



Anja Bossen | Birgit Jank (Hrsg.)

Sprache im Musikunterricht

Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im
Kontext von Inklusion

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 5

Anja Bossen | Birgit Jank (Hrsg.)

Sprache im Musikunterricht

Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns
im Kontext von Inklusion

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Veröffentlichung der vorliegenden Forschungsergebnisse wurde durch die Unterstützung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg und der Integrationsbeauftragten sowie durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. ermöglicht.

Universitätsverlag Potsdam 2017

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533/Fax: 2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird herausgegeben von Prof. Dr. Birgit Jank, Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

ISSN (print) 1861-8529
ISSN (online) 2196-5080

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.
Foto Jank: Karla Fritze; Foto Bossen: Jörg Klam
Lektorat: Anja Bossen
Satz: text plus form, Dresden
Redaktion: Anja Bossen, Alexander Lipp
Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-410-4

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus4-399125](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-399125)
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-399125>

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung <i>Anja Bossen</i>	11
Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach <i>Anja Bossen</i>	21
Lerngruppensprache im Musikunterricht <i>Georg Biegholdt</i>	55
Sprachliches Handeln von Musiklehrenden im Spannungsfeld von Anerkennung und Verletzung von Schülerinnen und Schülern <i>Christin Tellisch</i>	91
Spracherwerb unter erschwerten Bedingungen Über den Spracherwerb bei Andershörigkeit oder Fremdsprachigkeit und über Fördermöglichkeiten mit Rhythmik <i>Brigitte Steinmann</i>	127

Birgit Jank hat an der Humboldt-Universität promoviert, habilitiert und ein Gesangsstudium an der Eisler-Musikhochschule Berlin abgeschlossen, hatte Professuren an der Alice Salomon Hochschule Berlin, der Universität Hamburg und der Universität der Künste Berlin inne und übernahm nach weiteren Rufem 2003 den Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam. Sie ist Mitgründerin der Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam und hat verschiedene Spitzenpositionen in musikpädagogischen und bildungspolitischen Gremien, Verbänden und Akkreditierungen im In- und Ausland übernommen. In ihrer Potsdamer Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik (fsymp) stehen Forschungsschwerpunkte wie die Liedforschung und -didaktik, Musik und Inklusion, Jugendmusikkulturen und Musikpädagogik oder die Historische Musikpädagogik im Vordergrund.



Anja Bossen lehrt und forscht seit 2012 am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam in den Schwerpunkten Inklusion (Sprache), Musikalische Bildung und Interdisziplinäres Ästhetisches Arbeiten. 2009 promovierte sie über das Thema „Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen“. Von 2010 bis 2013 leitete sie das Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Sie ist darüber hinaus in der Lehrerfortbildung tätig und hat zahlreiche Publikationen zum Thema „Sprachförderung und Sprachbildung mit Musik“ veröffentlicht. Seit 2016 ist sie Mitglied der AG Sprachbildung am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam.



Vorwort

Seit mehr als einem Jahrzehnt haben es sich die am Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam wirkenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zum Ziel gesetzt, zu der Tradition einer Systematischen Musikpädagogik verschiedene gesellschaftsrelevante Diskurse aufzunehmen, die sich einem zutiefst humanen, inklusiven und anerkennenden Musikunterricht verpflichtet fühlen.


Das Forschungsdenken einer Systematischen Musikpädagogik ermöglicht es, komplexe Phänomene aufzunehmen, sie zu ordnen und in verschiedenen theoretischen Ebenen mit pädagogischen Intentionen zu diskutieren.

Alle hier in diesem Band vertretenen Autorinnen und Autoren sind oder waren Promovenden oder Habilitanden am Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik und haben einen gemeinsamen Verständigungsprozess angestoßen, dessen ausgewählte Ergebnisse in Form einer Lehrmaterialsammlung nun vorgestellt werden.

Mit diesen Beiträgen soll bewusst ein Gegenpol zu gegenwärtigen Verdrängungstendenzen akademischer und wissenschaftlicher Ansprüche und Zielsetzungen einer Systematischen Musikpädagogik zu (Un-)Guns-ten neomusischer Strömungen gesetzt werden.

Der am Lehrstuhl seit einigen Jahren gesetzte Schwerpunkt „Musikarbeit im Kontext von Inklusion, Integration und Partizipation“ wird von uns in drei Bänden der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik präsentiert, wobei sich dieser erste Band grundlegenden wissenschaftlichen Fragestellungen zuwendet, der zweite und dritte Band Erträge von verschiedenen Projekten und Tagungen zusammenfasst.

Mein großer Dank richtet sich an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Bände für ihr kompetentes und solidarisches Engagement.

A handwritten signature in blue ink, reading "Regijil Jank". The signature is written in a cursive style with a large initial 'R' and a long, sweeping underline.

Lehrstuhlinhaberin Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam

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.

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 solle: „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 ‚Behaupt-

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, wengleich 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.

Literatur

Ahlers, Michael/Seifert, Andreas: Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. (= Musikpädagogische Forschung, 36). Münster 2015, S. 235–249.

Alish, Cornelia: Mit falscher Feder. Untersuchung zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen. Frankfurt a. M. u. a. 1987.

Allsup, Randall E./Baxter, Marsha: Talking about music: Better questions? Better discussions! In: Music Educators Journal, 91, (2) (2004), S. 29–33.

Biegholdt, Georg: Theorie und Praxis der Lerngruppensprache im Musikunterricht. Diss., Humanwissenschaftliche Fakultät Universität Potsdam 2013. http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2014/6965/pdf/biegholdt_diss.pdf (Letzter Zugriff am 22. 12. 2016).

Brandenburger, Anja/Bainski, Christiane/Hochherz, Wolf/Roth, Hans-Joachim: European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland o. J. http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/european_core_curriculum_2_0.pdf (Letzter Zugriff am 12. 02. 2017).

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

Brandstätter, Ursula: „In jeder Sprache sitzen andere Augen“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst“. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München 2011, S. 29–43.

Cassidy, Jane W./Speer, Donald R.: Music Terminology: A Transfer from Knowledge to practical use. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education, 106 (1990), S. 11–21.

Cvetko, Alexander/Lehmann-Wermser, Andreas: Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potenzial eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik. Teil 1: Theoretische Vorüberlegungen. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2011. <http://www.zfkm.org/11-Cvetko-Lehmann.pdf> (Letzter Zugriff am 21. 05. 2016).

Eberhard, Daniel M./Höfer, Ulrike: Inklusions-Material Musik Klasse 5–10. Berlin 2016.

Ehrenforth, Karl-Heinrich: Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a. M./Berlin/München 1971.

Feilke, Helmuth: Text und Lernen. Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölder-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8). Münster 2015, S. 47–72.

Gottschalk, Thomas/Lehmann-Wermser, Andreas: Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster 2013, S. 63–78.

Hesselmann, Daniel: In Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht. (= Musicologia, Bd. 15). Köln 2015.

Heukäufer, Norbert: Vergleichen. In: Ders. (Hg.): Musikmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Berlin 2012, S. 218–239.

Jordan, Anne-Katrin: Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. (= Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 43). Münster 2014.

Knörzer, Lisa/Stark, Robin/Rolle, Christian/Park, Babette: Eine Expertise-studie zu musikbezogener Argumentationskompetenz. 79. AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung) Tagung, Hamburg 2014.

Knörzer, Lisa/Rolle, Christian/Stark, Robin/Park, Babette: „... er über-treibt und das macht mir seine Version zu nervös“. Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster 2015. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36), S. 147–162.

Kraemer, Rudolf-Dieter: Musikpädagogik. Eine Einführung in das Stu-dium. Augsburg 2004.

Lange, Imke/Gogolin, Ingrid: Durchgängige Sprachbildung. Eine Hand-reichung. Münster 2010.

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fach-unterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart 2011.

Oberhaus, Lars: Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens im Unterricht. In: Zeitschrift für Kri-tische Musikpädagogik 2015. <http://www.zfkm.org/sonder15-oberhaus.pdf> (Letzter Zugriff am 02. 12. 2016).

Oberschmidt, Jürgen: Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispoten-ziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik. (= Berliner Schriften, Bd. 98). Augsburg 2011.

Orgass, Stefan: Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästheti-schen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobun-gen. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22). Augsburg 1996.

Orgass, Stefan: „Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt“. An-forderungen an die Auseinandersetzung mit Musikgeschichten im Un-terricht. In: Orgass, Stefan/Weber, Horst (Hg.): Musikalische Bildung in Europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidak-tik. (= Folkwang-Studien, Bd. 6). Hildesheim 2007, S. 571–603.

Pöhlmann-Lang, Annette: Bildungssprache – nicht nur eine Herausforde-rung beim Zweitsprachlernen. In: Kupfer-Schreiner, Claudia/Pöhlmann-Lang, Annette (Hg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen. Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre (2010 bis 2015). (= Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kultur-wissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bd. 16). Bamberg 2015, S. 103–113.

Rauhe, Hermann/Reinecke, Hans-Peter/Ribke, Wilfried: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975.

Richter, Christoph: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a. M./Berlin/München 1976.

Richter, Christoph: Die Sprache als Medium im Musikunterricht. In: Musik und Bildung, 19 (1987), S. 569–593.

Richter, Christoph: Reden über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München 2011, S. 413–428.

Richter, Christoph: Interpretieren (Werkbetrachtung). In: Heukäufer, Norbert (Hg.): Musikmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2012, S. 96–127.

Rolle, Christian: Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Leistung im Musikunterricht. München 2008, S. 70–100.

Rolle, Christian: Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik. In: Krause, Martina/Oberhaus, Lars (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. (= Studien und Materialien zur Musikwissenschaft, Bd. 68). Hildesheim/Zürich/New York 2012, S. 269–293.

Rolle, Christian: Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory. In: Malmberg, Isolde/de Vugt, Adri de (Hg.): European perspectives in music education 2. Artistry. Wien 2013, S. 51–64.

Rolle, Christian: Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts: Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5, (9) (2014). http://iae-journal.zhdk.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf (Letzter Zugriff am 27. 12. 2016).

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher: Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München 2011, S. 507–535.

Schäffler, Philipp: Von John Cage über die Protreptik zum schülerzentrierten Reden über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München 2011, S. 477–489.

Vogt, Rüdiger: Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen 2002.

Zimmer, Bettina: Das Konzept der Lebenswelt. Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik? In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 23). Essen 2002, S. 169–191.

A. u. B. t. T. n. S. 6/17.

Anja Bossen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam. 2009 promovierte sie über das Thema „Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen“. Von 2010 bis 2013 leitete sie das Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Sie ist darüber hinaus in der Lehrerfortbildung tätig und hat zahlreiche Publikationen zum Thema „Sprachförderung und Sprachbildung mit Musik“ veröffentlicht.

Lerngruppensprache im Musikunterricht

Georg Biegholdt

1. Fachsprache und Musikunterricht

1.1 Fachsprache als Basis spezieller sprachlicher Verständigung

Der Begriff Fachsprache wird in der Literatur mit ganz unterschiedlichen Intentionen gebraucht. Einerseits wird Fachsprache als Teil einer Spezialbildung betrachtet, andererseits aber auch als Teil der Allgemeinbildung. Letzteres ist allerdings fragwürdig, denn eine Fachsprache ist das Kommunikationsmedium in einem bestimmten, relativ klar abgegrenzten Bereich. Sie zeichnet sich aus durch eine größere Begriffsklarheit. (vgl. Habermas 1978, S. 328; Hoffmann 1987a, S. 92; Hoffmann 1987b, S. 52)

Nach Habermas (vgl. Habermas 1978, S. 330) stehen Fachsprachen nicht allen offen. Sie sind gebunden an eine bestimmte Gruppe, z. B. einen Beruf. Insofern kann das Erlernen der Fachsprache kein Unterrichtsziel sein. Eine solche Offenheit für alle wäre auch insofern unlogisch, als das Erlernen vieler Fachsprachen in unterschiedlichen Fächern den Begriff Fachsprache überflüssig machen würde, da diese Fachsprachen ja dann Teil der Allgemeinbildung und damit auch der Alltagssprache wären. Das Ziel kann also nur unterhalb der Komplexität einer ganzen Fachsprache angesiedelt sein. Ein möglicher Terminus für dieses Ziel findet sich in dem Begriff Bildungssprache.

