

Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach

Anja Bossen

1. Einleitung

Im Kontext aktueller bildungspolitischer Bemühungen um mehr Chancengerechtigkeit rückt das Thema „Sprachförderung und Sprachbildung im Fach“ europaweit in den Fokus der Lehrerbildung. Sprachkompetenz – vor allem bildungssprachliche Handlungskompetenz – wird als Schlüsselkompetenz für eine gesellschaftliche Partizipation betrachtet. Entgegen der bisherigen Annahme, dass bildungssprachliche Fertigkeiten sich im Unterricht quasi nebenbei einstellen und nicht gelehrt und gelernt werden müssen (vgl. Pöhlmann-Lang 2015, S. 106), wurde in den letzten Jahren evident, dass vor allem Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erlernen oder aufgrund ihrer Herkunft aus einem bildungsfernen Elternhaus keinen ausreichenden Zugang zur Bildungssprache haben, nur unzureichend über eine bildungssprachliche Handlungskompetenz verfügen und damit als bildungsbenachteiligt gelten.

Aufgrund der Evaluationsergebnisse verschiedener Sprachfördermaßnahmen, die in den letzten Jahren implementiert wurden, kann derzeit als belegt gelten, dass dieser sprachbedingten Bildungsbenachteiligung am ehesten dann erfolgreich begegnet werden kann, wenn Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer über die gesamte Schulzeit hinweg, mithin als „durchgängige“ Sprachförderung, erfolgt (vgl. Lange/Gogolin 2010). Dabei wird der Begriff „Sprachförderung“ zunehmend durch den Begriff einer „inkluisiven Sprachbildung“ abgelöst. Richtete sich eine Sprachförderung bisher als zusätzliches externes Lernangebot gezielt an bestimmte Gruppen, bei denen Sprachförderbedarf diagnostiziert wurde, soll eine

inklusive Sprachbildung die sprachlichen Fähigkeiten *aller* Schülerinnen und Schüler unabhängig von deren aktuellem Sprachstand und damit unabhängig von der Diagnose „Sprachförderbedarf“ fördern und dabei vor allem bildungs- und fachsprachliche Fähigkeiten entwickeln (vgl. Brandenburger u. a. o. J.). Dabei sollen fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft und sprachdidaktische Methoden und Methodenswerkzeuge an Gegenständen des Fachunterrichts im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts angewandt werden (vgl. Leisen 2011). Diese bildungspolitische Anforderung bezieht sich auf alle Fächer und somit auch auf den Musikunterricht, der wie auch andere Fächer seinen Beitrag vor allem zum Erwerb einer bildungs- und fachsprachlichen Handlungskompetenz leisten soll.

Die Konzeptionierung eines sprachsensiblen Musikunterrichts, in dem fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft werden sollen, bedarf zunächst einer Auseinandersetzung mit den sprachlichen Besonderheiten und Anforderungen des Musikunterrichts und der Kommunikation über Musik und damit einer Auseinandersetzung mit dem Thema „Sprache“ innerhalb der musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses. Erst auf der Basis des aktuellen Forschungs- und Diskussionsstandes können sowohl die vorliegenden Befunde in die Konzeptionierung eines sprachsensiblen Musikunterrichts einbezogen und bestehende Forschungsdesiderate abgebaut als auch weiterführende Forschungsperspektiven und Perspektiven eines fachlichen Diskurses im Hinblick auf einen sprachsensiblen Musikunterricht entwickelt werden. Daher soll in diesem Beitrag skizziert werden, inwiefern sich die Musikpädagogik als Wissenschaft dem Thema „Sprache“ bereits genähert hat und welchen Stellenwert das Thema im fachdidaktischen Diskurs bislang einnimmt. Dabei werden vor allem Forschungsarbeiten berücksichtigt, die aufgrund ihrer methodischen und inhaltlichen Ansätze für die Konzeptionierung eines sprachsensiblen Musikunterrichts und künftige Forschungsperspektiven als richtungsweisend eingeschätzt werden.¹ Da es bisher an einer Systematik von musikpädagogischen For-

1 Aufgrund der Fülle von (v. a. theoretischen) Forschungsarbeiten zum Thema „Sprechen über Musik“ können in diesem Beitrag nicht sämtliche vorliegenden Arbeiten berücksichtigt werden. Musikwissenschaftliche Forschungsarbeiten, die sich mit einem Vergleich der Systeme „Sprache“ und „Musik“ befassen, sowie neurowissenschaftliche Studien zur Verarbeitung von Musik und Sprache werden in diesem Beitrag nicht berücksichtigt. Eben-

schungsansätzen zum Thema „Sprache im Musikunterricht“ fehlt, erfolgt vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zudem eine Zuordnung der dargestellten Forschungsansätze zu Kategorien, die sich jeweils auf verschiedene sprachliche Teilkompetenzen beziehen.

Bei der Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes und der Skizzierung des musikdidaktischen Diskurses zum Thema „Sprache“ sind weiterhin zwei Ebenen zu unterscheiden: zum einen der Umgang mit Sprache innerhalb der Musikpädagogik und der Fachdidaktik selbst und zum anderen Sprache als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Beide Ebenen sind als defizitär zu bezeichnen. Soweit das Thema „Sprache“ überhaupt aufgegriffen wird, geht es überwiegend um die Frage, ob und inwiefern ästhetische Wahrnehmungen generell verbalisierbar sind und in welcher Weise Sprache eine Rolle für ästhetische Bildung spielt. Inwiefern die in Lerngruppen vorhandene Sprachkompetenz bzw. sprachliche Entwicklungsrückstände das Musiklernen beeinflussen, wird hingegen bisher nur in einer einzigen empirischen Studie (Ahlers/Seifert 2015) untersucht, obwohl zu vermuten steht, dass sich eine mangelnde Sprachkompetenz bereits seit Jahren auch im Fach Musik auf das Lernen auswirkt. Zu Recht kritisieren daher Ahlers und Seifert (2015, S. 246), dass die Sprachkompetenz der Schüler in Kompetenzmodelle für den Musikunterricht bislang nicht einbezogen wird.² Auch analytische Untersuchungen von Schüleräußerungen liegen nur sehr vereinzelt im Kontext des Gebrauchs von Fachsprache oder metaphorischer Sprache vor. Zugleich werden in musikdidaktischen Konzeptionen altersangemessene sprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt. Auch der Sprachgebrauch von Schülern und Lehrern im Musikunterricht wurde bisher kaum untersucht; selbst die Aneignung bzw. Vermittlung musikalischer Fachsprache stellt – obgleich sie in allen Rahmenlehrplänen für das Fach einen hohen Stellen-

so werden keine Studien einbezogen, die die Effekte eines Sprachfördertrainings mit Hilfe des Mediums Musik untersuchen, da hierbei sprachbezogene Effekte im Vordergrund stehen und es nicht um eine gleichberechtigte Vernetzung von sprachlichem und musikbezogenem Lernen geht, wie sie in einem sprachsensiblen Musikunterricht beabsichtigt ist.

2 Erstmalig bezieht Jordan (2014) die fachsprachliche Kompetenz in den Entwurf und die Validierung eines Kompetenzmodells zur Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ ein. Dabei werden gestufte Niveaus fachsprachlicher Kompetenz unterschieden, die zur Leistungsbewertung herangezogen werden können.

wert einnimmt – einen bisher noch kaum beachteten Forschungsgegenstand dar (vgl. Biegholdt 2013).

Betreffs der Sprachverwendung innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik und der Fachdidaktik selbst werden bereits seit den 1970er Jahren immer wieder Klagen über den undifferenzierten und unsensiblen Umgang mit sprachlichen Begriffen laut.³ Selbst in aktuellen Publikationen für einen inklusiven Musikunterricht nimmt der Förderschwerpunkt „Sprache“ oftmals nur einen marginalen Stellenwert ein⁴; dementsprechend werden den Lehrkräften kaum Handlungsmöglichkeiten für einen angemessenen Umgang mit Sprache im Musikunterricht mit sprachlich heterogenen Gruppen aufgezeigt.

Obwohl ein grundsätzliches Potenzial des Musikunterrichts für die Sprachbildung innerhalb der Musikpädagogik und -didaktik durchaus wahrgenommen wird⁵, wie z. B. bei Oberhaus (2015, S. 50), wird in allen bisher vorliegenden Forschungsarbeiten nicht näher untersucht, welche Potenziale für eine Sprachbildung aufgrund der jeweiligen Befunde nutzbar gemacht werden könnten. Auch bezüglich methodisch-didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten zum Erwerb musikbezogener sprachlicher Fähigkeiten verbleiben die Beiträge oft ohne konkrete Hinweise oder allenfalls mit dem Hinweis, dass sich die Musikdidaktik dieser Aufgabe noch zu stellen habe (vgl. Cvetko/Lehmann-Wermser 2011, S. 31; Oberhaus 2015, S. 50). Damit existieren derzeit noch keine methodischen Überlegungen zu einem systematischen und nachhaltigen Aufbau musikbezogener Sprachkompetenzen.

