forschungsinteressen formulieren wie z. B.:

- Beeinflusst die Sprachkompetenz der Schüler die Planung des Musikunterrichts? In welcher Weise?
- Wird die bildungssprachliche Handlungskompetenz bewusst von Musiklehrenden gefördert?
- Reflektieren Musiklehrende ihren eigenen Sprachgebrauch sowie den Sprachgebrauch ihrer Schülerinnen und Schüler sowohl auf der formalen als auch pragmatischen Ebene?
- Welche Sprachhandlungsmuster/Operatoren stehen beim Sprechen über Musik im Mittelpunkt?
- Wie gestaltet sich das zeitliche Verhältnis der Tätigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben im Musikunterricht?
- Werden rezeptive/produktive Sprachtätigkeiten bewusst von den Lehrenden eingesetzt, um damit musikbezogene Erkenntnispotenziale zu fördern (z. B. durch Schreibaufgaben mit bestimmten Funktionen)?
- Wie kann eine musikbezogene bildungs- und fachsprachliche Kompetenz systematisch entwickelt werden?

Aus musikpädagogischer Perspektive ist darüber hinaus von Interesse, wie Musiklehrende mit Schülern in bestimmten Situationen kommunizieren und wie sich das Sprachhandeln der Lehrkräfte auf das musikalische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Hierbei spielen interaktions- und kommunikationstheoretische Aspekte eine Rolle.

Weiterhin sind Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der sprachlichen und der musikalischen Entwicklung von Interesse, zu denen sowohl aus der neurowissenschaftlichen Forschung als auch aus der Sprachheilpädagogik und der Musiktherapie mittlerweile mehrere Befunde vorliegen. Auch die Musikwissenschaft hat sich mit den Parallelen und Unterschieden zwischen den Systemen Sprache und Musik eingehend befasst, insbesondere mit der Frage, ob Musik als Sprache aufzufassen sei oder nicht. Dies ist für den Musikunterricht zum einen insofern von In-

teresse, als Musik oft an Sprache gebunden als künstlerisches Gesamtwerk in Erscheinung tritt und als solches auch Gegenstand der Analyse ist. Zum anderen transportiert instrumentale, nicht textgebundene Musik auch außermusikalische (d. h. sprachgebundene) Inhalte wie z. B. in der auch in den Rahmenlehrplänen als Unterrichtsgegenstand aufgeführten Programmmusik.

Innerhalb des hier nur angedeuteten breiten Spektrums potenzieller Forschungsinteressen, aus denen heraus das Thema Sprache als Forschungsgegenstand der Musikpädagogik betrachtet werden kann, werden in dem vorliegenden Band vier verschiedene Akzente gesetzt.

Der Beitrag von Anja Bossen führt in den aktuellen Stand der musikpädagogischen Forschung zum Thema Sprache im Musikunterricht ein. Ziel des Beitrages ist es, einen zusammenfassenden und systematisierenden Überblick über theoretische Forschungsarbeiten sowie empirische Studien und Kompetenzmodelle zu geben, die für die Konzeptionierung eines sprachsensiblen Musikunterrichts, verstanden als Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen, vielversprechende, aber bislang innerhalb der Musikdidaktik kaum beachtete Ansatzpunkte bieten. Zugleich sollen auch die bestehenden Desiderate, die bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache im Musikunterricht innerhalb des fachdidaktischen Diskurses bestehen, aufgezeigt sowie künftige Forschungsvorhaben angeregt werden. Bei der Vorstellung der Forschungsarbeiten wurde bewusst auf eine ausführliche Kritik am jeweiligen forschungsmethodischen Vorgehen und an teils nicht unproblematischen Modellen verzichtet, da der vorliegende Band sich nicht vorrangig an Wissenschaftler richtet, sondern auch als Studienmaterial für Lehramtsstudierende konzipiert ist.