„In der Öffentlichkeit verständigt sich ein Publikum über Angelegenheiten allgemeinen Interesses. Dabei bedient es sich weit-

gehend der Bildungssprache. Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, dass sie grundsätzlich für alle offen steht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können. [...] Die Bildungssprache ist ein Medium, durch das Bestandteile der Wissenschaftssprache von der Umgangssprache assimiliert werden.“ (Habermas 1978, S. 330)¹

Der Begriff Bildungssprache erscheint aus einem weiteren Grund stichhaltig: Es gibt Begriffe, die gar nicht „eine größere Präzision der Rede“ (Habermas 1978, S. 330) – wie Habermas sie den Begriffen der Fachsprache zuschreibt – erzeugen und trotzdem als Teil der Allgemeinbildung gelten dürfen: Das Wort „piano“ z. B. meint nichts anderes als „leise“; „Dynamik“ kann man mit „Tonstärke“ übersetzen. Die Verwendung des italienischen bzw. griechischen Wortes ist nicht unbedingt notwendig, um sich über Musik zu verständigen, da es eine sehr direkte Entsprechung in einem deutschen Wort gibt. Trotzdem wird allgemein davon ausgegangen, dass diese Begriffe zur musikalischen Allgemeinbildung gehören.

Die allgemein-gesellschaftliche Begriffsbestimmung von Bildungssprache durch Habermas passt auch zur Begriffsbestimmung im Kontext Schule, vorgenommen von Ingrid Gogolin:

„Hierbei handelt es sich um eine spezifische Sprachvariante, deren Merkmale sich von anderen – insbesondere der gesprochenen, also mündlichen Alltagssprache – unterscheiden. Im Konstrukt ‚Bildungssprache der Schule‘ sind Gesetzmäßigkeiten der formalen, geschriebenen Sprache wirksam: ‚Schriftförmigkeit‘ ist ein wesentliches Merkmal leistungsrelevanter schulischer Kommunikation, und zwar auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht.“ (Gogolin 2006, S. 82)

¹ Die Veränderung, welche Sprache durch die Verständigung über digitale Medien erfährt (E-Mail, Chat, Twitter, SMS), konnte von Habermas seinerzeit nicht erfasst werden. Da diese neuen Varianten jedoch unter die Umgangssprachen einzuordnen sind, wird die Gültigkeit der Definition der Bildungssprache durch Habermas durch sie nicht eingeschränkt.

Fachsprache unterscheidet sich insbesondere auf der Ebene der Lexik (Fachwortschatz bzw. Terminologie) von der Alltagssprache, während z. B. die Grammatik – von Fachsprache zu Fachsprache unterschiedlich – eine geringere Rolle spielt (vgl. Hoffmann 1997, S. 191; Hoffmann 1985, S. 36).

Dabei ist immer wieder zu beobachten, dass dieselben Worte in Alltags- und Fachsprache (oder auch in verschiedenen Fachsprachen) durchaus unterschiedliche Bedeutung haben können. Gern verwendetes Beispiel ist die Verwendung der Worte „positiv“ und „negativ“ im Zusammenhang mit ärztlichen Tests: Umgangssprachlich ist das Ergebnis eines Aidstestes dann „positiv“, wenn er im medizinischen Sprachgebrauch als „negativ“ bezeichnet wird. Ein weiteres Beispiel lässt sich gut darstellen anhand des Wortes „Dynamik“: Im Umgangssprachlichen lässt es sich vielleicht am besten mit „Schwung, Lebendigkeit, Triebkraft“ (vgl. www.fremdwort.de 2013) umschreiben, als „dynamisch“ bezeichnen wir etwas in Veränderung Begriffenes. In der Fachsprache der Versicherungen hingegen ist die jährliche Anpassung von Versicherungssummen an die Inflationsrate bzw. die Entwicklung der Lebenshaltungskosten gemeint (vgl. Wikipedia 2 2013). In der Musik wiederum bezeichnet das Wort die Veränderung der Laut- bzw. Tonstärke (vgl. Schreiber 2002, S. 58).

Fachsprachen haben vier funktionale Eigenschaften:

- Deutlichkeit,
- Verständlichkeit innerhalb des Fachbereichs,
- Ökonomie,
- Identitätsstiftung.

(vgl. Roelcke 1999, S. 28 ff.)

Während die ersten drei Funktionen direkt mit der Sprache zusammenhängen (und damit vorrangig kognitiver Natur sind), bezieht die Funktion der Identitätsstiftung auch emotionale Momente ein. Der Begriff ist auch nicht in derselben Ebene anzusiedeln wie die übrigen:

Es kann nicht formuliert werden: Um besonders deutlich, verständlich und rationell zu sein, drücke ich mich identitätsstiftend aus. Es kann jedoch formuliert werden: Um besonders identitätsstiftend zu sein, drücke ich mich deutlich, verständlich und rationell aus.

Folgende Merkmale sind in der Regel bei Fachsprachen zu finden:

Gebundenheit an Fachleute, Bezug zu anderen Fachsprachen, Öffentlichkeit, Überregionalität, spezifische Wortwahl, spezielle Verwendung und Frequenz sprachlicher Mittel, hohe Normhaftigkeit in Lexik, Syntax und Textstrukturen. (vgl. Kalverkämper 1997b, S. 48)

Neben der Funktion, das Fachgebiet sprachlich präzise bearbeiten zu können, kann eine Fachsprache auch dazu dienen, die Fachleute und ihr Fachgebiet nach außen hin abzugrenzen, auch dies fällt unter Identitätsstiftung. An dieser Stelle schlägt das konstruktive Moment von Fachsprache ins Gegenteil um: Sie hat dann die Funktion, Außenstehende von der Kommunikation im Fachgebiet auszuschließen.

Die Wissenschaftssprachen als stark formalisierte und normierte Teile der Fachsprachen spielen im schulischen Kontext keine Rolle. Sie sind in der Regel den Wissenschaftlern des jeweiligen Fachgebietes vorbehalten.

1.2 Die Besonderheiten der Musikalischen Fachsprache

Wie Sprache überhaupt ist auch die musikalische Fachsprache als lebendiges, sich weiterentwickelndes System zu verstehen. Neue Musikrichtungen bringen neue Termini mit sich; die Bedeutung von Begriffen verändert sich im Laufe der Zeit. Dessen ungeachtet kann sie keinesfalls als willkürlich betrachtet werden:

„Aber auch in bezug auf die musikalische Fachsprache der Gegenwart liegt die Entscheidung über die Richtigkeit des Verstehens und Verwendens der überkommenen oder neu entstandenen Termini nicht im definitiven Belieben des einzelnen oder dieser Gegenwart, sondern die musikalischen Fachwörter bringen aus ihren Entstehungsprozessen und ihrer Geschichte Bedeutungen, Bezeichnungsgelalte, Sinnintentionen mit, so daß ihnen die willkürliche Verwendung ebenso inadäquat ist wie die dogmatische Definition und sie darüber hinaus bei unreflektiertem Gebrauch das Denken und Sprechen über Musik nicht nur verwirren, sondern auch unbeußt beeinflussen [...].“ (Eggebrecht 1972)

Fachsprache reflektiert zu gebrauchen und anzuwenden, heißt letztendlich, sie zu verstehen und eine Vorstellung vom jeweiligen Begriff zu haben, die sich mit den Vorstellungen anderer deckt. Diese Beschreibung

„geht von der Tatsache aus, dass die musikalischen Fachwörter im Denken und Sprechen über Musik von jeher eine maßgebende Rolle spielen“ (vgl. Eggebrecht 1972). „Doch die tiefer führende Frage liegt darin, ob und wie der Schüler mit Hilfe von Sprache, auch von Fachsprache, Musik besser verstehen kann.“ (Abel-Struth 1985, S. 257) Sigrid Abel-Struth führt diesen Gedanken weiter, indem sie auf die Notwendigkeit von Sprache für das Ordnen und Systematisieren musikalischer Erfahrungen verweist:

„Beispielsweise nehmen Kinder unterschiedliche Tonhöhen wahr, doch erst durch die Hilfe eines begrifflichen Systems für Tonhöhen und ihre Unterschiedlichkeit entfaltet sich die von der Wahrnehmung ausgegangene volle Differenzierung ... Hier liegen Funktionen der Sprache im Musikunterricht, die über die Lernbedeutung sprachlicher Benennungsfähigkeit hinaus darauf zielen, die Vielfalt der musikalischen Erfahrungen in Ordnung und Zusammenhang zu bringen.“ (Abel-Struth 1985, S. 258)

Andererseits erscheint es durchaus problematisch, wenn das, was nicht in Worte zu fassen ist, trotzdem verbalisiert werden soll:

„Sprachkompetenz, sprachliches Ausdrucksvermögen sind auch für den Musikunterricht wesentlich. Nun sind Sprache und Musik aber keinesfalls einfach kompatibel und das Sprechen über Musik – wie aufmerksame Schüler schnell bemerken – kein einfaches Geschäft. Spontane Äußerungen über Musik bleiben leicht bei schablonenartiger positiver oder negativer Bewertung stehen, während die musikalischen Fachsprachen zu einem technischen Tonfall führen, der in punkto Sprachkultur weit hinter dem ästhetischen Gehalt der beschriebenen Musik zurückbleibt.“ (Förstel 2008, S. 40)

Allen Zitaten und Zitierten gemeinsam ist die Vermeidung sowohl einer klaren Beschreibung der Fachsprache als auch deren lexikalische Ausgestaltung; auch auf Beispiele wird vollständig verzichtet. Somit verbleiben alle o. g. Äußerungen zur Notwendigkeit einer musikalischen Fachsprache für den verständigen Umgang mit Musik auf theoretischer Ebene und lassen sich nicht direkt mit musikpädagogischem Handeln in Zusammenhang bringen.

Thorsten Roelcke entwirft ein allgemeines Fachsprach-Modell, in dem folgende Kategorien nebeneinander stehen: (vgl. Roelcke 1999, S. 52)

- Ein intrafachlicher Fachsprachwortschatz: ein Wortschatz, der innerhalb des Fachgebietes von Bedeutung ist; innerhalb des Faches Musik durch Begriffe wie z. B. „Sinfonie“, „pianissimo“, „Tonleiter“ usw. repräsentiert; dieser Wortschatz ist im Bereich der Musik relativ klein.
- Ein interfachlicher Fachsprachwortschatz: „Fachwörter, die sowohl in dem betreffenden als auch in anderen fachsprachlichen Systemen erscheinen“ (Roelcke 1999, S. 52); Beispiele aus der musikalischen Fachsprache könnten hier sein „Takt“ (gibt es u. a. auch in der pädagogischen Fachsprache als 45-Minuten-Takt, in der Informatik als nicht unbedingt periodische Abfolge von Bearbeitungspunkten) oder „Collage“ (ist übernommen aus der bildkünstlerischen Fachsprache) oder „Suite“ (als Abfolge tänzerischer Musikstücke in der Musik oder als Zimmerflucht im Hotel); die exemplarischen Begriffe zeigen jedoch, dass solche in mehreren Fachsprachen vorkommenden Worte zwar oft gleichen Ursprungs oder voneinander abgeleitet sind, jedoch nicht etwas Gleiches beschreiben; insofern erscheint der Begriff „interfachlich“ – zumindest für den Bereich der musikalischen Fachsprache – nicht ganz zutreffend; die Mehrheit des musikfachsprachlichen Wortschatzes ist in dieser Gruppe anzusiedeln.
- Ein extrafachlicher Fachsprachwortschatz: „Fachwörter, die anderen fachsprachlichen Systemen angehören, aber dennoch in Fachtexten des betreffenden Faches geäußert werden“ (Roelcke 1999, S. 52); auch dieser Begriff erscheint – zumindest im musikalischen Bereich – problematisch; wenn beispielsweise in einem musikbezogenen Fachtext oder Diskurs die Rede von Oszillatoren ist, die im Synthesizer Frequenzen erzeugen, von Sequenzern gesteuert, dann ist der Übergang zur Physik fließend; hier werden nicht Termini der Fachsprache der Physik in einem musikbezogenen Fachtext oder Diskurs verwendet; vielmehr handelt es sich um einen interfachlichen Vorgang, in dem verschiedene Fachsprachen aufeinandertreffen.
- Ein nichtfachlicher Fachsprachwortschatz: allgemeine, nicht fachlich besetzte Wörter.