Vor diesem Hintergrund erfolgt zunächst eine kritische Auseinandersetzung mit Forschungsarbeiten, die als grundlegend für die Konzeptionierung eines sprachsensiblen Musikunterrichts einzuschätzen sind, bevor anschließend der Stellenwert von Sprachkompetenz in musikdidaktischen Konzeptionen und der Umgang mit Sprache innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik und Musikdidaktik selbst beleuchtet werden.

3 Der unreflektierte und undifferenzierte Gebrauch von Sprache in musikpädagogischen Publikationen wurde vor allem durch die Untersuchung von Alisch (1987) evident.

4 Z. B. bei Eberhard/Höfer (2016).

5 Der Begriff „sprachsensibel“ oder ähnlich Begriffe („sprachaufmerksam“, „sprachbewusst“ etc.) werden bisher in der fachdidaktischen Diskussion in Bezug auf den Musikunterricht allerdings noch selten verwendet.

2. Musikpädagogische Forschung zum Thema „Sprache im Musikunterricht“

Während sich seit den 1980er Jahren einige theoretische Arbeiten mit der Bedeutung von Sprache im Musikunterricht für das Musikverstehen befassen, stellt die tatsächliche Verwendung von Sprache im Musikunterricht bislang einen zwar theoretisch diskutierten, aber empirisch noch kaum untersuchten Forschungsgegenstand dar (vgl. Biegholdt 2013, S. 162). Erst seit etwa 2010 zeigt sich eine zunehmende Intensivierung des Themas „Sprechen über Musik“. Das Verständnis dessen, was „Reden“ bzw. „Sprechen“ über Musik bedeutet, gestaltet sich dabei sehr unterschiedlich: Versteht z. B. Richter (2011) unter „Reden“ sowohl schriftliche als auch mündliche Äußerungen sowie Denken als innere Sprache, die im Musikunterricht in verschiedenen Kontexten (z. B. zeitlich, örtlich, biografisch, klanglich u. a.) vorkommt, setzt Oberhaus (2015) „Sprechen“ mit „Reden“, „Erzählen“ und „Argumentieren“ gleich; für Kraemer (2004) hingegen besteht Sprechen über Musik aus verschiedenen Sprachhandlungen (z. B. erzählen, bezeichnen, deuten) mit verschiedenen Funktionen (z. B. poetische Funktion, Ordnungsfunktion, Interpretationsfunktion); „Sprechen“ dient ihm dabei als Oberbegriff.

Theoretische Arbeiten, die sich dem Thema „Sprechen über Musik“ widmen, sind v. a. der musikbezogenen Argumentationskompetenz⁶, aber auch der Anwendung von Genres (v. a. dem Erzählen im musikgeschichtlichen Kontext)⁷, metaphorischer Sprache⁸, der musikbezogenen Argumentationsfähigkeit⁹, der Anwendung von Fachsprache¹⁰ und vereinzelt auch dem mimetischen Sprechen¹¹ zuzuordnen, stehen aber trotz einiger Parallelen nahezu monolithisch nebeneinander und betrachten jeweils isoliert einzelne musikbezogene sprachliche Dimensionen. Sie sind dennoch als relevant für die Konzeptionierung eines sprachsensiblen Musik-

6 Hierzu sind v. a. die Arbeiten von Rolle (2008; 2013) sowie Knörzer u. a. (2015) zu nennen.

7 Z. B. Orgass (2007); Cvetko/Lehmann-Wermser (2011); zur Funktion von Genres vgl. Kraemer (2004).

8 Grundlagenarbeiten liegen hierzu von Oberschmidt (2011) und Hesselmann (2015) vor.

9 V. a. Rolle/Wallbaum (2011); Rolle (2014); Schäffler (2011).

10 V. a. Biegholdt (2013).

11 Vgl. hierzu Brandstätter (2011).

unterrichts zu betrachten, da Sprachkompetenz in Abhängigkeit von dem jeweils zugrunde liegenden Sprachmodell in den Rahmenlehrplänen als aus verschiedenen Teilkompetenzen bestehend aufgefasst wird, die allerdings miteinander in Wechselwirkung stehen und sich teils auch gegenseitig beeinflussen.¹²

Bisherige Forschungsansätze zum Thema „Sprache im Musikunterricht“ lassen sich unter drei übergeordnete Ansätze subsumieren:

1. Theoretische Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Sprache für ästhetische Bildungsprozesse und Musikverstehen,
2. Theoretische und empirische Forschungsarbeiten zur musikbezogenen Argumentations- und Diskursfähigkeit,
3. Theoretische und empirische Forschungsarbeiten zur Vermittlung bzw. Aneignung musikalischer Fachsprache.

Im Folgenden werden Arbeiten aus allen drei Kategorien dargestellt und im Hinblick auf ihre Relevanz und ihr Entwicklungspotenzial für einen sprachsensiblen Musikunterricht untersucht.

2.1 Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Sprache für Musikverstehen

In einer der ersten theoretischen Arbeiten zur Bedeutung von Sprache für musikalische Bildungsprozesse befasst sich Richter (1987) nicht nur mit der Rolle der Sprache für das Musikverstehen¹³, sondern auch mit dem Potenzial des Musikunterrichts als Beitrag zur allgemeinen Sprach-erziehung aufgrund der besonderen Art der Gegenstände des Musikunterrichts. Die besondere Art der Gegenstände sieht Richter darin, dass den Schülern im Musikunterricht Erfahrungsmöglichkeiten „auf der weiten Skala zwischen Abstraktion und sprachloser Hingabe“ (Richter 1987, S. 575) angeboten werden. Richter zeigt den engen Zusammenhang von Sprache und Musikverständnis auf und fordert in diesem Zusammen-

¹² Z. B. wird im Rahmenlehrplan für die Klassen 1–10 Berlin-Brandenburg bildungssprachliche Handlungskompetenz in die Teilbereiche „Hören“, „Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“, „Sprachbewusstheit“ und „Interaktion“ unterteilt.

¹³ Auf den musikpädagogischen Diskurs um den Begriff „Musikverstehen“ wird hier nicht näher eingegangen.

hang, dass die Schüler möglichst viele Sprachweisen über Musik und Musikerfahrungen kennenlernen, diese anwenden und üben und die Gelegenheit erhalten sollten, mit Weisen und Modalitäten von Sprache zu spielen. Damit geht Richter davon aus, dass dem Musikunterricht die Aufgabe zukommt, die musikbezogene Sprachfähigkeit der Schüler vorzubringen. Richter wendet sich damit schon weit vor der jetzigen bildungspolitischen Diskussion dem Potenzial des Musikunterrichts als Beitrag zur Ausbildung von Sprachkompetenz zu, wenn auch noch auf einer wenig ausdifferenzierten Ebene, die den Musiklehrkräften nur in geringem Umfang methodische Hinweise zum Erreichen sprachlicher Ziele gibt.¹⁴

Auch Brandstätter (1999) setzt sich in ihrer Arbeit „Musik im Spiegel der Sprache-Theorie und Analyse des Sprechens über Musik“ bereits lange vor der aktuellen bildungspolitischen Bedeutung des Themas „Sprachbildung im Fach“ mit der Bedeutung des Sprechens für das Musikverstehen auseinander. Sie entwirft eine integrative Theorie des Sprechens über Musik aus musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Perspektive. Dabei folgt sie einem mehrperspektivischen Ansatz, in den auch psychologische, philosophische und linguistische Aspekte einfließen. Insbesondere setzt sie sich mit Textdokumenten verschiedener Autoren zu Interpretation und Auffassung von Musikwerken aus mehreren Epochen auseinander und analysiert diese hinsichtlich der dahinter stehenden Auffassung von Musikverstehen, zur Sprache gebrachter musikalischer Symbolfunktionen sowie sprachlicher Symbolfunktionen und Sprachregister. Brandstätter weist selbst explizit darauf hin, dass ihre Arbeit, da sie ausschließlich aufgrund einer Analyse schriftsprachlicher Dokumente erfolgt, nicht zum Ziel habe, Unterrichtssprache zu analysieren. Abschließend resümiert sie, dass die pädagogischen Schlussfolgerungen aufgrund

¹⁴ Inwiefern Richters Ansatz im Musikunterricht der 1980er Jahre praktisch umgesetzt wurde, lässt sich allerdings nicht feststellen, zumal zu diesem Zeitpunkt das Thema Sprachbildung bildungspolitisch noch weitaus weniger relevant war, wenngleich es in der Lehrerbildung durchaus diskutiert, dann jedoch nicht dauerhaft in die Lehrerbildung integriert wurde. 2011 ist Richter allerdings der Auffassung, dass man mit dem Reden über Musik im Musikunterricht sparsam umgehen sollte: „Man sollte das mögliche Reden nicht zersetzen, analysieren oder gar psychologisieren, sondern individuell (nicht kommuniziert) wirken lassen“ (Richter 2011, S. 422). Das sparsame Sprechen und die Forderung, das Sprechen nicht zu analysieren, widersprechen der aktuellen Forderung nach Sprachreflexion in allen Fächern als Beitrag zur Sprachbildung.

der Orientierung ausschließlich an schriftlichen Dokumenten möglicherweise unvollständig bleiben oder für eine praktische Umsetzung weniger geeignet erscheinen mögen, gibt aber dennoch einige methodische Hinweise zur Umsetzung ihres Entwurfs im Musikunterricht, die auch aus sprachdidaktischer Perspektive in einem sprachsensiblen Musikunterricht sinnvoll umsetzbar sind. Allerdings lässt sich auch bei Brandstätter – wie zuvor bei Richter – keine Systematik zur Förderung musikbezogener Sprachfähigkeiten erkennen.