Georg Biegholdt befasst sich in seinem Beitrag mit der Vermittlung bzw. Aneignung von musikalischer Fachsprache im Kontext von Unterrichts- und Lerngruppensprache. Biegholdts Ansatz basiert auf einer kritischen Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Rahmenlehrpläne für das Fach Musik bezüglich der Vermittlung von Fachsprache sowie dem generell gering ausgeprägten Grad der Auseinandersetzung mit der Vermittlung von Fachsprache innerhalb der Musikdidaktik. Biegholdt bezieht in seine Ausführungen mehrperspektivisch linguistische, soziolinguistische und kommunikationstheoretische Ansätze ein. Er stellt die These auf, dass fachsprachliche Begriffe dann als nachhaltig angeeignet gelten können, wenn Schüler über zunehmende Treffsicherheit im Ge-

brauch von Fachbegriffen verfügen, ihren Wortschatz durch Fachbegriffe erweitern und diese Fachbegriffe in ihren alltagssprachlichen Wortschatz übernehmen, d. h. auch außerhalb des Musikunterrichts anwenden. Ausgehend vom in der Literatur vorfindlichen Begriff der Lerngruppensprache arbeitet Biegholdt spezifische Merkmale der Lerngruppensprache im Musikunterricht heraus und gibt Impulse zu deren systematischer Entwicklung. Dabei bildet die Analyse der jeweiligen Lerngruppensprache den Ausgangspunkt. Der jeweilige Stand der Lerngruppensprache gilt Biegholdt als Indiz dafür, inwieweit Inhalte des Musikunterrichts von den Schülerinnen und Schülern angeeignet wurden, und damit als ein Qualitätsmerkmal von Musikunterricht.

Brigitte Steinmann identifiziert aus der Perspektive der historischen Musikpädagogik Potenziale der Rhythmik zur Förderung der Sprachentwicklung bei hörgeschädigten Menschen, die für einen inklusiven Musikunterricht fruchtbar gemacht werden können, sich jedoch auch auf Menschen mit Fluchterfahrung ohne deutsche Sprachkenntnisse transferieren lassen. Steinmann umreißt die sprachliche und musikalische Entwicklung unter den erschwerten Bedingungen einer Hörbeeinträchtigung und entwickelt didaktische Leitlinien für einen Rhythmikunterricht mit hörgeschädigten und geflüchteten Menschen, in dem die Förderung sprachlicher Kompetenzen das primäre Ziel ist. Dabei vertritt sie einen ganzheitlichen, multisensorischen Ansatz, der durch aktuelle Befunde der Neurowissenschaft gestützt wird. Wie dieser Ansatz in der Praxis umgesetzt werden kann, wird anhand eines Beispiels, das auch fächerübergreifende Bezüge zum Fach Deutsch aufweist, exemplarisch ausgeführt.

Der Beitrag von Christin Tellisch stellt die Ergebnisse einer qualitativen empirischen Studie zum Sprachhandeln von Musiklehrkräften im Musikunterricht verschiedener Schulformen aus interaktionstheoretischer Sicht dar. Vor dem theoretischen Hintergrund der Anerkennungstheorien von Gerhard Himmelmann (2002) und Axel Honneth (1992; 2004), der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel (1995) sowie Befunden der Kinderrechts- und Menschenrechtsforschung analysiert Tellisch die verbale Lehrer-Schüler-Interaktionsqualität in mehr als 1000 Unterrichtssituationen in verschiedenen musikdidaktischen Feldern und entwickelt auf der Basis der Ergebnisse ein Plädoyer für einen humanen und anerkennenden Musikunterricht, für dessen explizite Vermittlung in der Ausbildung von Musiklehrkräften sie sich abschließend ausspricht. Diese Forderung wird durch die Ergebnisse ihrer Studie begründet, in der die verbale Inter-

aktionsqualität von Musiklehrenden in ca. einem Drittel aller beobachteten Szenen als verbal verletzend betrachtet werden muss.

Mit den vorliegenden vier Beiträgen sollen Musiklehrenden zum einen Annäherungen an die Umsetzung eines inklusiven sprachsensiblen Musikunterrichts ermöglicht und selbstreflexive Prozesse initiiert und zum anderen potenzielle Forschungsschwerpunkte und Forschungsperspektiven aufgezeigt werden, die zu einem Abbau der bestehenden Forschungsdesiderate beitragen können. Damit liegt zugleich erstmalig eine wissenschaftliche Publikation vor, die sich dem Thema „Sprache im Musikunterricht“ aus einem mehrperspektivischen Blick auf die verschiedenen Dimensionen von Sprache nähert.

Literatur

Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 4. Aufl. St. Augustin 2008.

Brandstätter, Ursula: Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik. Stuttgart 1990.

Heine, Lena: Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine, Lena (Hg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster/New York 2016, S. 81–103.

Himmelman, Gerhard: Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2002, S. 63–79.

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

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

Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 1. Aufl. Opladen 1995.

Sallat, Stephan: Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Idstein 2008.