Fachsprachen sind sich entwickelnde Systeme, die inhaltlich vollständig darzustellen nie möglich sein wird. Dass es jedoch noch immer nicht gelungen ist, eine konsistente Definition und Modellierung aufzustellen, erleichtert Musikpädagogen nicht den Umgang mit ihnen.

Diese Unsicherheit im Umgang mit der Fachsprache spiegelt sich letztendlich auch in den Musiklehrplänen wider.

1.3 Die Verwendung des Begriffes „Fachsprache“ oder abgeleiteter Begriffe in den Musiklehrplänen

Obwohl das Erlernen und Anwenden der Fachsprache kein Ziel oder Inhalt des allgemein bildenden Unterrichts sein kann, wird die Fachsprache in den Lehrplänen fast aller deutschen Bundesländer (allerdings eher sporadisch) genannt:

1. Verwendung des Begriffes Fachsprache:

Der Begriff wird in den Lehrplänen in verschiedenen Wortgruppen verwendet:

- Umgang mit der Fachsprache lernen
- Fachsprache wiederholen und vertiefen
- Verwendung der musikalischen Fachsprache
- Anwendung der Fachsprache
- elementare Begriffe der musikalischen Fachsprache anwenden
- musikalische Fachsprache anwenden
- sachgerechte Darstellung unter Einbeziehung der Fachsprache (vgl. Lehrpläne aller deutschen Bundesländer)

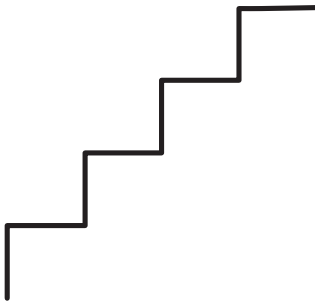
Allen Formulierungen gemeinsam ist die Darstellung der Fachsprache als etwas außerhalb des Unterrichtes Feststehendes, welches es im Unterricht von der Lehrkraft zu vermitteln und vom Schüler bzw. der Schülerin zu übernehmen gilt. Unterschiede bestehen in der Stringenz der Forderungen – von „Umgang mit“ über „Einbeziehung der“ bis zu „Verwendung der Fachsprache“.

Es wird deutlich, dass dem die Idee der „Vermittlung“ von Fachsprache zugrunde liegt. Diese Idee darf unter Einfluss der konstruktivistischen Lerntheorien seit über 20 Jahren als mindestens umstritten ange-

sehen werden, da sie vom Begriff ausgehend seinen Inhalt zu erklären sucht, statt umgekehrt:

„Das Sprechen des Lehrers in der Schule kann also dem Schüler nichts ‚übermitteln‘, weil die Sprache kein Transportmittel ist. Sie kann in Hörern oder Lesern nur jene Vorstellungen hervorrufen, die diese in der eigenen Erfahrung als Wortbedeutungen isoliert haben.“ (von Glasersfeld 1989, S. 38)

Es handelt sich mithin nicht um *einen* Prozess des Lernens und Lehrens, in dem der Lernende aufnimmt, was der Lehrende ihm vermittelt. Stattdessen laufen hier *zwei* Prozesse ab, die sich wechselseitig beeinflussen: Der Lehrende unterbreitet Angebote in Form von Darlegungen, Materialien, praktischen Handlungen usw. – das ist der Lehrprozess. Der Lernende konstruiert anhand dessen im eigenen Denken ein Abbild – das ist der Lernprozess (vgl. Neubert/Reich/Voß, S. 254 ff.). Je näher dieses Abbild dem Bild des Lehrenden kommt, von desto erfolgreicherem Lernen spricht man. Einen Begriff wie „Terrassendynamik“ kann man eben nicht vermitteln, indem man erklärt, „Terrassendynamik ist ...“. Zunächst muss in einem Klangbild das Phänomen isoliert werden. In eigenem Tun und in gemeinsamer Verständigung ist dies dann zu analysieren. Erst daran schließt sich die Benennung an: „Man hat sich darauf geeinigt, dies Terrassendynamik zu nennen.“ Beim Begriff der Terrassendynamik wird die Notwendigkeit dieser Vorgehensweise besonders deutlich, da die innewohnende Metapher ein völlig falsches Bild auslösen kann:



Terrassen, z. B. im Weinbau



Terrassendynamik in einem Musikstück (vereinfacht)

Während die Terrassen im Weinbau gleichmäßig ansteigen, relativ gleichförmig sind und auf jeder Ebene in etwa gleich aussehen, wechseln sich in der Musik „höhere und niedrigere Terrassen“ ab, werden in unterschiedlichen Besetzungen gespielt, dauern verschieden lang. Wenn also der Begriff der Terrassendynamik „vermittelt“ wird, kann es passieren, dass trotz aller verbalen Erklärungsversuche der Lernende das Phänomen in der Musik nicht erkennt, da sein Bild des Begriffes mit nichts übereinstimmt, was er in der Musik wahrnimmt.

Dass die Idee der „Vermittlung“ trotz abweichender Erkenntnisse didaktischer Forschung in Lehrplänen noch immer eine wichtige Rolle spielt, erklärt sich durch die Art ihrer Genese, die daran Beteiligten und ihre Natur als administrative Vorgaben. Nur zögerlich werden vertraute Inhalte und Denkweisen aufgegeben.²

2. Verwendung von Begriffen wie Fachbegriffe, Fachvokabular, Fachtermini:

Ebenfalls „Fachsprache“ meinen die folgenden in den Lehrplänen gefundenen Wendungen:

- Aneignung eines musikspezifischen Vokabulars
- sich mit musikalischen Fachbegriffen äußern
- Umgang mit dem musikalischen Fachvokabular
- aktive bzw. passive Anwendung des Fachvokabulars
- Fähigkeit zum Gebrauch einer korrekten Fachterminologie
- grundlegende Fachbegriffe anwenden; (als Untersetzung:) einfache Fachbegriffe verwenden – Fachbegriffe verwenden
- Verwendung von Fachbegriffen
- exakte Verwendung grundlegender Fachbegriffe
- Fachvokabular erwerben
- Aneignung, Anwendung, Wiederholung und Erweiterung der Fachtermini
- Anwendung musikalischer Fachbegriffe
- elementare Begriffe der musikalischen Fachsprache anwenden (vgl. Lehrpläne aller deutschen Bundesländer)

² Der Autor, selbst Mitverfasser eines Lehrplans, kann hier auf eigene Erfahrungen zurückgreifen.

Diese Formulierungen lassen den Schluss zu, dass hier – sicherlich in unterschiedlichem Maße – die Sprachentwicklung Vorrang vor einer Sprachübernahme genießt. Dabei reichen die Formulierungen von einem sehr offenen Umgang mit den Fachbegriffen („Umgang mit dem musikalischen Fachvokabular“) bis zu einem genau formulierten Auftrag („Fähigkeit zum Gebrauch einer korrekten Fachterminologie“).

3. Vermeidung einer Wortverbindung mit „Fach-“:

In einem Lehrplan³ wurde auf das Wort „Fach“ verzichtet:

- Fähigkeit zu sachkundigem Sprechen und zur sprachlich richtigen Formulierung von musikorientierten Aussagen aufbauen und entwickeln

Der bewusste Verzicht auf die Erwähnung der Fachsprache könnte den Schluss nahelegen, dass dieser Lehrplan stark die Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin in den Focus nimmt und sich nicht auf das ungeklärte Gebiet der Fachsprache im Musikunterricht einlässt.⁴ Dass dahinter ein Konzept steht, etwa in Richtung der Entwicklung einer Lerngruppensprache, darf jedoch bezweifelt werden, da keinerlei diesbezügliche Hinweise gegeben werden und auch auf dies betreffende Fachliteratur nicht zurückgegriffen werden kann.

4. Fachsprache – Mittel oder Zweck?

Eine Frage, die von keinem Lehrplan beantwortet wird, ist die nach der Bedeutung, die die Elemente der Fachsprache für den Musikunterricht haben: Sind sie selbst Zweck oder sind sie Mittel zum Zweck?⁵ Übersetzt in die Fachsprache des Musikpädagogen gilt es hier zu fragen: Sind sie Ziel oder sind sie Methode? Den Unterschied, der sich aus der Einordnung als Ziel oder Methode ergibt, erläutert die folgende Gegenüberstellung:

³ Es handelt sich um den hessischen Musiklehrplan (HKM 2010).

⁴ Auch das völlige Fehlen von Aussagen zur Sprache in anderen Lehrplänen (Schleswig-Holstein [MBWFK-SH 1997] und Mecklenburg-Vorpommern [MBWK-MV 2002]) lässt sich dahingehend interpretieren.

⁵ So beginnt Hans-Rüdiger Fluck sein Buch „Didaktik der Fachsprachen“ mit diesem Satz: „Bei der Vermittlung von (Fach-)Wissen ist Fachsprache häufig Medium und teilweise auch Ziel unterrichtlicher Bemühungen.“ (Fluck 1992, S. 1).

Ziel: Aktive Auseinandersetzung mit Musik, Kompetenzerweiterung im Umgang mit Musik, Entwicklung musikalischen Wissens, Fähigkeit zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Das Übernehmen von Fachbegriffen hat in diesem Kontext die Aufgabe,

- eine größere Präzision zu ermöglichen,
- Dinge, für die man in der Alltagssprache viele Worte bräuchte, in einem Wort zu fassen,
- Dinge, die man in der Alltagssprache nicht oder nur missverständlich ausdrücken könnte, zu verbalisieren,
- Entwicklung einer Bildungssprache.

Ziel: Erlernen von Fachbegriffen.

Die aktive Auseinandersetzung mit der Musik hat in diesem Kontext die Aufgabe,

- die Fachbegriffe mit Inhalt zu füllen,
- die sinnvolle Anwendung der Fachbegriffe zu üben,
- die Vernetzung der Fachbegriffe zumindest ansatzweise zu verdeutlichen.

Die also auch in den Lehrplänen zu konstatierende konsequente Vermeidung der inhaltlichen Ausgestaltung der Fachsprache (z. B. durch einen Wortschatz an Fachtermini) und das Fehlen eines allgemein verbindlichen „Wörterbuches“ (vergleichbar etwa dem Duden) überlässt es der Musiklehrkraft oder (bestenfalls) ihr und ihren Schülerinnen und Schülern, diese inhaltlich zu füllen. Die Gründe dafür mögen unterschiedlich sein. Auf der einen Seite gibt es, „so scheint es, auch innerhalb von einzelnen Fächern noch keinen Konsens der kompetenten Fachleute, der jeweils zuständigen Fachlehrer (und, im weiteren Sinn, der Fachzeitschriften) darüber, was eigentlich alles zum Repertoire einer fachbezogenen Unterrichtssprache gehört ...“ (Priesemann 1971, S. 68), was bis heute gilt; auf der anderen Seite kann diese Offenheit durchaus gewollt sein.

Dem muss jedoch nicht so sein. Ein relativ großer Anteil dessen, was in der Schule passiert, passiert nicht, weil es legitimiert ist (z. B. durch didaktische Überlegungen, durch wissenschaftliche Untersuchungen, durch das Reflektieren gesellschaftlicher Ziele usw.), sondern weil es sich selbst historisch begründet.

2. Von der Unterrichtssprache zur Lerngruppensprache

Die Lerngruppensprache konstituiert sich durch das Aufeinandertreffen von Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft und der Fachsprachen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft im Unterricht. „Sie ist weder mit der Muttersprache noch mit der Wissenschaftssprache identisch, sie besteht aus Teilen beider, und ist dennoch etwas Eigenes, Eigenartiges, Selbstständiges.“ (Priesemann 1971, S. 19)⁶ Sie entwickelt sich innerhalb der Lerngruppe stetig weiter.