Oberschmidt widmet sich in seiner theoretischen Forschungsarbeit „Mit Metaphern Wissen schaffen“ (2011) dem musikbezogenen Erkenntnispotenzial metaphorischer Sprache im Musikunterricht auf der Basis der kognitiven Metaphertheorie. Er entwickelt Möglichkeiten, die Metapher als „Transportmittel“ einzusetzen, um damit eine Verbindung zwischen sinnlicher, vorbegrifflicher Wahrnehmung und Denken zu schaffen. Oberschmidt zeigt anhand von Unterrichtsbeispielen, wie die im Musikunterricht übliche Reihenfolge des fachsprachlichen Beschreibens von Musik, die zugleich die sinnliche Wahrnehmung und damit den Raum ästhetischer, aber auch sprachlicher Erfahrung, einengt, umgekehrt werden kann, indem vorbegriffliche sinnliche Wahrnehmungen in metaphorische Begriffe und diese schließlich in fachsprachliche Begriffe überführt werden. Das Ziel seiner Arbeit besteht nicht darin, das sprachbildende Potenzial einer solchen Vorgehensweise herauszustellen, sondern darin, eine musikbezogene Horizonterweiterung zu ermöglichen und dabei an das anzuknüpfen, was die Schüler auf einer intuitiven, nicht fachsprachlichen Basis sprachlich in den Unterricht einbringen. Nur so – so eine grundlegende These Oberschmidts – kann sich Musikhören auch anhand fachsprachlicher Begriffe nachhaltig ereignen: indem deren Bedeutung verstanden und verinnerlicht statt auswendig gelernt und letztlich wieder vergessen wird. Metaphern dienen in Oberschmidts Ansatz dazu, nachhaltig Bedeutungen im Leben der Schüler zu erzeugen.

In seiner interdisziplinären theoretischen Arbeit „In Metaphern über Musik sprechen“ erarbeitet Hesselmann (2015) Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache und didaktische Überlegungen zum Umgang mit Metaphern im Musikunterricht und führt damit die Überlegungen Brandstätters (1999) und Oberschmidts (2011) weiter. Mit Bezug auf deren Arbeiten stellt er die Übergänge von nonverbalen und verbalen Zugängen zu Musik im Kontext von Sprachbildungsprozessen heraus und beschreibt die Funktionsweise von Metaphern als Instru-

ment der Erkenntnis und als Basis der Umstrukturierung von musik- und persönlichkeitsbezogenen Denkprozessen. Die Basis des theoretischen Hintergrunds bildet die Symboltheorie Goodmans, die Hesselmann insbesondere aufgrund ihres Konzepts der metaphorischen Exemplifikation dafür als besonders geeignet ansieht, den Ausdruck der Musik mit dem linguistischen Konstrukt der Metapher zu verbinden. Für eine Ausarbeitung eines Konzeptes zur Förderung der Metaphernbildung werden darüber hinaus philosophisch-ästhetische, wahrnehmungspsychologische, entwicklungspsychologische und musikdidaktische Perspektiven miteinander in Beziehung gesetzt, aufgrund derer eine zirkuläre Verbindung von wahrgenommener Musik und Metaphernkonzept begründet werden kann. Hesselmann entwickelt ein fünfphasiges didaktisches Modell zur Metaphernbildung für den Musikunterricht, das zunächst von der nonverbalen Musikwahrnehmung und Transformation von gehörter Musik in Bilder bzw. Bewegung ausgeht. Die nonverbale Musikwahrnehmung wird anschließend schrittweise in verbale Ausdrucksformen überführt. Damit ergeben sich drei Förderbereiche für einen sprachsensiblen Musikunterricht:

1. Im Bereich der Sprache: Wortschatz, lexikalisches Wissen, Sprachgestaltungsfähigkeit¹⁵,
2. Im Bereich der sinnlichen Wahrnehmung: Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit von Musik, Bildern, Körperwahrnehmung (inkl. Emotionen),
3. Im Bereich der ästhetischen Erfahrungen: Bereitstellung und Wiederholung von intuitiven, kreativen und grenzüberschreitenden Erfahrungsbezügen zur Musik.
(vgl. Hesselmann 2015, S. 226)

Hesselmann geht davon aus, dass das Üben von Metaphernbildungen nach seinem Fünf-Phasen-Modell zu einer Umorganisation des Denkens und damit auch zu einer neuen Qualität des Musikverstehens führen kann. Obwohl sowohl Oberschmidts als auch Hesselmanns Arbeiten ein großes Potenzial zur Förderung sprachlicher Teilkompetenzen (insbes. der Metaphernkompetenz als überfachlicher Kompetenz) bieten, gehen beide Autoren weder auf die Verwendung von Bildungssprache beim

15 Was mit dem Begriff „Sprachgestaltungsfähigkeit“ gemeint ist, wird nicht erläutert.

metaphorischen Sprechen noch auf sprachliche Voraussetzungen und potenzielle Probleme ein (z. B. bei Schülern mit Migrationshintergrund oder bei Schülern mit geistiger Behinderung, bei denen aufgrund verschiedener Ursachen oft gravierende Probleme im Umgang mit Metaphorik bestehen). Auch Überlegungen dazu, was unter „Metaphernkompetenz“ zu verstehen und anhand welcher Merkmale diese festzustellen sei, werden nicht thematisiert. Ein Zusammenhang zu einem inklusiven sprachsensiblen Musikunterricht wird somit nicht hergestellt.

2.2 Entwicklung und Validierung von Modellen zur musikbezogenen Argumentationsfähigkeit

Im Fokus der Ausbildung musikbezogener Sprachfertigkeit stehen in der empirischen musikpädagogischen Forschung aktuell neben Arbeiten zur Vermittlung von Fachsprache insbesondere Arbeiten zum Erwerb musikbezogener Argumentationskompetenz und diskursiver Fähigkeiten, auf die als fächerübergreifende Kompetenzen auch in den Rahmenlehrplänen Musik aller Bundesländer explizit Wert gelegt wird, da Argumentationskompetenz eine unabdingbare Voraussetzung für das Funktionieren demokratischer Strukturen ist. Im Kontext ästhetischer Theorien und pragmatisch-dialogischer Argumentationstheorien sind hier vor allem die Arbeiten von Rolle (2008; 2013; 2014), Rolle/Wallbaum (2011), Knörzer u. a. (2014; 2015) sowie Gottschalk/Lehmann-Wermser (2013) zu nennen, die sich z. T. aufeinander beziehen. In diese Arbeiten fließen auch fachsprachliche Aspekte ein. Zwar steht hierbei der Erwerb der musikalischen Fachsprache nicht im Mittelpunkt des jeweiligen Forschungsinteresses, jedoch wird Fachsprache als immanenter Bestandteil musikbezogener Argumentations- und Diskursfähigkeit betrachtet.

Für Rolle und Wallbaum (2011) stellt der ästhetische Streit das Hauptmedium des Musikunterrichts sowohl in produktionsorientierten (von den Schülern selbst hergestellten Produkten) als auch rezeptionsorientierten (argumentative Auseinandersetzung über Musik, die es schon gibt) sowie in kulturorientierten (im Rahmen interkultureller Musikerziehung) Unterrichtszusammenhängen dar, der durch verschiedene Anlässe wie z. B. unterschiedliche Beurteilungen eines Musikstücks, unterschiedliche Auffassungen über die Interpretation eines Musikstücks, die Beurteilung musikalischer Präsentationen oder von den Schülern erstell-

ter Produkte entstehen kann (vgl. Rolle/Wallbaum 2011). Der ästhetische Streit vollzieht sich mittels Argumentationen, in denen wiederum sehr unterschiedliche Sprachhandlungen wie Behaupten, Erklären, Begründen, Rechtfertigen, Kommentieren, Einwenden, Widersprechen, Zustimmung, Abwägen u. a. mit ihren jeweils unterschiedlichen Funktionen inbegriffen sind. Dem Musikunterricht kommt nach Rolles und Wallbaums Auffassung die Aufgabe zu, die musikbezogene Argumentationsfähigkeit der Schüler zu entwickeln.¹⁶ Rolle und Wallbaum beziehen sich dabei auf Kleimanns Unterscheidungen ästhetischer Kommunikation, die aus Wertung, Beschreibung, Kommentar, Charakterisierung, Interpretation und reflektierter Wahrnehmung bestehen (vgl. Kleimann 2005). In einer späteren Arbeit bezieht sich Rolle (2013) auf den Argumentationsbegriff von van Eemeren und Grootendorst (2004): „Argumentation is a verbal, social, and relational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of propositions justifying or refuting the proposition expresses in the standpoint“ (van Eemeren/Grootendorst 2004, S. 1, zit. n. Rolle 2013, S. 142). Unter „musikbezogener Argumentationskompetenz“ versteht Rolle „die Fertigkeit, verständlich, plausibel und differenziert ästhetische Werturteile über Musikstücke begründen zu können“ (Rolle 2008, S. 80). Ästhetische Argumentationsfähigkeit stellt nach Rolle (2014) einen wesentlichen Faktor für das Hervorbringen musikalischer Bildung dar. In dem von Rolle (2013) entwickelten Arbeitsmodell ästhetischer Argumentationskompetenz werden sieben Kompetenzniveaus unterschieden:

1. *Die Ebene der unmittelbaren Präferenzen:* Die Urteilenden nehmen Musik wahr und sind in der Lage, Gefallen oder Nicht-Gefallen zu bekunden, wobei das Urteil Teil der Wahrnehmung ist und nicht begründet werden muss. Andere Urteilsmöglichkeiten werden kaum wahrgenommen.
2. *Die autoritätsbezogene Ebene:* Musikbezogene Urteile können geäußert und auf Nachfrage dadurch begründet werden, dass Autoritäten oder Kenntnisse aus zweiter Hand herangezogen werden. Gründe, die andere anführen, werden nicht als Begründungen, unterschiedliche Ansichten nicht als Dissens wahrgenommen.