Die Entwicklung der Lerngruppensprache wurde bisher noch nicht eingehend untersucht. Verwendet wird oft der Begriff „Unterrichtssprache“; sein Inhalt ist jedoch eher unklar: So entwirft Alfons Otto Schorb in dem Aufsatz „Die Bedeutung der Sprache in Erziehung und Unterricht“ ein Bild von Unterrichtssprache, in dem Schülerinnen und Schüler ausschließlich als Konsumenten auftreten. „Unterrichtssprache“ wird dort definiert als eine besondere Form der Lehrersprache (vgl. Schorb 1973, S. 26 ff.).

In Gerhard Priesemanns „Zur Theorie der Unterrichtssprache“ werden vor allem kommunikationstheoretische Aspekte des Sprechens im Unterricht untersucht. Er geht davon aus, dass die Unterrichtssprache von der Lehrkraft geplant und entwickelt wird. Auch hier sind die Schülerinnen und Schüler letztendlich als Konsumenten von Unterricht definiert. Mittlerweile als überholt geltende Sender-Empfänger-Relationen bestimmen seine Überlegungen. Von Bedeutung ist dabei jedoch, dass die Unterrichtssprache in der Abgrenzung von Sprache an sich als allgemeinem Begriff als ein didaktisches Element aufgefasst wird, welches für den Lernzuwachs von immenser Bedeutung ist: „... Unterrichtssprache im Lernprozess: Sie vermittelt, sie stiftet Verständnis, sie setzt Erkenntnisse um und neues Erkennen in Gang.“ (Priesemann 1971, S. 28) Gleichzeitig kommt er an anderer Stelle zu dem Schluss, dass „wir im Detail noch recht wenig davon wissen, wie im Unterricht tatsächlich gesprochen wird“ (Priesemann 1971, S. 28), und moniert damit das Fehlen langfristig

⁶ Gerhard Priesemann verwendet allerdings den Begriff „Unterrichtssprache“. Warum dieser Begriff hier nicht verwendet wird, wird im Weiteren deutlich.

angelegter empirischer Untersuchungen – ein Problem, welches aus unterschiedlichsten Gründen bis heute fortbesteht.

In weiteren Ausführungen Gerhard Priesemanns wird deutlich, dass er den Begriff „Unterrichtssprache“ mehrdeutig gebraucht, indem er sie einerseits als das Sprechen im Unterricht bezeichnet, andererseits jedoch als ein zu erreichendes Ziel. „Linguistische Kompetenz und Performanz aller Sprecher, so ließe sich auch sagen, sind im Falle der vollkommenen Verständigung identisch. Das aber ist schon im Alltag nicht der Fall, im Unterricht ist es allenfalls Endzustand, der angestrebt werden kann.“ (Priesemann 1971, S. 62, Fußnote 9)⁷. Gerhard Priesemann beschreibt also die Identität von Kompetenz und Performanz aller Sprecher als lohnenswertes, jedoch nicht erreichbares Ziel. Damit lässt er einen anderen Weg des möglichen Umgangs mit dieser also nicht vorhandenen Identität unberücksichtigt: Wenn es gar nicht möglich ist, dass alle von allem das gleiche Verständnis haben, wäre es dann nicht sinnvoll, mit dieser Konstellation produktiv umzugehen, sie also nutzbar zu machen, statt an ihrer unmöglichen Abschaffung zu arbeiten?

Schließlich führt Gerhard Priesemann noch den Begriff der Lerngruppensprache ein. Er wurde für diese Arbeit übernommen für „diejenige Existenzform der Unterrichtssprache, die sich innerhalb fixierbarer Grenzen in einer Lerngruppe herausbildet.“ (Priesemann 1971, S. 85) Allerdings beschreibt er diese Lerngruppensprache m. E. etwas einseitig im Aufbau befindlich, mithin als Ziel: „Der Weg der Differenzierung führt von der Basissprache der Verständigung zur Zielsprache der fachlichen Kommunikation.“ (Priesemann 1971, S. 86)

Konsistent hätte es formuliert sein müssen „... zur (Zielsprache der) Fachsprache.“ Möglicherweise war ihm dieses Ziel doch zu hoch gesteckt, so dass er die etwas weniger stringent formulierte „fachliche Kommunikation“ wählte. Dass das Ziel, sich in einer Fachsprache zu verständigen, nicht griffig ist, führt er an anderer Stelle selbst aus:

„Die Einigkeit, die sicher darüber besteht, dass zum Fach die Fachsprache gehört, und wohl auch noch darüber, dass der Lehrgang im Fach auch zu einer immer besseren Meisterung der Fachsprache

⁷ Aus philosophischer Sicht scheint dieses Ziel äußerst fragwürdig. Wenn diese „vollständige Verständigung“ erreicht ist, würde Kommunikation überflüssig, in ihrer Intention absurd.

führen soll, dieser Konsens löst sich sehr rasch auf, wenn wir konkreter fragen, wie und in welchem Umfang, ab wann und in welcher Form fachbezogen geredet werden soll, wie je und je eine Fachsprache aufgebaut und ausgebaut werden kann.“ (Priesemann 1971, S. 86)

Im Rahmen eines Aufsatzes zum Problem der Kommunikation im Musikunterricht beschäftigte sich Günther Noll im Jahr 1974 mit dem Thema Sprache im Musikunterricht.⁸

„Der Mensch kann sich als offenes System jederzeit geschlossene Systeme verfügbar machen, neue selbst herausbilden etc. Diese Kommunikationsoffenheit bildet die Basis jeglichen Lernens, damit auch des Lernens im Musikunterricht.“⁹ Der Musikunterricht selbst ist ein offenes Kommunikationssystem.“ (Noll 1974, S. 79)

Innerhalb des offenen Kommunikationssystems Musikunterricht ein neues in der jeweiligen Klasse wachsendes System herauszubilden heißt, eine Lerngruppensprache zu entwickeln als Basis und als Methode des Lernens im Musikunterricht. Das auf die Sprache bezogene Ziel des Lernens im Musikunterricht ist dann nicht mehr die Übernahme einer außerhalb existierenden Fachsprache, sondern die Entwicklung einer Sprachfähigkeit. Letztere vollzieht sich in der Verwendung einer Lerngruppensprache. Wenn Lernende Phänomene in eigenen Worten ausdrücken können, geht man davon aus, dass sie diese erkannt, verstanden und in ihr Begriffssystem eingeordnet haben.

Ein Standardsatz in der Schule dazu lautet: „Erkläre es mit eigenen Worten.“ Nur ist hier die Reihenfolge in der Regel diese: Der Begriff wird von der Lehrkraft mehr oder weniger umfassend erklärt, gegebenenfalls mit einem Beispiel illustriert. Der Schüler bzw. die Schülerin soll diese Ausführungen verstehen und in sein bzw. ihr Begriffssystem einordnen. Durch die Aufforderung zur Erklärung mit eigenen Worten will abschließend die Lehrkraft die Aneignung des Begriffs kontrollieren.

⁸ Auch er geht von einer Sender-Empfänger-Relation aus, seine Gedanken gehen jedoch über dieses Modell hinaus.

⁹ Hier hat er eine Fußnote angebracht: „Vgl. Dieter Baacke: Kommunikation zwischen Zwang und Freiheit, [in: Hermann Glaser (Hg.), Kybernetikum, Neue Modelle der Information und Kommunikation, München 1971], S. 38 ff.“

Die Entwicklung und Verwendung einer Lerngruppensprache als Methode lässt jedoch diese Abfolge zu: Ausgehend von praktischen Beispielen, mit denen die Lernenden sich musikalisch handelnd auseinandersetzen, über die sie miteinander kommunizieren, werden Formulierungen gefunden, die diese treffend und für alle Beteiligten verständlich kennzeichnen. Für die meisten dieser Phänomene gibt es in der „Welt außerhalb des Klassenzimmers“ bereits Fachwörter. Diese ersetzen im weiteren Verlauf die eigenen Formulierungen, weil

- sie im Gebrauch rationeller sind (z. B. ein Wort statt einer Wortgruppe),
- sie als allgemein üblich übernommen werden (z. B. die italienischen Worte für die Bezeichnung der Lautstärke),
- Kommunikationspartnern mit ihrem Gebrauch Modernität signalisiert wird (z. B. die englischsprachigen Begriffe in der Popmusik),
- ihr Gebrauch die Zugehörigkeit zur „Gruppe der Wissenden“ demonstriert oder
- die eigenen Formulierungen für Kommunikationspartner außerhalb der Lerngruppe vielleicht gar nicht verständlich wären.

Der Eintrag dieser Fachbegriffe in die Lerngruppensprache erfolgt durch alle Beteiligten, wobei der Lehrkraft die Aufgabe zukommt, für Ausgewogenheit zu sorgen und diejenigen Begriffe einzubringen, welche er über die von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten hinaus für notwendig hält. Dass es dafür keinen festen Fachwortkanon gibt, wurde bereits an anderer Stelle ausgeführt. Dies gibt ihr jedoch die Möglichkeit, wirklich genau die Fachbegriffe in die Lerngruppensprache hineinzutragen, die dort als Phänomene bereits isoliert und hinreichend verinnerlicht sind.

Eine solche Lerngruppensprache ist ständiger Veränderung unterworfen: Individuelle Begriffe der Lerngruppe werden ersetzt durch Fachbegriffe, gleichzeitig kommen neue individuelle Begriffe hinzu. Manche dieser individuellen Begriffe halten sich nur kurz, um dann ersetzt zu werden oder mangels Gebrauchsmöglichkeiten, z. B. wenn das Phänomen nicht wieder auftaucht, wieder zu verschwinden. Andere dieser individuellen Begriffe halten sich länger.

Der hier dargestellte Umgang mit der Lerngruppensprache führt dazu, dass Fachbegriffe tatsächlich und sachgerecht benutzt werden.

2.1 Die Weiterentwicklung des Begriffs der Lerngruppensprache

Im Folgenden wird daher der Begriff „Unterrichtssprache“, welcher historisch und besonders durch Gerhard Priesemanns Buch besetzt ist, vermieden. „Sprache ist Mittel zum Zweck, im Unterricht, wie in allen sozialen Situationen, Medium der Kommunikation, darüber hinaus aber insbesondere Instrument des Lernens.“ (Spanhel 1973, S. 7) Ob Spanhel bei dieser Formulierung davon ausgegangen ist, dass alle am Unterricht Beteiligten Lernende sind, oder er nur die Schülerinnen und Schüler meinte, sei dahingestellt. Wichtig erscheint, dass hier erstmals deutlich nicht von einem Instrument des Lehrens, sondern einem des Lernens gesprochen wird.

Die Lerngruppensprache ist immer dann im Unterricht präsent, wenn mindestens zwei Beteiligte miteinander sprechen; wir können sagen, „dass es dabei komplizierter zugehen muss, als es im Einzelfalle Frage-Antwort geschieht“ (Spanhel 1973, S. 112). Lerngruppensprache ist also nicht etwas Aufzubauendes in dem Sinne, dass zunächst nichts da ist, dann aufgebaut wird und am Ende etwas Fertiges steht. Sie entwickelt sich innerhalb der Lerngruppe stetig weiter.

„Mithin kann die Folge sein, dass das fachbezogene Sprechen sich selbst in zwei Lerngruppen (z. B. den zwei Parallelklassen einer Schule), die unter sonst gleichen Bedingungen zu gleichem Zeitpunkt ihren Lernweg beginnen, in kurzer Zeit differenziert. Wir können sogar annehmen, dass diese Folge die allgemeine Regel ist.“ (Spanhel 1973, S. 69)¹⁰

Christoph Richter nennt sie „klasseninterne‘ Gruppensprache, die sich im Verlauf der Zeit zu einer klasseninternen Fachterminologie entwickeln kann“ (Richter 2007, S. 126).

Voraussetzung für die Entwicklung einer Lerngruppensprache im Sinne einer Erweiterung oder Verfeinerung ist das Vorhandensein von ausreichender Kommunikation im Unterricht – zwischen der Lehrkraft und

¹⁰ Natürlich handelt es sich bei dieser Aussage um ein theoretisches Konstrukt. Die „sonst gleichen Bedingungen“ gibt es nicht. Mithin differieren die Lerngruppensprachen beider Klassen sogar vom ersten Moment an.

den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander. „So lernte ich [...] nicht von Lehrern, sondern von Sprechenden“ (Augustinus 2011, S. 21), schreibt Augustinus schon vor 1600 Jahren und trifft damit bereits eine Unterscheidung zwischen angewandter Sprache als Versuch von Vermittlung und Kommunikation im eigentlichen und ursprünglichen Sinne.¹¹

Doch: Nur Kommunikation zwischen der Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern kann in aller Regel nicht ausreichen: Sie sind zunächst keine gleichberechtigten Partner¹². Für die gemeinsame Entwicklung des Gegenstandes Lerngruppensprache ist jedoch eine Symmetrie notwendig. Diese kann auch im Lehrer-Schüler-Verhältnis entstehen, wenn alle Beteiligten ein partnerschaftliches Lernen anstreben; trotz ihrer Fachmannschaft ist die Lehrkraft in diesem Prozess auch Lernende. Ohne diese Symmetrie ist die Gefahr groß, dass statt der Verwendung einer Lerngruppensprache durch die Lernenden diese die Sprache der Lehrkraft kopieren, bestenfalls übernehmen und sinnvoll verwenden. Dies kann graduell von Lehrkraft zu Lehrkraft abgestuft sein. Ein vollständiges Verständnis ist für dieses Kopieren, Übernehmen und Verwenden der Sprache der Lehrkraft nicht notwendig. Die Entwicklung der Lerngruppensprache, in Abgrenzung von der Übernahme einer Lehrersprache, bedarf also vieler gleichberechtigter Kommunikationssituationen: Schülerinnen und Schüler müssen im Unterricht auf einer fachlich-inhaltlichen Ebene mit der Lehrkraft und miteinander interagieren und über den Lerngegenstand kommunizieren können.

¹¹ Kommunikation stammt aus dem Lateinischen; *communicare* und bedeutet „teilen, mitteilen, teilnehmen lassen; gemeinsam machen, vereinigen“. In dieser ursprünglichen Bedeutung ist eine Sozialhandlung gemeint, in die mehrere Menschen [allgemeiner: Lebewesen] einbezogen sind. Wesentliche Aspekte dieser Sozialhandlung sind zum einen Anregung und Vollzug von Zeichenprozessen und zum anderen Teilhabe, in der etwas als etwas Gemeinsames entsteht [lateinisch *communio*: „Gemeinschaft“, *communis*: „gemeinsam“]. Kommunikation als Sozialhandlung ist immer situationsbezogen. (vgl. Wikipedia 1 2010). Obwohl Wikipedia als nicht zitierfähig gilt, habe ich mich nach einiger Gegenrecherche zur Übernahme dieser Erklärung in die Fußnote entschlossen, da sie mir treffend und prägnant erscheint.

¹² „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder auf Unterschiedlichkeit beruht“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 1969, S. 70).

„Der Schüler darf vom Lehrer nicht zum ‚Objekt‘ pädagogischen Bemühens gemacht, er muss viel stärker als aktives Subjekt betrachtet werden! Der Schüler ist von der Rolle desjenigen zu emanzipieren, der hin und wieder ein Wort einwerfen darf, um dadurch dem Lehrer die Durchführung des geplanten Unterrichts zu ermöglichen. Er muss zum wirklichen Gesprächspartner werden, der vom Lehrer zwar geführt, nicht aber kommandiert wird.“¹³ (Spanhel 1973, S. 163)

Diese Gedanken bestimmen auch die Konzeption des „Schülerorientierten Musikunterrichtes“, wie sie Ullrich Günther, Thomas Ott und Fred Rietzel 1983 in „Musikunterricht 5–11“ darstellten (vgl. Günther/Ott/Rietzel 1983).

„Schülerorientierung heißt für die Autoren damit auch zugleich Schülermitbestimmung. Dafür sehen sie eine ‚symmetrische Kommunikation‘, also die ‚grundsätzliche Gleichberechtigung von Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler als Interaktionspartner‘ als unerlässliche Voraussetzung.“ (Schatt 2007, S. 114)¹⁴

Dass Schülerinnen und Schüler im Gespräch miteinander lernen, und zwar durchaus bezogen auf ein zum Unterrichtsgegenstand gemachtes Thema, indem sie Neues erfahren, Erfahrungen abgleichen, einander korrigieren usw. ist nicht neu.¹⁵ Beispielhaft seien hier das Kooperative Lernen nach Ludger Brüning und Tobias Saum (Brüning/Saum 2007) und die Projektmethode nach Herbert Gudjons (Gudjons 2008) genannt.

Lehrkräfte, die nach diesen und anderen Methoden ein Lernen organisieren, in dem die Schülerinnen und Schüler stark miteinander interagieren, nehmen neben der sozialen Bedeutung dieser Lernform insbesondere qualitativ und quantitativ höhere Lernzuwächse wahr.¹⁶

¹³ Spanhel zitiert hier aus einer Dissertation zum Thema didaktischer Sprachgestaltung von G. Clauss, welche bereits 1954 [!] verfasst wurde.

¹⁴ Schatt lehnt die Konzeption jedoch ab, indem er behauptet, sie würde dazu führen, dass der Unterricht einseitig ausschließlich auf Horizont und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beschränkt bliebe und das Wecken neuer Interessen zwangsläufig unterbliebe. Belege für diese Behauptungen liefert er jedoch nicht.

¹⁵ Unter anderem hervorgehoben hat das auch Dieter Spanhel (Spanhel 1973, S. 173).

¹⁶ Hier greift der Autor auf Erfahrung aus der eigenen Praxis und aus von ihm betreuten schulpraktischen Studien zurück.

Doch warum muss es das Sprechen zwischen Schülerinnen und Schülern sein? Warum ist es nicht ausreichend, die Lehrersprache zu übernehmen? Denken vollzieht sich in Sprache. Eigenes Denken vollzieht sich in eigener Sprache. Die Übernahme der Lehrersprache in einem ausgeprägten Frontalunterricht kann dazu führen, dass eigenes Denken ganz unterbleibt und stattdessen auswendig gelernt wird.

„Wenn der Schüler verständnislos sprachliche Ausdrücke handhabt und dadurch die entsprechenden Denkopoperationen ersetzt, behindert das die Entwicklung der Einsicht in abstrakte Beziehungen von umfassender Allgemeinheit und damit Fortschritte in der Fähigkeit des Problemlösens.“ (Spanhel 1973, S. 12)

Lerngruppensprache ist also nicht automatisch vorhanden, weil Unterricht stattfindet. In einem Unterricht, der mehr oder weniger ausschließlich auf der Vermittlung von Wissen durch die Lehrkraft, unterstützt durch vorgefertigte Medien wie Lehrbuch, Film, Folien usw., beruht, ist für Lerngruppensprache nur wenig Platz.

„Alle bisherigen Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, dass die [...] Voraussetzung für die Wirksamkeit der Schülersprache im traditionellen Unterricht nicht erfüllt ist: Am meisten spricht der Lehrer selbst und man kann annehmen, dass bei den Schülern zunächst die sprachgewandteren, lebhafteren und vielleicht vorlauten zu Wort kommen.“ (Spanhel 1973, S. 18)¹⁷

„Ein effektiver Unterricht kann nicht nur vom Sprechen des Lehrers leben. Er muss auch die Schüler zum Sprechen veranlassen. Wird den Schülern im Unterricht das Sprechen eingeschränkt oder

¹⁷ Dass ein solcher Unterricht nicht produktiv ist und allgemein als nicht mehr zeitgemäß angesehen wird, darf als bekannt vorausgesetzt werden. Inwieweit diese Grundannahme in der Schule umgesetzt ist, entzieht sich bis dato empirischen Untersuchungen. 1972 beobachtete Dieter Spanhel nur in 10 von 50 Unterrichtsstunden wenigstens kurze Phasen von Partner- oder Gruppengesprächen. Edgar Rausch konstatierte 1986: „Zur Zeit verlaufen die Gespräche jedoch vorwiegend im Wechsel von Lehrer- und Schülerrede, sie sind eigentlich auf die Partnerlinie ‚Lehrer-Schüler-Lehrer-Schüler‘ eingestellt und nicht selten auch eingeschränkt. Wollen wir den Unterricht jedoch geistig und kommunikativ aufwerten, müssen wir versuchen, diese Partnerlinie zu öffnen und mehr direkte Schüler-Schüler-Bezüge herzustellen“ (Rausch 1986, S. 68). Und heute?

sogar versagt, dann versagt man ihnen in gewisser Hinsicht ‚lautes‘ Denken und eine aktive Teilnahme an der gemeinsamen Lerntätigkeit und Kommunikation.“ (Rausch 1986, S. 19)

Dass es sich beim Aufsagen von Gelerntem noch keineswegs um Sprechen im tieferen Sinne des Wortes handelt, kann man dem Zitat deutlich entnehmen. Darüber hinaus macht es deutlich, dass Formen des Unterrichts, in denen über weite Strecken nur eine Person spricht, uneffektiv sind, weil sie das Sprechen aller anderen verhindern.

Die Sprache der Lehrkraft kann und soll jedoch Entwicklungsprozesse in der Lerngruppensprache auslösen. Dies kann nur funktionieren, wenn sie wortschatzaufbauend verwendet wird. Die Beschränkung auf gewollte 100 % sofort vorhandene Verständlichkeit widerspräche dem. Die Verwendung neuer Termini, die sich aus dem Kontext, aus der Handlung oder auch einer „nachgeschobenen“ Erklärung erschließen, erscheint im Gegensatz dazu produktiv.¹⁸ In jedem Fall muss das Phänomen, welches der neue Fachterminus benennt, bereits isoliert und von der Lerngruppensprache erfasst sein. Möglicherweise ist dieser Gedanke auch auf den Musikunterricht zu begrenzen und funktioniert in anderen Fächern so nicht. Es erscheint zumindest einleuchtend, wenn der Biologiedidaktiker Wolfgang Memmert schreibt: „Jeder neu auftretende Fachausdruck muss in der geschilderten Weise exemplarisch eingeführt und mit den bekannten Termini des Systems verbunden werden [...]“ (Memmert 1970, zit. nach Priesemann 1971, S. 135).

Andererseits führt Falko Peschel zur Arbeit mit grammatischen Fachbegriffen im Deutschunterricht aus:

„Tauchen die notwendigen Einteilungen und Begriffe allerdings individuell immer wieder beiläufig bei Textbesprechungen auf, so entwickeln die Kinder eine unbewusste Sensibilität, die ihnen ein Gefühl für die richtige Zuordnung der Worte gibt.“ (Peschel 2006, S. 110)

¹⁸ Alfons Otto Schorb sah das vor 40 Jahren noch genau andersherum (vgl. Schorb 1973, S. 182).

Die Analyse der Lerngruppensprache kann Aufschluss darüber geben, inwieweit Unterrichtsinhalte verstanden und verinnerlicht worden sind und ob sie anwendungsbereites Wissen darstellen.

Übertragen auf den Musikunterricht heißt das: In Situationen der aktiven Auseinandersetzung mit Musik innerhalb einer Gruppe kann man durch Beobachtung und Analyse der nonverbalen und der verbalen Kommunikation herausfinden, ob Unterrichtsinhalte verinnerlicht und anwendungsbereit sind.

Aktive Auseinandersetzung mit Musik im Unterricht meint hier immer die des Schülers bzw. der Schülerin. Diese kann stattfinden beim Singen, Musizieren mit Instrumenten, Tanzen, Szenischen Darstellen, Malen zu Musik, Sprechen über Musik usw. Dieselben Aktivitäten als die der Lehrkraft können die aktive Auseinandersetzung mit Musik und das Nachdenken über Musik initiieren. Im Gegensatz zum eigenen Tun des Schülers bzw. der Schülerin ist dies jedoch wesentlich schwieriger. Mit steigender Gruppengröße der Zuhörenden und Zusehenden sinkt erfahrungsgemäß der Anteil der innerlich aktiv Teilnehmenden.