¹⁶ Dabei gehen die Autoren allerdings nicht darauf ein, ob dies ausschließlich implizit oder explizit geschehen soll.

3. *Die objektivistisch-geschmacksrelativistische Ebene:* Musikbezogene Urteile können mit Bezug auf objektive Eigenschaften von Musik begründet werden. Anders ausfallende Urteile anderer werden wahrgenommen, führen aber nicht zu Zweifel am eigenen Urteil. Vielmehr werden Differenzen als Zeichen für einen unterschiedlichen Geschmack wahrgenommen, über den man nicht streiten kann.
4. *Die subjektivistische Ebene:* Das musikbezogene Urteil wird unter Bezugnahme auf den wahrgenommenen Ausdruck der Musik begründet. Andere Begründungen werden als solche, jedoch nicht als Einwände gegen das eigene Urteil gewertet. Das eigene Urteil wird nicht hinterfragt.
5. *Die Ebene konventioneller Urteile:* Musikbezogene Urteile können sowohl unter Bezugnahme auf musikalische Parameter als auch subjektive Eindrücke und auf kulturspezifische bzw. technisch-handwerkliche Kriterien, deren Gültigkeit zweifelsfrei anerkannt wird, begründet werden. Begründungen anderer für abweichende Urteile können als Einwände aufgefasst werden, denen entgegnet werden soll.
6. *Die Ebene ästhetischer Urteile:* Musikbezogene Urteile können mittels einer Verknüpfung sachbezogener Feststellungen und subjektiver Eindrücke begründet werden, indem formale und expressive Eigenschaften der Musik und Hinweise auf stilistische und musikkulturelle Besonderheiten herangezogen werden. Argumente und Urteile anderer können aufgegriffen werden und die eigene Perspektive kann mit diesen in Beziehung gesetzt werden, um die eigene Perspektive für andere nachvollziehbar zu machen.
7. *Die Ebene des ästhetischen Diskurses:* Musikbezogene Urteile können über die auf der Ebene der ästhetischen Urteile vorhandenen Kompetenzen hinaus mittels Reflexion unterschiedlicher ästhetischer Konventionen, Hörweisen und musikkultureller Praxen begründet werden. Dabei kann auch die eigene musikalische Sozialisation reflektiert und es können sowohl unterschiedliche Perspektiven als auch Kritik anderer an der eigenen Perspektive einbezogen werden. (Rolle 2013, S. 146)

Ausgehend von diesem Modell der musikbezogenen Argumentationskompetenz führten Knörzer u. a. (2014) inhaltsanalytische Einzelfall-

analysen musikbezogener Argumentationen anhand von Musikstücken durch, indem sie die Argumentationen verschiedenen Gruppen von Argumentierenden (Novizen, Semiexperten, Experten) zuordneten. Bei der Kategorienbildung wurden die Dimensionen „Merkmale des Stückes“ (z. B. musikalische Parameter, Form, instrumentaltechnische Qualität), „subjektive Aspekte“ (z. B. Ausdruck und Wirkung der Musik, persönlicher Zugang), „kontextspezifisches Hintergrundwissen“ (z. B. Interpret, historischer und soziokultureller Kontext) und „medienbezogene Aspekte“ (Aufnahme, Bühnenperformance) einbezogen. Probanden höherer Expertise verfassten längere musikbezogene Argumentationen und bezogen sich auf eine größere Anzahl an verschiedenen inhaltlichen Kategorien in den o. g. Dimensionen. Experten bezogen sich zudem eher auf kontextspezifisches Hintergrundwissen und weniger auf subjektbezogene Aspekte als die Gruppe der Novizen und Semiexperten. Novizen hingegen bezogen sich weniger auf Merkmale des Stückes als die beiden anderen Gruppen, wohingegen sich die Gruppen in ihrem Bezug zu medienbezogenen Aspekten nicht unterschieden. Die Argumentationen der Probanden höherer Expertise wurden aufgrund dieser Operationalisierungen als reichhaltiger, differenzierter und ausgewogener eingeschätzt, wobei allerdings die Art des verwendeten Vokabulars nicht in die Bewertung einfluss. Außerdem wurden die Einzelargumente der Probanden den sieben Ebenen des Kompetenzmodells von Rolle zugeordnet. Dabei konnten die Novizenargumente den Ebenen 3–5, die Argumente der Semiexperten den Ebenen 3–6 und die Argumente der Experten den Ebenen 5–7 zugeordnet werden. Die Ebenen 1 und 2 wurden aufgrund der Aufgabenstellung der Studie nicht einbezogen. Unklar blieb, ob und wie die Zuordnung von Alltags- oder Fachsprache in den Argumentationen der Probanden für die Zuordnung zu einem der Kompetenzniveaus berücksichtigt werden sollte. Dieser Fragestellung gingen die Autoren in einer qualitativen Reanalyse ausgewählter Einzelfälle nach (Knörzer u. a. 2015). Dabei standen vier Fragen im Raum:

1. Inwieweit sich die a priori vorgenommene Gruppenzugehörigkeit (Novize, Semiexperte, Experte) auf der Grundlage inhaltsanalytischer Kodierungen der musikbezogenen Argumentationen diskriminanzanalytisch bestätigen lassen,
2. Inwiefern auf das Notenmaterial und die Namen der Interpreten Bezug genommen wird,

3. Inwiefern sich die musikbezogenen Argumentationen bezüglich ihres Grades an Elaboration der Musikbeschreibung unterscheiden,
4. In welcher Weise sich die musikbezogenen Argumentationen auf das Zusatzmaterial (Videos, Notentext) beziehen.

Die Gruppe der Novizen wurde von Schülern der gymnasialen Oberstufe gebildet, die Gruppe der Semiexperten bestand aus Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik, und die Gruppe der Experten bildeten Probanden aus dem beruflichen Feld der Musikvermittlung. Den Probanden wurden zwei verschiedene Versionen von Stücken aus dem Bereich der sog. E-Musik vorgespielt, die sie innerhalb von sechzig Minuten begründet bewerten sollten. Beide Versionen wurden als Videomaterial präsentiert. Die Probanden erhielten zusätzlich das Notenmaterial der Stücke. Außerdem wurden die Namen der Interpreten bekannt gegeben, um das Vorwissen der Probanden zu aktivieren. Die Diskriminanzanalyse ließ eine Zuordnung der ausgewählten Argumentationen zu den Ebenen des Kompetenzmodells musikbezogenen Argumentierens zu, allerdings blieben einige Unsicherheiten bestehen, die sich darauf bezogen, dass die Zuordnung zu den Ebenen 6 und 7, die durch die Fähigkeit zur Berücksichtigung fremder Perspektiven gekennzeichnet ist, sich in den vorliegenden Texten nicht eindeutig bestimmten ließ. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung ließen sich die Texte jedoch in eine Rangfolge zwischen den Ebenen 3 und 7 bringen und damit den zuvor gebildeten Gruppen (Novizen, Semiexperten, Experten) zuordnen. Wie erwartet schlug sich das fachspezifische Wissen der Probanden wie zuvor in der Pilotstudie auch sprachlich im Gebrauch von mehr bzw. weniger Fachsprache nieder. Das Videomaterial wurde eher von Novizen als von den Semiexperten oder Experten als Basis für die Argumentation genutzt, wohingegen der Notentext von ihnen im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen nicht genutzt wurde; die Semiexperten und Experten nutzten hingegen das Videomaterial lediglich zur Stützung von Argumentationen, die auf dem auditiven Eindruck beruhten. Novizen und Semiexperten ließen keine Aktivierung von Vorwissen im Hinblick auf die Namen der Interpreten in ihren Argumentationen erkennen. Die Expertenargumentation gab zu erkennen, dass das Wissen um die Namen der Interpreten die Wahrnehmung und damit Argumentation der Experten möglicherweise beeinflussen könnte. Die Autoren betrachten die Ergebnisse als eine erste empirische Basis für innovative Interventionsansätze bezüglich der als

fachdidaktisch bedeutsam eingeschätzten Ausbildung einer ästhetischen Urteilsfähigkeit. Konkrete Hinweise darauf, wie eine solche Intervention didaktisch auszugestalten sein könnte und welche Schlussfolgerungen für die Vermittlung bzw. Aneignung von Fachsprache im Musikunterricht zu ziehen sind, werden von den Autoren jedoch nicht ausgeführt.