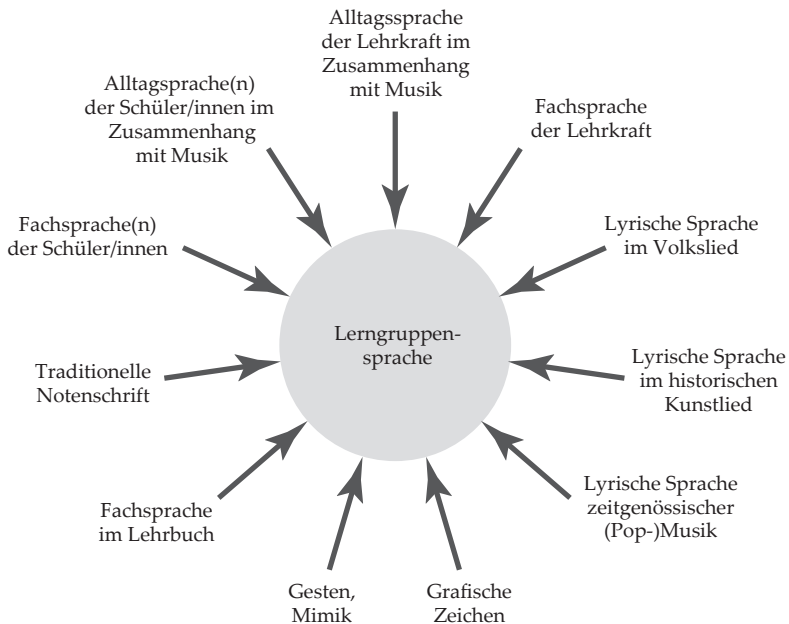
Die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Musik umfasst über das vokale und instrumentale Produzieren hinaus auch Formen der Transformation, der Rezeption und der Reflexion. Hier gibt es natürlich Situationen, in denen nonverbale Kommunikation vorherrscht, z. B. bei der Entwicklung eines Tanzes, durch Ausprobieren, Zuschauen, Übernehmen, Weiterentwickeln usw. Doch selbst in diesen Situationen gibt es sprachliche Kommunikation, wenn die Gruppe sich über die Struktur des Musikstückes austauscht oder Entscheidungen getroffen werden müssen. Eine Prüfung, inwieweit musikalische Prozesse und gesprochenes Wort zusammenpassen, gibt Auskunft über den tatsächlichen Entwicklungsstand musikalischen Lernens. Klassenarbeiten, welche vollständig ohne erklingende Musik auskommen, können dies in der Regel nicht leisten: Um die Aufgaben zu erfüllen, reicht es oft, auswendig zu lernen, was vorher im Hefter notiert wurde. Fachbegriffe werden verwendet, wie man es sprachlich formal gelernt hat, Definitionen werden wiedergegeben, ohne dass mit ihnen ein wirklicher Inhalt verbunden werden muss.

Über die hier beschriebene individuelle Leistungskontrolle hinaus kann diese Analyse des gesprochenen Wortes im Musikunterricht auch zusammenfassend Auskunft geben über den Erfolg dieses Unterrichts. Doch genau diese Analyse fehlt. Nach wie vor ist es so, „dass wir im De-

tail noch recht wenig davon wissen, wie im Unterricht tatsächlich gesprochen wird, worin sich also z. B. verschiedene Fächer des Unterrichts untereinander und etwa ein und dasselbe Fach des Unterrichts auf unterschiedlicher Altersstufe sprachlich unterscheiden“ (Priesemann 1971, S. 33) Es gibt umfangreiche, teilweise sehr interessante Untersuchungen, die die Form der Kommunikation betreffen (vgl. z. B. Bellack/Kliebard/Hymns/Smith 1974). Doch *was* gesprochen wird, ist nicht Gegenstand dieser Untersuchungen. Studien müssen sich auf festzulegende Gegenstände konzentrieren. Dass Untersuchungen zur Sprache jedoch weitgehend die inhaltliche Ebene des Gesprochenen ausklammern, erscheint zumindest problematisch.

2.2 Die Besonderheiten der Lerngruppensprache im Musikunterricht

Im Musikunterricht besteht die Lerngruppensprache aus sehr unterschiedlichen Komponenten, die in Wechselwirkung zueinander stehen. Dies soll in folgender Abbildung verdeutlicht werden:



- Die „Alltagssprache der Schüler und Schülerinnen“ gibt es in diesem Sinne nicht. Die Alltagssprachen im Zusammenhang mit Musik unterscheiden sich voneinander, weil die Schüler und Schülerinnen
 - unterschiedliche Musiken präferieren,
 - sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig fühlen, die sich u. a. über gemeinsam konsumierte Musik definieren,
 - unterschiedliche musikbezogene Sozialisation im Elternhaus erfahren haben,
 - in unterschiedlicher Weise gewohnt und geübt sind, über Musik zu sprechen.
- Die „Alltagssprache der Lehrkraft“ unterscheidet sich von denen der Schülerinnen und Schüler vor allem in Hinblick auf Art und Umfang des zur Verfügung stehenden aktiven Wortschatzes und dessen durch Erfahrung geschulten zweckvollen Gebrauch. Darüber hinaus ist ihre Sprache geprägt durch eigene Vorlieben.
- Sowohl die Lehrkraft als auch die Schülerinnen und Schüler verfügen über Fachsprachen in Bezug auf Musik. So können ein Schüler oder eine Schülerin über Phänomene des Hip-Hop reden und die Lehrkraft versteht den Schüler bzw. die Schülerin ebenso wenig, wie es umgekehrt sein kann, wenn die Lehrkraft über die Unterschiede verschiedener Tonsysteme spricht. Es ist davon auszugehen, dass die Musiklehrkraft sich in vielen Teilbereichen der Musik fachsprachlich ausdrücken kann bzw. Fachsprache versteht, während der Schüler oder die Schülerin sich in eher eng umrissenen Gebieten fachsprachlich (dann mitunter sehr umfassend) verständigen kann.
- Die Fachsprache im Lehrbuch unterscheidet sich von denen der beteiligten Personen durch den Versuch, in allen Teilgebieten möglichst gleichmäßig intensiv aufzutreten und durch den Gedanken, einen für Allgemeinbildung als notwendig erachteten Wortschatz an Fachbegriffen zu verwenden.
- Die verschiedenen lyrischen Sprachen, welche als Teilmengen der Bildungssprache einzuordnen sind, unterscheiden sich voneinander. Sie stehen jedoch in Beziehung zu zeitgenössischen Alltagssprachen (Popmusik) bzw. zu Alltagssprachen vergangener Gene-

rationen (Volkslied, historisches Kunstlied¹⁹). Die Sprache dient hier nicht nur dazu, Gedanken direkt zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus wird der Klang der Worte – bis hin zur Lautmalerei ohne semantischen Inhalt – Teil der Musik. Lyrische Texte werden im Musikunterricht größtenteils nicht selbst produziert²⁰, sondern reproduziert.

- Die Notenschrift kann sowohl als ein Teilgebiet der Fachsprache verstanden werden, indem nämlich jedem Zeichen ein Fachbegriff zugeordnet werden kann (♩ = Viertelnote oder *p* = piano bzw. leise) als auch – und das in erster Linie – als eine Verschriftlichung von Musik. Diese Schrift lesen zu können, heißt, sie innerlich oder singend oder auf einem Instrument zum Klingen zu bringen.
- Grafische Zeichen stellen ebenfalls eine Verschriftlichung von Musik dar, der jedoch kein so umfangreiches und festgelegtes Regelwerk wie der Notenschrift zu Grunde liegt. Auch hier kann jedem Schriftzeichen (nicht immer eindeutig) Fachbegriff und Klang zugeordnet werden. Grafische Zeichen werden genutzt, um musikalische Phänomene weniger komplex (für der Notenschrift nicht Kundige) oder komplexer (wenn die Notenschrift nicht ausreicht, dann oft in Ergänzung zu ihr) darzustellen.
- Letztendlich stellen auch Mimik und Gestik vom Hochziehen einer Augenbraue bis zum komplexen Dirigat eine Art Sprache dar, die immer dann Verwendung findet, wenn während erklingender Musik die gesprochene Sprache als störend empfunden würde. Auch diesen Zeichen können in der Regel Klänge und Fachbegriffe zugeordnet werden. Die allgemeine Körpersprache, die gleichwohl auch im Musikunterricht vorkommt, ist hier nicht Gegenstand der Betrachtung.

¹⁹ Die Einteilung in diese drei Formen erscheint als ausreichend, wenn die Begriffe in weiter Bedeutung gebraucht werden; dann umfassen sie u. a. auch geistliche Lieder, Hymnen und weitere Untergattungen.

²⁰ Das käme nur in Frage, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst den Text zu einem Song verfassen sollen. Und auch dann würde es sich nur um eine der hier unterschiedenen Kategorien handeln, die lyrische Sprache der aktuellen Liedproduktion. Es wäre zwar auch möglich Liedtexte zu verfassen, die auf historische lyrische Sprachen zurückgreifen – für die Sekundarstufe I scheint dies aber etwas zu hoch gegriffen.

Inwieweit sich in der konkreten Lerngruppensprache vor Ort diese Komponenten widerspiegeln ist abhängig von der Art des Unterrichtes. Es seien hier einige Beispiele aufgeführt:

- In einem Unterricht mit wenig Musizierpraxis werden die Anteile von musikalischer Körpersprache gering sein, während sie in einem Unterricht mit viel Musizierpraxis eine große Rolle spielen werden.
- In einem die Schülerinnen und Schüler regelmäßig aktiv einbeziehenden Unterricht werden ihre Fachsprachen eine größere Rolle spielen. In einem eher auf den Lehrervortrag spezialisierten Unterricht werden diese jedoch kaum benötigt.
- In Instrumentalklassen wird die Notenschrift Teil einer lebendigen Rezeptions- und Produktionskultur sein. Wenn Instrumente gar nicht eingesetzt werden, dann werden sich Notenkenntnisse auf die Übersetzung in Fachbegriffe beschränken, ohne gleichzeitig zum Klingen gebracht zu werden.

Lerngruppensprache im Musikunterricht kann sich nur entwickeln im kommunikativen Aufeinandertreffen der musikalischen Alltags- und Fachsprachen der Beteiligten, ergänzt und vermehrt um die Möglichkeiten, die die besonderen Zeichensysteme der Musik (Notenschrift, musikalische Körpersprache, grafische Notation) bieten, sowie bereichert durch die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten, die durch die Sprache im Lied gegeben sind.

Die Möglichkeit, eine eigene Lerngruppensprache unter Einbeziehung bzw. Berücksichtigung einer außerhalb des Unterrichtes existenten Fachsprache zu entwickeln, wird mit vielen Formulierungen in den Musiklehrplänen zunächst scheinbar weitestgehend ausgeschlossen. Manche der Formulierungen jedoch lassen die Entwicklung einer eigenen Lerngruppensprache zu; bei einigen kann man vermuten, dass sie dies bewusst intendieren. Nur zwei in den Lehrplänen gefundene Formulierungen greifen direkt den Gedanken auf, dass Sprache sich in einem von Kommunikation geprägten Lernprozess entwickelt:

„Im Einzelnen ist es die Aufgabe des Musikunterrichtes (...) die Fähigkeit zu sachkundigem Sprechen und zur sprachlich richtigen Formulierung von musikorientierten Aussagen aufzubauen und zu entwickeln (...).“ (HKM 2010, S. 3)

Und:

„Fachbegriffe dienen der präzisen Verständigung über Musik. Die den Fachbegriffen zugrunde liegenden Definitionen sind allgemein akzeptiertes sprachliches Abbild von Erkenntnisprozessen. Diese Erkenntnisprozesse gilt es im Unterricht anhand der vier Umgangsweisen zu vermitteln. Gemeinsames Handeln in Verbindung mit der identischen und widerspruchsfreien aktiven bzw. passiven Anwendung des Fachvokabulars innerhalb einer Lerngruppe ist Beleg für den Vollzug dieser Erkenntnisprozesse und für die Sachkompetenz der SchülerInnen. In Verbindung mit den Methoden- und Sozialkompetenzen ergibt sich ein Maß für die Handlungskompetenz – im musischen Bereich kommen die praktischen Fähigkeiten dazu. Fachbegriffe sind immer integrativ, d. h. angebunden an die musikalischen Erscheinungsformen zu sehen und zu vermitteln ...“ (MBWW-RP 1999, S. 9)²¹

In diesem Zitat wird auch darauf Bezug genommen, dass die Analyse der Sprache im Unterricht eine Möglichkeit ist, die Qualität von Musikunterricht zu messen. „Damit wird das Verfügen über Begriffsbezeichnungen zum Indiz, inwieweit Lehr-/Lernprozesse erfolgreich abgeschlossen sind.“ (Fluck 1992, S. 41) Dabei können drei Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Können sich alle Beteiligten mit ihren Sprachen in den Musikunterricht einbringen, so dass im gemeinsamen Lernen eine Lerngruppensprache vorhanden ist?
- Entwickelt sich diese Lerngruppensprache weiter und ist diese Weiterentwicklung auch beim Individuum zu konstatieren?