Das sprachliche Lernen als solches wird innerhalb des sprachlichen Feldes „Argumentationskompetenz“ somit nicht in den Blick genommen – nicht einmal, wo es heißt: „Wenn wir uns überzeugen lassen, weil es den anderen gelingt, uns etwas wahrnehmbar zu machen, was wir bis dahin nicht hören, sehen, spüren konnten, wenn sich uns auf diese Weise gar neue kulturelle Welten erschließen, dann haben wir ohne Zweifel etwas gelernt beim Reden über Musik“ (Rolle/Wallbaum, S. 530). Dazu ist anzumerken, dass sowohl diejenigen, die in einem Diskurs in der Lage waren, andere zu überzeugen, als auch die, die überzeugt wurden, zumindest implizit etwas über die situationsangemessene Anwendung von Redemitteln beim Argumentieren gelernt haben. Insofern verfügt Rolles Modell über ein großes Potenzial, zur Sprachbildung beizutragen, insbesondere, wenn bewusst sprachdidaktische Methoden und bildungssprachliche Redemittel damit verknüpft werden. Setzt man die Kompetenzanforderungen des Modells mit den dafür benötigten Anforderungen bezüglich der Sprachregister „Alltagssprache“ und „Bildungssprache“ ins Verhältnis, so lässt sich festhalten, dass mindestens von der 1. bis einschließlich der 4. Ebene eine Argumentation auch ausschließlich in einem alltagssprachlichen Register erfolgen kann. Argumente müssen zwar strukturiert und die Handlung des Argumentierens in Textprozeduren wie Positionieren, Begründen und Schließen, Konzedieren, Modalisieren, Gegenüberstellen (vgl. Feilke 2015, S. 63) unterteilt werden, doch kann sich dies grundsätzlich sowohl auf einer alltagssprachlichen als auch bildungssprachlichen Ebene vollziehen. Daher ist vor dem Hintergrund einer bildungspolitisch geforderten bildungssprachlichen Handlungskompetenz im Musikunterricht darauf einzuwirken, dass bildungssprachliche Ausdrucksweisen verwendet werden. Doch auch die Textsorte (Brief, wissenschaftlicher Text etc.) bzw. der Adressat ist für die Verwendung von Redemitteln in einer Argumentation mitentscheidend. Dies wäre daher bei der Vermittlung musikbezogener Argumentationskompetenz in der Aufgabenstellung im Musikunterricht zu berücksichtigen. Wenngleich auf allen Stufen des Modells die Verwendung von bildungssprachlichen Redemitteln für das Musikverstehen nicht unbedingt notwendig erscheint, jedoch als

Beitrag zur Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenz unumgänglich ist, erfordert das Argumentieren ab der 5. Stufe m. E. notwendigerweise die Einbeziehung musikalischer Fachsprache, um sich intersubjektiv effizient und ökonomisch verständigen zu können.

Sprachliche Heterogenität stellt in der ästhetischen Argumentation kein Hemmnis dar. Jeder Schüler und jede Schülerin kann aufgrund der prinzipiell gegebenen Subjektivität des Urteilens über Musik auf der Stufe, auf der er oder sie sich momentan befindet, zumindest aber auf der untersten Stufe der sieben Kompetenzniveaus, auch alltagssprachlich etwas zur Diskussion im Musikunterricht beitragen. Die Aufgabe der Musiklehrkraft besteht darin, auf die jeweils in der Argumentation verwendeten Redemittel hinzuweisen und auf allen Stufen auf die Verwendung eines bildungssprachlichen Registers und zunehmend auch fachsprachlicher Begriffe hinzuwirken.

Auf der Basis des Modells der musikbezogenen Argumentationskompetenz von Rolle (2008) und der Überlegungen zum Ästhetischen Streit von Rolle und Wallbaum (2011) untersuchten Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) im Rahmen iterativer Forschung die Diskursfähigkeit von Schülern der 9. Klassenstufe (Gymnasium) in einem produktionsdidaktisch orientierten Setting. Dabei ging es um das Erstellen von Kompositionen als Sprechstück und zu Bildern als Kleingruppenarbeit. Die Schüler sollten die erstellten Produkte gegenseitig beurteilen. Rolles Verständnis des Ästhetischen Streits wird in dieser Studie dahingehend modifiziert, dass ein Dissens nicht zwangsläufig vorausgesetzt wird. Statt des Streitbegriffs wird daher der Begriff „Diskurs“ verwendet. Die Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wurde in dieser Studie auf der Basis eines Analyseinstruments zur Kategorisierung argumentativer Formate von Gundler (2011) erhoben. Die Bestimmung der Argumentationstiefe erfolgte auf der Basis einer vierstufigen hierarchischen Zuordnung in Anlehnung an Vogt (2002).¹⁷ Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler in einem Diskurs über die Frage, ob und inwiefern die jeweils entstandenen Produkte als gelungen zu betrachten sind, ihre ästhetischen

17 Die Stufen gliedern sich aufsteigend in „reine Meinungsäußerung“ (unbegründete Bewertung), „Elementarformat“ (Bewertung als Zuschreibung ästhetischer Teilwerte zur Begründung eines ästhetischen Gesamturteils), „Standardformat“ (Bewertung und Begründung auch durch Bezug auf nicht ästhetische Eigenschaften) und „erweitertes Standardformat“ (Bewertung, Begründung und Erweiterung durch detaillierte Beschreibung von Aspekten des musikalischen Verlaufs).

Perspektiven nur selten interaktiv erarbeiteten bzw. weiter verarbeiteten und dass eine flache Hierarchieebene überwog. Dies führt die Autoren zu der Vermutung, der konstatierte podiumsdiskussionsähnliche Charakter des Diskurses, bei dem jeder seine Meinung kundtat, ohne auf die Äußerungen anderer Sprecher einzugehen, deute auf die Konzeptualisierung eines medial geprägten Argumentationsverständnisses (im Sinne von Podiumsdiskussionen) seitens der Schüler hin. In einer anschließenden Unterrichtsphase wurden in einer Überarbeitung des Lehr-Lernarrangements zwei verschiedene exemplarische Typen von Argumentationsverläufen, die jeweils aus den Transkripten des Diskurses über die Produkte erstellt wurden, gegenübergestellt und Unterschiede herausgearbeitet. Dass ein erneuter Diskurs bezüglich der interaktiv-kooperativen und kontroversen Gesprächssequenzen *nach* der Reflexion des Argumentationsverständnisses höhere Anteile an komplexeren Tiefenformaten aufweist, zeigt deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus dazu in der Lage sind, wenn ihnen explizit bewusst gemacht wird, worin die Anforderungen des Diskurses genau bestehen. Zu den Ergebnissen der Studie merken die Autoren an, dass komplexe Tiefenformate vermutlich deshalb seltener in Diskursen zwischen Schülern vorkommen, weil es ihnen sowohl an Übung mangelt, Musik überhaupt höranalytisch zu beschreiben, als auch, weil allgemeine diskursive Fähigkeiten an Schulen nur wenig gefördert werden. Eine Anwendung von Tiefenformaten scheint für die Schülerinnen und Schüler nicht mit einer Bedeutung für ihr Leben beim intersubjektiven Austausch über Musik verbunden zu sein. Aus den Ergebnissen der Studie ergeben sich somit die Fragen, wie eine solche Bedeutung erzeugt werden kann, und über welche diskursive Steuerungsfähigkeit Musiklehrende verfügen können sollten. Auf diese Fragen gehen die Autoren jedoch nicht ein. Hinzuzufügen ist weiterhin, dass mit den beschriebenen Formaten zwar die inhaltliche Qualität einer Argumentation bestimmt werden kann, doch ist die Anwendung von charakteristischen Prozedurausdrücken des Argumentierens, d. h. die Bestimmung der sprachlichen Qualität des Argumentierens, damit noch nicht berücksichtigt.