²¹ Die sprachliche und inhaltliche Inkonsistenz dieses Absatzes sei an dieser Stelle erwähnt: „Die Definitionen sind Abbild von Erkenntnisprozessen.“ Das ist so nicht korrekt: Definitionen können Ergebnis von Erkenntnisprozessen sein. Sie können jedoch genauso gut die konstatierende Feststellung eines vorhandenen Sprachgebrauches sein oder sogar eine (mitunter willkürliche) Bedeutungszuweisung. „Diese Erkenntnisprozesse gilt es [...] zu vermitteln.“ Darstellen oder nachvollziehen durchaus, aber vermitteln? Später ist ja auch vom Vollzug der Erkenntnisprozesse die Rede ...

- Orientiert sich diese Lerngruppensprache in genügender Weise nach außen, vorhandene Begriffssysteme einbeziehend und auf die Entwicklung einer allgemeinen Kommunikationsfähigkeit gerichtet?

Die Weiterentwicklung der Lerngruppensprache beim Einzelnen und in der Gruppe ist erkennbar an

- dem zunehmend treffsicheren Gebrauch von Fachtermini im Zusammenhang,
- der Erweiterung des Wortschatzes mit aus der Fachsprache entlehnten Begriffen,
- der Verwendung der aus der Fachsprache entlehnten Begriffe auch innerhalb der eigenen Alltagssprache, also auch außerhalb des Musikunterrichtes.

Die Orientierung nach außen²² stellt ein nicht zu unterschätzendes Moment dar. Ziel kann nicht sein, eine neue eigene Sprache zu entwickeln, die von Außenstehenden nicht verstanden wird. Vielmehr geht es darum, aus vorhandenen Begriffssystemen die Termini zu entlehnen, die für die konkrete Situation bedeutsam sind. In der Regel darf man davon ausgehen, dass es irgendwo in der Fachsprache für das aktuelle Phänomen einen Begriff gibt. Diesen gilt es zu finden, zu verwenden und schließlich in die Lerngruppensprache aufzunehmen.

Für andere Fächer gibt es hierzu bereits interessante Ansätze, so z. B. für den Physikunterricht. Das diesbezügliche Skript des Studienseminars Koblenz „Anregungen für einen sprachsensiblen Fachunterricht“ beginnt mit der Metapher: „Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“ (Leisen 2010). Bemerkenswert und wichtig an dieser Metapher ist die Tatsache, dass Gebraucher und Schmied dieselbe Person sind (vgl. Leisen 2010).²³

Für die Entwicklung der Lerngruppensprache werden verschiedene mögliche Impulse gesehen:

²² Die Verwendung des Begriffspaares „innen“ und „außen“ folgt der Fachliteratur, in der mit „innen“ die jeweilige Community gemeint ist, mit „außen“ die ihr nicht unmittelbar zugehörige Welt; hier ist mit „innen“ die Lerngruppe gemeint, mit „außen“ die Welt außerhalb des Klassenzimmers.

²³ Aus dem Link geht hervor, dass es um bilingualen Unterricht geht. Dort sind viele Veröffentlichungen zum Thema Fachsprache angesiedelt.

- Wörter für bestimmte Begriffe werden von der Lehrkraft (oder auch von einem Schüler oder einer Schülerin) eingeführt, am entsprechenden Phänomen dargestellt und erklärt, ihre korrekte Verwendung geübt und gefestigt.
- Wörter für bestimmte Begriffe werden von der Lehrkraft oder Schülerinnen und Schülern gebraucht, weil sie dem jeweils sie Gebrauchenden geläufig sind. Die Übrigen schließen aus dem Kontext und den beobachtbaren oder selbst erzeugten Phänomenen auf die Bedeutung der Begriffe und fragen gegebenenfalls nach.
- Wörter oder Wortzusammensetzungen für bestimmte Begriffe werden intuitiv aus der Situation heraus gebraucht oder „erfunden“. Hier handelt es sich oft um Metaphern (vgl. hierzu Oberschmidt 2011).

Des Weiteren ist zu erwarten, dass sich bestimmte Wörter durchsetzen oder auch von der Lehrkraft durchgesetzt werden, während andere nach sporadischem Gebrauch wieder verschwinden. Dieses Verschwinden kann seine Ursache in nicht vorhandener Notwendigkeit haben (das Phänomen tritt nicht wieder auf) oder in fehlender Sinnhaftigkeit (das Phänomen lässt sich anders leichter oder treffender in Worte fassen).

2.3 Die Einordnung der Lerngruppensprache im Musikunterricht in den aktuellen musikpädagogischen Diskurs

Die Bandbreite der Konzepte für den Musikunterricht reicht von einem praxisorientierten, mitunter fast theoriefeindlichen Unterricht bis hin zu einem theoretisierenden mit wenig musikalischer Praxis verbundenen. Das Idealbild vom Musikunterricht wird sich bei vielen Musiklehrerinnen und Musiklehrern im mittleren Drittel zwischen diesen beiden Polen wiederfinden. Genau dort ist auch das Konzept von der Entwicklung einer Lerngruppensprache zu lokalisieren, welches auf Musizierpraxis *und* begrifflicher Arbeit unter besonderer Berücksichtigung der Kommunikation beruht. Hier geht es weder um Musizieren ohne Reflexion noch um Analysieren ohne praktisches Handeln. Zu fragen ist: Ist der subjektiv als gut empfundene Unterricht – z. B. weil er Theorie und Praxis verbindet – darüber hinaus auch durch ein hohes Maß an Kommunikation aller Be-

teiligten gekennzeichnet? Kann die Verstärkung des kommunikativen Anteils zur Entwicklung einer lebendig(er)en Lerngruppensprache und damit zu höherem Lernzuwachs führen?

Eine Besonderheit des Musikunterrichtes gegenüber vielen anderen Unterrichtsfächern ist der größere Anteil praktischen Tuns. In den letzten 30 Jahren hat sich ein Unterrichtsbild entwickelt, in dem neben dem Singen auch das Musizieren und zunehmend auch der Tanz verstärkt in Unterrichtssituationen vorkommen. Dies stellt eine Rückbesinnung auf die Tatsache dar, dass Musik zunächst als körperliche und klangliche Erfahrung wesentlich ist. Das Sprechen über Musik ist dem nach- oder beizuordnen. Damit einher geht allerdings die noch wenig berücksichtigte Tatsache, dass es auch ein Sprechen *in* der Musik gibt: Es reicht von Anweisungen und Verständigungen während des Musizierens bis zu Spontanäußerungen zu vom Tonträger erklingender Musik. Die Zusammenhänge zwischen diesen Sprachäußerungen in der Musik und dem Sprechen über Musik sind empirisch noch nicht untersucht worden.

Es stellt sich u. a. die Frage, ob es nicht innerhalb der Fachsprache der Musik zwei unterschiedliche Abteilungen gibt, die sich auf das Musizieren direkt und auf das Sprechen über Musik beziehen. Impliziert dasselbe Wort in diesen beiden Abteilungen möglicherweise ganz unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge? Am Beispiel des Dreivierteltaktes soll dies demonstriert werden:

Dreivierteltakt

Beim Sprechen über Musik:

Das Stück steht im Dreivierteltakt.

Bedeutungszusammenhang:

- man könnte dazu eventuell Walzer tanzen
- es weicht von der binären Grundeinstellung des Menschen ab
- es gibt einen betonten und zwei unbetonte Grundschläge
- es hat etwas Wiegendes

Beim Musizieren:

Das Stück steht im Dreivierteltakt.

Bedeutungszusammenhang:

- ich muss mich auf einen „Dreier“ einstellen (z. B. innerlich einzählen)
- meine linke Hand spielt auf die „1“, meine rechte auf die „2“ und „3“
- die notierte Ganze Pause bedeutet im Dreiertakt nur 3 Schläge Ruhe, nicht 4

Verschiedene Fragestellungen sind hier denkbar:

- Wenn ein Musikunterricht hohe musikpraktische Anteile aufweist, gibt er dann Impulse zur Weiterentwicklung der Lerngruppensprache, erfordert er deren Weiterentwicklung sogar, oder hemmt er deren Entwicklung z. B. aufgrund des doch geringen Sprachanteils während des Musizierens?
- Verbindet dieser Musikunterricht das Sprechen über Musik einerseits und das Sprechen in der Musik andererseits zu einer gemeinsamen Lerngruppensprache oder entstehen quasi zwei Lerngruppensprachen (oder zwei partiell unterschiedliche Lerngruppensprachen), die eher nebeneinander existieren?
- Entwickelt sich eine Lerngruppensprache, die geleitet ist von den Notwendigkeiten und Gegebenheiten der Verständigung in der und über die Musik?

2.4 Zusammenfassende Charakterisierung der Lerngruppensprache im Musikunterricht

Auch im Musikunterricht ist die Sprache zentrales Medium der Kommunikation und des Lernens. Die zeitgemäße Gestaltung des Musikunterrichtes erfordert dessen verstärkte musizierpraktische Ausrichtung. Daraus ergeben sich Herausforderungen in Bezug auf den Umgang mit den verschiedenen im Musikunterricht aufeinandertreffenden Subsprachen.

Je mehr Kommunikation im Unterricht stattfindet, desto mehr durchdringen einander die Alltags- und Fachsprachen aller Beteiligten. Es entwickelt sich eine musikalische Lerngruppensprache. Der Prozess der Entwicklung und Ausgestaltung dieser Lerngruppensprache ist bisher nicht explizit untersucht worden; folgerichtig gibt es auch noch keine darauf aufbauenden Überlegungen, inwieweit der Musiklehrer bzw. die Musiklehrerin auf diese Lerngruppensprache einwirken kann und soll, indem er z. B. fachsprachliche Anteile einbringt. Lehrplanforderungen nach dem Gebrauch der musikalischen Fachsprache sind in den Lehrplänen selbst inhaltlich nicht untersetzt. Doch auch im musikdidaktischen und musikpädagogischen Diskurs ist der Gebrauch und die gezielte Entwicklung und Ausgestaltung der musikalischen Fachsprache weitgehend ausgeblendet.

Jede Lerngruppensprache weist folgende Merkmale auf:

- Aufeinandertreffen der Fach- und Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft,
- Angenähert symmetrische Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft,
- Eintrag von Fachbegriffen durch alle Beteiligten,
- Finden von lerngruppenspezifischen Begriffen durch alle Beteiligten,
- Ersatz von lerngruppenspezifischen Begriffen durch Fachbegriffe.

Um die Sprache einer Lerngruppe als Lerngruppensprache einzuordnen, sollten alle Merkmale zumindest im Ansatz nachweisbar sein.

Die Lerngruppensprache im Musikunterricht ist durch stetige Weiterentwicklung gekennzeichnet. Diese Entwicklung verläuft in unterschiedlichen Lerngruppen in unterschiedlichem Tempo, in unterschiedlicher Ausprägung und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Daher sind die Lerngruppensprachen verschiedener Lerngruppen nicht gleich und selbst innerhalb der Lerngruppe gibt es individuelle Unterschiede in Verständnis und Gebrauch der einzelnen Elemente. Mit der Akzeptanz und bewussten Mitgestaltung der Lerngruppensprache wird also durch die SchülerInnen ein Weg gegangen, wie ihn die Ergebnisse musikdidaktischer Forschung unter Einbeziehung der Neurobiologie einfordern: Erst wenn das Phänomen als musikalische Vorstellung vom Menschen erworben wurde, soll es benannt werden; dem Weg folgend von der figuralen Repräsentation zur formalen Repräsentation.