Vor dem Hintergrund einer Sprachbildung im Fach ist ergänzend zu den Arbeiten, die die diskursiven Fähigkeiten von Schülern untersuchen, eine Arbeit zur Diskursfähigkeit von Musiklehrenden von Allsup und Baxter (2004) zu nennen. Allsup und Baxter befassten sich insbesondere mit dem Potenzial einer Fragetechnik (offen; gelenkt, aber offen;

geschlossen) von Musiklehrenden für die Entwicklung einer musikbezogenen Diskursfähigkeit seitens der Schüler in Anlehnung an die Sokratische Mäeutik. Dabei beziehen sie sich auf ein Modell des Fragens von Lenore Pogonowski zum kritischen Musikhören und betonen die Rolle einer adäquaten Fragestrategie für metakognitive Prozesse im Musikunterricht. Pogonowskis Rahmen umfasst drei Domänen, die hierarchisch angeordnet sind und in dieser Abfolge beim Diskutieren über gehörte Musik durchlaufen werden sollten: An erster Stelle stehen analytische Fragen, an zweiter Stelle folgen Fragen zur persönlichen Beurteilung der gehörten Musik und an dritter Stelle sollen Fragen, die kreative Prozesse anregen, gestellt werden. Musiklehrkräfte können nach Allsup und Baxter auf diese Weise, d. h. durch eine gut geführte Fragetechnik, ausgehend von Fragen zur Analyse (was wird gehört?) über persönliche Werturteile (wie gefällt dem Schüler die Musik?) bis hin zu eigenen Ideen (z. B.: Was würde ein Schüler an der Musik verändern?) musikalische Fachbegriffe einführen, die Bedeutung erzeugen. In den drei Ebenen des Fragens spiegeln sich Wahrnehmung, Denken und Kreativität wider. In der Verbindung von Fühlen, Denken und sprachlichem Ausdruck (wobei neben Fachsprache auch metaphorische Sprache verwendet wird) sehen Allsup und Baxter den hauptsächlichen Bildungswert des Musikunterrichts. Dieser Aspekt wurde allerdings im fachdidaktischen Diskurs zum Thema „Fachsprache“ im deutschsprachigen Raum bisher nicht aufgenommen.

2.3 Forschungsarbeiten zur Vermittlung und Aneignung musikalischer Fachsprache

Beziehen Arbeiten zur Argumentations- und Diskursfähigkeit teils fachsprachliche Aspekte ein, liegen zur Vermittlung bzw. Aneignung musikalischer Fachsprache auch einige Arbeiten vor, die diesen Aspekt gesondert in den Mittelpunkt stellen.

Der Erwerb einer musikalischen Fachsprache ist ein in den Rahmenlehrplänen Musik aller Bundesländer festgelegtes Bildungsziel. Auf der theoretischen Ebene besteht allerdings nicht nur innerhalb des musikpädagogischen und fachdidaktischen Diskurses bei der Verwendung des Begriffs „musikalische Fachsprache“, sondern auch in den Rahmenlehrplänen ein gravierendes Desiderat bezüglich der Bedeutungszuweisung dieses Begriffes (vgl. Biegholdt 2013). Eine Begriffsbestimmung dessen,

was unter musikalischer Fachsprache zu verstehen sei, ist bisher nicht erfolgt. Dessen ungeachtet liegen einige empirische Studien zur Vermittlung von Fachsprachenkompetenz vor, die vor allem zeigen, dass die Art der Vermittlung von Fachsprache für ein nachhaltiges Lernen fachsprachlicher Begriffe eine gravierende Rolle spielt.

Cassidy und Speer (1990) legten eine Studie zum fachsprachlichen Sprachgebrauch an 71 Studierenden vor, die Musik als Nebenfach studierten. Untersucht wurde in einem experimentellen Design, welche Art der Vermittlung von Fachsprache zu einer korrekten Verwendung musikalischer Fachbegriffe führt. Dazu wurden zwei Gruppen gebildet, denen mittels zweier unterschiedlicher Vorgehensweisen fachsprachliche Begriffe in den Bereichen „Instrumentation“, „Tempo“, „Form/Struktur“, „Melodie“, „Harmonie“ und „Dynamik“ über die Dauer eines Semesters vermittelt wurden. Beide Gruppen erhielten ein Training des musikalischen Vokabulars durch Vorlesungen und Aktivitäten in Lerngruppen und erhielten eine Liste mit den Begriffserklärungen. Eine Gruppe erhielt zusätzlich zur mündlichen Erläuterung der einzelnen Begriffe in der ersten Trainingssitzung Hörbeispiele. In der folgenden Sitzung sollten alle Studierenden gehörte Musik schriftlich beschreiben und dabei – soweit ihrer Meinung nach nötig – Fachbegriffe anwenden. Zu jeder Musikbeschreibung erfolgte eine Diskussion einschließlich eines Feedbacks des Dozenten. Vor und nach dem Training besuchten die Studierenden individuell oder in Gruppen je ein Konzert der Universität und erhielten die Aufgabe, die Konzertbesuche anschließend in einem schriftlichen Bericht zu beschreiben, wobei die Länge des Berichts und die darin enthaltenen Teile normiert waren. Die Berichte wurden auf fünf Kategorien hin analysiert: fachsprachliche Adjektive oder Substantive (z. B. „forte“), nicht fachsprachliche, aber musikbezogene Adjektive oder Substantive (z. B. „slow“), Adjektive, die Stimmungen und Emotionen ausdrücken (z. B. „gentle“), Kommentare, die sich auf das nicht musikalische Geschehen bezogen (z. B. auf das Publikum oder das Programm), Assoziationen, die von der Musik ausgelöst wurden (z. B. „the music reminded me of a sunny day at the beach“) und Werturteile über die Musik (z. B. „boring“). Vor dem ersten Konzertbesuch wurden die Probanden auf ihre Instrumentenkenntnisse (Aussehen, Klang) hin getestet. Die Vermittlung der Fachbegriffe erfolgte für beide Gruppen nach dem ersten und vor dem zweiten Konzertbesuch. Vor dem zweiten Konzertbesuch wurde in einem Test anhand von Hörbeispielen, die von den Probanden beschrieben wer-

den sollten, außerdem überprüft, ob die vermittelten Fachbegriffe korrekt angewendet werden konnten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppe, der zusätzlich zu der verbalen Vermittlung von Fachbegriffen Hörbeispiele präsentiert worden waren, im zweiten Konzertbericht signifikant mehr Fachbegriffe in allen Kategorien verwendete, wohingegen beim ersten Konzertbericht keine Unterschiede zwischen den Gruppen bestanden. Wurden im ersten Konzertbericht vor allem auf Instrumentierung bezogene Fachbegriffe angewendet, bezogen sich die Fachbegriffe im zweiten Konzertbericht bei beiden Gruppen auch auf die anderen Kategorien, was von den Autoren darauf zurückgeführt wird, dass in einer für viele Studierende ungewohnten Situation (einige hatten zuvor noch nie ein Konzert besucht) zunächst die Aufmerksamkeit auf die visuelle Wahrnehmung statt auf die auditive gerichtet wird. Hinsichtlich der Korrektheit bei der Anwendung von Fachbegriffen in der Testsituation bestanden keine Unterschiede zwischen den Gruppen; beide Gruppen wandten die Begriffe mit einem hohen Maß an Korrektheit an. Die Ergebnisse zeigen, dass die Vermittlung von Fachbegriffen ohne die Erzeugung von Bedeutung, durch Lernen im Sinne von „Vokabellernen“, nicht zu einer adäquaten Anwendung bei der Beschreibung von Musik führt, sondern erst im Kontext von Hörbeispielen und im Kontext einer Anwendung in verschiedenen Settings.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Biegholdt (2013), der in einer qualitativen Studie die Entwicklung von Lerngruppensprachen im Hinblick auf den Erwerb und Gebrauch musikalischer Fachsprache im Musikunterricht der Sekundarstufe I untersuchte.¹⁸ Biegholdt entwickelt ein Modell der Lerngruppensprache, das sich aus den Komponenten „musikbezogene Alltagssprache der Schüler und des Lehrers“, „Fachsprache der Schüler und des Lehrers und in Lehrbüchern“, „Körpersprache“, „grafische Zeichen“, „Notenschrift“ und „lyrische Sprache“ in verschiedenen Musikgattungen (z. B. Volkslied, Kunstlied, Pop u. a.) zusammensetzt, die in Wechselwirkung zueinander stehen (ebd., S. 52).¹⁹ Ein Ziel des Musik-

18 Vgl. dazu ausführlich den Beitrag von Georg Biegholdt in diesem Band.

19 Lyrische Sprachen werden in dem Modell als Teilmengen von Bildungssprache betrachtet, die auch in Beziehungen zur gegenwärtigen Alltagssprache (in der Popmusik) bzw. zu Alltagssprachen vergangener Generationen (z. B. im Kunst- und Volkslied und anderen Gattungen) stehen (ebd., S. 54), wobei die Sprache nicht nur die Funktion hat, Gedanken auszudrücken, sondern auch der Sprachklang bis hin zur Lautmalerei ohne semantischen Gehalt eine Rolle spielt.

unterrichts sollte nach Biegholdt die Ausbildung einer eigenen musikbezogenen fachsprachlichen Sprachfähigkeit der Schüler sein, da eigenes (musikbezogenes) Denken sich in eigener Sprache vollziehe (ebd., S. 48) und nicht durch Auswendiglernen der vom Lehrer verwendeten fachsprachlichen Begriffe²⁰: „Wenn Lernende Phänomene in eigenen Worten ausdrücken können, geht man davon aus, dass sie diese erkannt, verstanden und in ihr Begriffssystem eingeordnet haben“ (Biegholdt 2013, S. 43). Die Analyse der verbalen und nonverbalen Kommunikation in einer Lerngruppe kann daher Aufschluss darüber geben, ob und inwieweit Unterrichtsinhalte verstanden und verinnerlicht worden sind und ob sie anwendungsbereites Wissen darstellen. Der bewusste Aufbau einer Lerngruppensprache wird somit als „wesentliche Möglichkeit, Wissen aufzubauen und anzuwenden“ betrachtet (ebd., S. 62). Biegholdts Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis stellen einen relevanten Beitrag zur Grundlagenforschung hinsichtlich der Vermittlung von Fachsprache als Teil von Sprachbildung im Musikunterricht dar.

Eine weitere Arbeit zur musikalischen Fachsprache wurde 2015 von Ahlers und Seifert vorgelegt. Diese Arbeit zielt auf die Deskription fachsprachlicher und sprachlicher Diversitäten im Musikunterricht der 7. Klassenstufe verschiedener Schulformen (Realschule, Integrierte Gesamtschule, Hauptschule) sowie auf die Identifikation von Zusammenhängen zwischen realen Lese- und Sprachfähigkeiten und vorfindlichen Niveaus in Schulbüchern für den Musikunterricht, die mittels inhaltsanalytischer Methoden analysiert und mit den realen, durch Tests ermittelten bildungs- und fachsprachlichen Lesefähigkeiten der Schüler verglichen wurden. Die Ergebnisse zeigen ein signifikant besseres Abschneiden monolingual deutschsprachiger Schüler gegenüber Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Schüler an Realschulen und Integrierten Gesamtschulen erzielten zudem signifikant bessere Ergebnisse als Schüler an Hauptschulen. Die Autoren decken hiermit erstmalig auf einer empirischen Basis eine Diskrepanz zwischen den kompetenzorientierten Vorgaben der Kerncurricula und den realen Fähigkeiten der Schüler auf. Sie konstatieren zudem, dass der Musikunterricht in der Grundschule vorrangig durch Musikpraxis und nicht durch den Umgang mit Schriftlichkeit geprägt ist. Zwischen Theorie und Praxis öffnet sich eine Schere, die sich

²⁰ Zur Kritik an der Vermittlung von „inhaltsleeren Begriffshülsen“ vgl. auch Oberschmidt (2011, S. 399).

in aktuellen Unterrichtsmaterialien manifestiert. Die untersuchten Unterrichtsmaterialien ermöglichen den Schülern aufgrund mangelnder Lesekompetenz besonders im Hinblick auf die in den Materialien verwendeten bildungs- und fachsprachlichen Strukturen keinen Lernfortschritt und keine Anwendung fachsprachlicher Begriffe. Damit liegt ein erster Befund vor, der die sprachdidaktische Forderung nach sprachlich differenzierten Unterrichtsmaterialien im Musikunterricht auch aus fachlicher Perspektive begründet.

3. Sprachgebrauch in der wissenschaftlichen Musikpädagogik und im fachdidaktischen Diskurs

Wie viel überhaupt über Musik im Musikunterricht gesprochen werden sollte, ist im fachdidaktischen Diskurs umstritten. Für einen aus Schüler-sicht attraktiven Musikunterricht gelte es, vor allem Musik zu machen statt über Musik zu sprechen – so die Argumentation der Befürworter überwiegend am praktischen Musizieren ausgerichteter musikdidaktischer Modelle und Konzepte wie z. B. dem Klassenmusizieren. Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass, um Musik zu verstehen, Sprechen über Musik keine zwingende Notwendigkeit sei.

3.1 Bedeutung von Sprachkompetenz in musikdidaktischen Konzeptionen

Ist im fachdidaktischen Diskurs zwar umstritten, wie viel Sprechen über Musik für das Verstehen von Musik überhaupt notwendig ist, wird in musikdidaktischen Konzeptionen unabhängig davon, ob eher das praktische Musizieren oder der intersubjektive Austausch über (gehörte) Musik durch das Medium „Sprache“ favorisiert wird, mindestens eine altersangemessene, normal entwickelte Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler als gegeben vorausgesetzt. Dies gilt selbst für musikdidaktische Konzeptionen, die die Kommunikation und Sprechen über Musik explizit fokussieren und die sprachbezogene Begriffe im Titel führen wie z. B. die „Didaktische Interpretation“ (Ehrenforth 1971; Richter

1976) oder die „Kommunikative Musikdidaktik“ (Orgass 1996). Mag es nicht Aufgabe einer musikdidaktischen Konzeption sein, auf mangelhafte Sprachfertigkeiten einzugehen, liegt dennoch auf der Hand, dass mangelnde rezeptive oder produktive Sprachfertigkeiten das Musiklernen beeinträchtigen. Insofern ergibt sich die Frage, ob und wie sprachbetonte musikdidaktische Konzeptionen überhaupt in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können, wenn Schülerinnen und Schüler nicht über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügen. Dies wurde im fachdidaktischen Diskurs jedoch bislang noch nicht thematisiert, obwohl zu vermuten steht, dass sich Sprachprobleme im Musikunterricht bereits seit Jahren auf das Fachlernen auswirken.

Zum Umgang mit Sprache in musikdidaktischen Konzeptionen ist weiterhin anzumerken, dass Termini häufig von definitiven und damit auch von konzeptuellen Unschärfen geprägt sind, die in der Vergangenheit Anlass zu fachlichen Diskursen gaben und bis heute geben (vgl. z. B. zum Konzept der Lebenswelt Zimmer 2002, S. 170). Solche Unschärfen können zu Missverständnissen bis hin zur Ablehnung von musikdidaktischen Konzeptionen seitens der Musiklehrer führen. Hierfür sei exemplarisch der Handlungsorientierte Musikunterricht von Reinecke/Rauhe/Ribke (1975) angeführt.²¹ Dabei handelt es sich um eine musikdidaktische Konzeption, bei der in der praktischen Umsetzung im Musikunterricht der Begriff des Handelns mit Musizieren gleichgesetzt wurde, was von den Autoren jedoch keineswegs so beabsichtigt war. Der Begriff „Handlung“ bezieht sich vielmehr maßgeblich auf verbales Handeln (Sprechen über gehörte Musik). Reinecke, Rauhe und Ribke betrachten Musik analog der verbalen Sprache aus kommunikationstheoretischer Perspektive. Ziel des Musikunterrichts ist es demnach, dass Schülerinnen und Schüler eine kommunikative Kompetenz im Umgang mit Musik erwerben. Sprechen über Musik in verschiedenen sozialen Kontexten und Situationen (z. B. in der Familie, in Peergroups) wird als Teil der Sozialisation zur Musik betrachtet. Die Unschärfe und die zugewiesenen Bedeutungen der Begriffe „Verstehen“, „Hören“ und „Handeln“ bei Reinecke, Rauhe und Ribke wurden von Flämig (1998) einer eingehenden Kritik unterzogen. Flämig stellt hierzu folgende These auf: „Nur mit Hilfe der sprachanalytischen Philosophie und ihres Leitbegriffs ‚Behauptung“

21 Vgl. zum inflationären und heterogen verwendeten Begriff der Handlungsorientierung auch Vogt (2014, S. 16).

tendes Reden' lassen sich Verstehen, Hören, und Handeln in ein pädagogisch fruchtbares und begründetes Verhältnis setzen" (Flämig 1998, S. 9). Flämig dekonstruiert und rekonstruiert alle drei Begriffe, indem er ihnen ein sprachanalytisches Verständnis zugrunde legt. Neben dem Bezug auf die Konzeption von Reinecke, Rauhe und Ribke bezieht sich Flämig dabei auch auf die Publikation von Beck und Fröhlich „Musik machen – Musik verstehen“ (1992), in der die Begriffe „Verstehen“, „Hören“ und „Handeln“ ebenfalls, hier allerdings aus überwiegend kognitionspsychologischer statt aus überwiegend kommunikationstheoretischer Perspektive wie bei Reinecke, Rauhe und Ribke, verwendet werden.²² Doch auch Flämig setzt in seiner sprachtheoretischen Arbeit die Sprachkompetenz der Schüler als soweit gegeben voraus, dass eine musikalische Fachsprache darauf aufgebaut werden kann, wenn er davon ausgeht, dass ein Lehrer auf Schüler als sich in Sätzen artikulierende verständige Menschen trifft (Flämig 1998, S. 168), und wenn er es als Aufgabe des Lehrers betrachtet, die Schüler neue Sprachspiele²³, d. h. Prädikate, singuläre Termini und Verifikationsregeln zu lehren (ebd.). Doch ob die Mehrzahl der Schüler Ende der 1990er Jahre selbstverständlich in der Lage war, sich in Sätzen verständlich zu artikulieren, darf bezweifelt werden; wurde doch bereits in den 1980er Jahren der Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ an Schulen erteilt.

3.2 Sprachgebrauch in der wissenschaftlichen Musikpädagogik und im fachdidaktischen Diskurs

Aufgrund der seit den 1970er Jahren immer wieder vorgebrachten Kritik an der Unschärfe musikpädagogischer Fachbegriffe widmete die „Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik“ (WSMP) ihre Jahrestagung 2013 dem Thema „Sprache in der Musikpädagogik“. In der Dokumentation dieser Tagung, die unter dem Titel „(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch“ 2014 erschien, findet sich folgende Begründung der Herausgeber für die Wahl des

²² Reinecke, Rauhe und Ribke beziehen sich zwar ebenfalls auf die Kognitionspsychologie sowie auf weitere Bezugswissenschaften, argumentieren jedoch primär aus kommunikationstheoretischer Perspektive.

²³ Gemeint sind Sprachspiele im Sinne Wittgensteins.

Themas: „Eine möglichst störungsfreie inner- wie auch interdisziplinäre Kommunikation ist in der Musikpädagogik, wie in jeder Wissenschaft, nur auf dem Fundament von Grundbegriffen möglich. Eine Klärung dieser Begriffe ist daher ein ebenso unabweisliches sowie unabschließbares Anliegen wissenschaftlicher Diskurse“ (Vogt/Heß/Brenk 2014, S. 5). „Unabschließbar“ ist ein solches Anliegen nach Auffassung der Herausgeber deshalb, weil die Bedeutungszuweisungen von musikpädagogischen Grundbegriffen nicht statisch sind, sondern sich weiterentwickeln und verändern.²⁴ Vogt konstatiert bezüglich des Umgangs mit Sprache innerhalb der Musikpädagogik als Wissenschaft, dass die Aufnahme von Termini aus anderen Wissenschaften eine ganz spezifische musikpädagogische Übersetzungsarbeit erfordere, die derzeit möglicherweise nicht befriedigend geleistet werde (vgl. Vogt 2014, S. 7). Weiter problematisiert Vogt die Internationalisierung der musikpädagogischen Forschung in sprachlicher Hinsicht dahingehend, „dass der Gebrauch musikpädagogischer Begriffe, die in ganz unterschiedlichen historischen und kulturellen musikpädagogischen Kontexten entstanden sind, zu chronischen Missverständnissen führt oder auch als Praxis wissenschaftlicher Hegemonie interpretiert werden kann“ (ebd.). Mit der Veröffentlichung des Tagungsbandes der WSMP wurde ein erster wichtiger Schritt unternommen, das Thema „Sprachreflexion“ stärker in den Fokus der musikpädagogischen Wissenschaft zu rücken.

Geradezu befremdlich erscheint vor diesem Hintergrund allerdings der leichtfertige Umgang mit Sprache, wie er sich in neueren Diskussionsbeiträgen, z. B. in einem Überblick über didaktische Ansätze und Modelle des Sprechens über Musik bei Oberhaus (2015), darstellt, in dem die Handlungen „Sprechen“ und „Reden“ (die bei genauer Betrachtung Oberbegriffe verschiedener Sprachhandlungsmuster darstellen) mit Sprachhandlungsmustern wie „Erzählen“ und „Argumentieren“ synonym verwendet werden. Mag die Gleichsetzung der Bedeutungen von „Sprechen“ und „Reden“ noch akzeptabel sein, scheint die unbedenkliche Gleichsetzung vollkommen verschiedener Operatoren wie „Argumentieren“ und „Erzählen“ mit ihren jeweils unterschiedlichen Textprozeduren und Redemitteln, die den Schülern in einem sprachsensiblen Musikunter-

²⁴ Dies lässt sich wiederum am Begriff des „Verstehens“ verdeutlichen, der im Verlauf aufeinander folgender musikdidaktischer Konzeptionen auch nach der De- und Rekonstruktion durch Flämig (1998) immer wieder Bedeutungsänderungen durchläuft.

richt gerade im Hinblick auf ihre Unterschiede vermittelt werden sollen, fragwürdig.

4. Fazit

Obgleich Musikpädagogik und Fachdidaktik sich dem Thema „Sprache“ aus vielfältigen Perspektiven genähert haben, ist für die Konzeptionierung einer Sprachbildung im Fach Musik zu resümieren, dass einige der bisher vorliegenden theoretischen Arbeiten zwar eine wichtige Basis für eine Umsetzung eines sprachsensiblen Musikunterrichts darstellen, dass jedoch eine empirische Basis zum realen Sprachgebrauch und die bewusste Ausgestaltung des Musikunterrichts im Hinblick auf Sprechen über Musik weitestgehend fehlt. Die Arbeiten von Gottschalk/Lehmann-Wermser (2013), Biegholdt (2013), Knörzer u. a. (2014; 2015) sowie von Ahlers/Seifert (2015) sind die bislang einzigen empirischen Arbeiten für den deutschsprachigen Raum, die sich mit den realen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht befassen. Bezüglich dessen, wie Musiklehrende selbst Sprache gebrauchen und über welche Kompetenzen sie verfügen (sollten), um die (musikbezogene) Sprachkompetenz von Schülern zu fördern, welchen Stellenwert Musiklehrende Sprache im Unterricht generell beimessen, inwiefern Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Sprachgebrauch bzw. Schülersprache reflektieren und in welcher Weise und welchem Ausmaß das Musiklernen durch eine unzureichende Sprachkompetenz beeinflusst wird, bestehen gravierende Forschungsdesiderate, ebenso wie in Bezug auf die Frage, inwiefern Musiklehrkräfte Sprachbildung in der Unterrichtspraxis bereits umsetzen. Insbesondere die Rolle der Musiklehrenden bei der Förderung der musikbezogenen Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler wird bislang nur ansatzweise diskutiert (z. B. bei Gottschalk/Lehmann-Wermser 2013). So erstaunt es nicht, dass sich methodische Hinweise zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Musikunterricht nur sehr vereinzelt finden und in Methodendiskussionen einen geringen Raum einnehmen.²⁵ Auffällig ist zudem, dass empirische Untersuchungen zur

²⁵ Z. B. umfasst das Unterkapitel „Sprechen und Schreiben über Musik“ in einem einunddreißigseitigen Beitrag von Christoph Richter zu Methoden der Werkbetrachtung in Heukäufer (2007) lediglich drei Seiten.

musikbezogenen Sprachkompetenz überwiegend an Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I an Gymnasien vorgenommen und andere Schularten und -stufen bisher wenig berücksichtigt werden, obwohl auch in den Rahmenlehrplänen anderer Schularten sowohl Sprachbildung als fächerübergreifende Aufgabe betrachtet wird als auch eine musikbezogene fachsprachliche Argumentationskompetenz ausgebildet werden soll, wenngleich auch zwischen den Schularten verschiedene Niveaus unterschieden werden.

Wo Sprechen über Musik im Fachdiskurs zum Gegenstand der didaktischen Reflexion wird, werden zwar Funktionen von Sprache im Musikunterricht beschrieben, doch lassen die vorliegenden Ansätze vor allem Überlegungen dazu, was unter einer „musikbezogenen“ oder „fachsprachlichen“ Sprachkompetenz zu verstehen sei, weitestgehend vermissen. Die Frage, in welcher Weise über Musik zu sprechen die Schüler erlernen sollen und wann jemand als „musikbezogen sprachkompetent“ zu bezeichnen wäre, findet bisher nur in Rolles Modell der musikbezogenen Argumentationskompetenz sowie in Cvetkos und Lehmann-Wermers narrativem Ansatz zur Vermittlung von Musikgeschichte Berücksichtigung (hier als „historische Fragekompetenz“). Insbesondere Rolles Modell der musikbezogenen Argumentationskompetenz hat durchaus das Potenzial, zu einer allgemeinen, auch bildungssprachlichen Argumentationskompetenz und Diskursfähigkeit beizutragen, da die für einen Ästhetischen Streit charakteristischen Redemittel unter Berücksichtigung des bildungssprachlichen Registers auf andere, nicht musikbezogene Streitsituationen transferiert werden können. Die dafür „typischen“ Redemittel müssen allerdings auch in angemessener Weise im Unterricht vermittelt werden. Charakteristische Formulierungen und Sprachhandlungen des Argumentierens wie widersprechen („während“, „aber“, „jedoch“), begründen („weil“, „darum“, „denn“) oder schlussfolgern („damit“, „um ... zu“, „weil“) müssen den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht und am Gegenstand Musik angewendet und trainiert werden. Eine noch zu erledigende Aufgabe der Musikdidaktik wäre es in diesem Zusammenhang auch, sich darüber zu verständigen, welche fachsprachlichen Begriffe mit welcher Begründung von den Schülern erlernt werden sollen und auf welche Weise dies nachhaltig zu erreichen ist.

Mit dem hier skizzierten und kritisch beleuchteten Forschungs- und Diskussionsstand zeichnen sich sowohl künftige Forschungsperspektiven als auch Perspektiven des musikdidaktischen Diskurses ab. Die adäquate

Umsetzung eines sprachsensiblen Musikunterrichts mit dem Ziel einer bildungs- und fachsprachlichen Handlungskompetenz für das Fach bedarf neben einer theoretischen einer soliden empirischen Basis. Vor allem aber sind die vorliegenden Befunde zu verschiedenen musikbezogenen sprachlichen Teilkompetenzen zusammenzuführen und auf dieser Basis methodisch-didaktische Schlussfolgerungen für die Praxis eines sprachsensiblen Musikunterrichts im Sinne einer Verknüpfung fachlichen und sprachlichen Lernens abzuleiten.