Daraus kann auch geschlussfolgert werden, dass die Analyse der Lerngruppensprache und ihrer Entwicklung Aufschluss darüber geben kann, inwieweit Unterrichtsinhalte im Musikunterricht verstanden und anwendungsbereit sind.

Literatur

Abel-Struth, Sigrid: Grundriss der Musikpädagogik. Mainz 1985.

Augustinus, Aurelius: Die Bekenntnisse des heiligen Augustinus. (Übersetzung von Otto F. Lachmann). Hamburg 2011.

Bellack, Arno A./Kliebard, Herbert M./Hyman, Ronald T./Smith, Frank L.: Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf 1974.

Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Essen 2007.

Eggebrecht, Hans Heinrich: Handwörterbuch der musikalischen Terminologie. Vorwort. Wiesbaden 1972. <http://www.muwi.uni-freiburg.de/hmt/hmt/Vorwort> (Letzter Zugriff am 02. 09. 2010).

Fluck, Hans-Rüdiger: Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen 1992.

Förstel, François: Vom musikalischen Zählen und gesprochener Musik. In: Bäßler, Hans/Nimczik, Ortwin (Hg.): Stimme(n). Mainz 2008, S. 40–57.

Fremdwort.de. <http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/Dynamik> (Letzter Zugriff am 17. 05. 2013).

Glaserfeld, Ernst von: Zuerst muss man das Lernen lernen. In: Voss, Reinhard (Hg.): Schul-Visionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg 1989, S. 33–43.

Gogolin, Ingrid: Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster 2006, S. 79–85.

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn 2008.

Günther, Ulrich/Ott, Thomas/Ritzel, Fred: Musikunterricht 5–11. Weinheim/Basel 1983.

Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Paeschke, Hans (Hg.): Sprache heute. Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. XXXII. Jahrgang. Heft 4. München 1978, S. 327–342.

HKM (Hessisches Kultusministerium): Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. 2010. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-musik.pdf> (Letzter Zugriff am 10. 02. 2010).

Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung (= Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 1). Tübingen 1985.

Hoffmann, Lothar (1987a): Ein textlinguistischer Ansatz in der Fachsprachenforschung. In: Sprissler, Manfred (Hg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen 1987, S. 91–105.

Hoffmann, Lothar (1987b): Fachsprachen. Instrument und Objekt. Leipzig 1987.

Hoffmann, Lothar: Fachsprachen als Subsprachen. In: Hoffmann, Lothar u. a. (Hg.): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Bd. 1. Berlin 1997, S. 189–198.

Leisen, Josef: Anregungen für einen sprachsensiblen Fachunterricht. <http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/04%20Sprachfoerderung%20von%20Lernern%20mit%20Migrationshintergrund/01%20Anregungen%20fuer%20einen%20sprachsensiblen%20Fachunterricht.pdf> (Letzter Zugriff am 19. 08. 2010).

Memmert, Wolfgang: Grundlagen der Biologiedidaktik. Essen 1970.

MBWK-MV (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern): Rahmenplan Musik. Regionale Schule. Verbundene Haupt- und Realschule. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Integrierte Gesamtschule. 2002. <http://www.bildungserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-musik-7-10.pdf> (Letzter Zugriff am 10. 02. 2010).

MBWW-RP (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland Pfalz): Lehrplan Musik Klassen 5–9/10. 1999. http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclickeddownload&tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=224 (Letzter Zugriff am 10. 02. 2010).

MBWFK-SH (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein): Musik. Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. 1997. <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/index.php?DownloadID=33> (Letzter Zugriff am 10. 02. 2010).

Neubert, Stefan/Reich, Kersten/Voss, Reinhard 2001: Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo 2001 (Hg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen. Bd. 1. Baltmannsweiler 2006, S. 253–265.

Noll, Günther: Zum Problem der Kommunikation im Musikunterricht. In: Musik und Bildung IV/2. Mainz 1974, S. 77–84.

Oberschmidt, Jürgen: Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik. Augsburg 2011.

Peschel, Falko: Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2: Fachdidaktische Grundlagen. Baltmannsweiler 2006.

Priesemann, Gerhard: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf 1971.

Rausch, Edgar: Sprache im Unterricht. Berlin 1986.

Richter, Christoph: Interpretieren (Werkbetrachtung). In: Heukäufer, Norbert (Hg.): Musik-Methodik. Berlin 2007, S. 96–124.

Roelcke, Thorsten: Fachsprachen. Berlin 1999.

Schatt, Peter W.: Einführung in die Musikpädagogik. Darmstadt 2007.

Schorb, Alfons Otto: Unterricht und Sprache – vier Formen ihres Zusammenhangs. In: Spanhel, Dieter (Hg.): Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf 1973, S. 21–30.

Schreiber, Armin: Musik als Medium in der Therapie. Die Musikalische Improvisation als intermediärer Raum für therapeutische Veränderungen und persönliches Wachstum. München 2002.

Spanhel, Dieter (Hg.): Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf 1973.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Toronto 1969.

Wikipedia 1. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kommunikation&oldid=168210547> (Letzter Zugriff am 02. 09. 2010).

Wikipedia 2. [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Dynamik_\(Versicherung\)&oldid=62836535](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Dynamik_(Versicherung)&oldid=62836535) (Letzter Zugriff am 17. 05. 2013).

Georg Biegholdt war über 20 Jahre als Lehrer, Fortbildner, Lehrplanautor und Fachberater im aktiven Schuldienst. Seit 2006 ist er in verschiedenen Funktionen in der Lehrerbildung tätig, z. Zt. als Studienkoordinator am Institut für die Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich der Universität Leipzig. Georg Biegholdt arbeitete an verschiedenen Musiklehrwerken mit, ist Autor fachdidaktischer Artikel in verschiedenen Zeitschriften und Büchern und Herausgeber der Zeitschrift „Grundschule Musik“ sowie des Buches „Musik unterrichten. Grundlagen, Gestaltung, Auswertung“. Georg Biegholdt ist Mitglied im Bundesvorstand des Bundesverbandes Musikunterricht.

Sprachliches Handeln von Musiklehrenden im Spannungsfeld von Anerkennung und Verletzung von Schülerinnen und Schülern¹

Christin Tellisch

1. Grundlagen des Lehrerinnenhandelns im Musikunterricht

Die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule sind nach Fend von der Qualifikations-, der Legitimations- und der Selektionsfunktion geprägt (vgl. Fend 1981). Diese haben auch für den Musikunterricht Geltung und begründen die Aufgaben und Ziele pädagogischen Handelns sowie die pädagogische Autorität und die Hierarchien zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen. Die Selektionsfunktion kann, wenn sie überbetont wird, in Kontrast geraten zu Prinzipien der Reformpädagogik von Montessori, Freinet, Dewey und anderen, in denen die individuelle Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und eine damit in Verbindung stehende wertschätzende, partizipatorische Beziehungsgestaltung zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns bilden. Auch der Musikunterricht befindet sich im Spannungsfeld der Funktionen von Schule. Die kommunikativen Kompetenzen der Lehrkräfte sind wesentlich für eine gelingende anerkennende Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern.

Aspekte des Musiklehrerhandelns wurden bereits mehrfach in der Literatur u. a. von Ehrenfort (1979), Hahn (1981), Könnike (1991), Niessen

¹ Der Beitrag beruht auf der Dissertation „Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung“ an der Universität Potsdam, die 2015 im Buechrich-Verlag erschienen ist.

(2006), Grohé (2011) thematisiert. Sowohl in den älteren als auch in den jüngeren Werken wird die Bedeutung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung und einer ausgebildeten kommunikativen Kompetenz der Lehrkräfte herausgearbeitet und gleichzeitig die Schwierigkeit dieser Aspekte im Musikunterricht problematisiert. Hahn betont dabei, dass „kein anderes Fach [...] so stark auf die Vermittlerfunktion des Lehrers angewiesen [erg. ist] wie Musik. Der Lehrer muss Werte in Frage stellen und für sie eintreten können; er muss das Kunstwerk dem Schüler ausliefern und es vor ihm schützen können; er muss Emotionen wecken und gleichzeitig zügeln können; er muss zu äußerster Ausgelassenheit reizen und zu absoluter Stille führen können; er muss seine gesamte musikalische Erfahrung einbringen und ebenso von ihr absehen können; er muss dem tüchtigen Geigenspieler gerecht werden und bereit sein, auch den letzten Brummer zu fördern; er muss die Lehrpläne als Orientierungshilfe ernst nehmen, und er wird ihnen notwendigerweise nicht immer folgen können.“ (Hahn 1981, S. 253). Schulten greift diese Problematik auf und erläutert, dass die Musiklehrkraft neben den wissenschaftlichen und pädagogischen Anforderungen eben auch den künstlerischen Ansprüchen gerecht werden muss, wodurch besondere Rollenkonflikte entstehen können, die die Lehrer-Schüler-Beziehung möglicherweise negativ beeinflussen (vgl. Schulten 1979, S. 3 f.). Diese Beziehung kann durch weitere Problematiken im Musikunterricht erschwert werden: Bastian (1993a) und Niessen (2006) thematisieren beispielsweise die nur teilweise vorhandene Legitimation des Faches im schulischen und gesellschaftlichen Kontext und Niessen (2006) das Disziplinproblem, da viele Kinder akustisch und körperlich tätig werden.

Doch gerade Musik und Musikunterricht bieten aufgrund der Möglichkeit theoretischer und praktischer Unterrichtssequenzen vielfältige Ansätze, eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in wertschätzender und partizipatorischer Beziehung zwischen Lehrern und Schülern anzustreben: Beispielsweise können durch gemeinsames Musizieren die emotionale und die soziale Ebene sowie die kognitive Ebene Förderung erfahren. Dies kann jedoch nur ermöglicht werden, wenn die Lernatmosphäre durch Anerkennung, Unterstützung, Anregung, Herausforderung, Ermutigung und Zuwendung gekennzeichnet ist (vgl. Enderlein 2007, S. 220). Dies kann den Lehrenden durch gezieltes sprachliches Agieren ge- oder misslingen.

Aus dem aufgezeigten Spannungsverhältnis zwischen dem großen Potenzial und Anspruch an den Musikunterricht auf der einen und den Problematiken von Legitimation, Disziplin und Rollenkonflikten auf der anderen Seite ergibt sich die Frage, wie die Lehrer-Schüler-Beziehungen im Musikunterricht als anerkennend und damit im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes fördernd oder als verletzend analysiert werden können. Dieser Frage wird in diesem Aufsatz nachgegangen: Zunächst werden die Begriffe ‚Anerkennung‘ und ‚Verletzung‘ mit ihren Ambivalenzen skizzenhaft diskutiert, da sprachliches Lehrerinnenhandeln zwischen diesen beiden Polen schwanken kann. Es folgt die Darlegung einer empirischen Studie über den Musikunterricht, die im Forschungsnetzwerk „INTAKT“ der Universität Potsdam entstanden ist. Es werden Befunde zu sprachlich anerkennendem und verletzendem Musiklehrerhandeln aufgezeigt, verschiedene sprachliche Anerkennungs- und Verletzungsformen thematisiert und deren Zusammenhänge zu verschiedenen musikalischen Aktivitäten wie dem theoretischen Musikunterricht und den verschiedenen Formen des praktischen Musizierens aufgedeckt. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit dieser quantitativen Angaben werden zwei Szenen, eine sprachlich anerkennende und eine sprachlich verletzende, exemplarisch analysiert. Abschließend werden ein Einblick in vermutete Ursachen des beobachteten sprachlichen Musiklehrerinnenhandelns sowie ein Ausblick auf daraus resultierende, notwendige Veränderungen in der Lehrerbildung gegeben. Der Fokus dieses Aufsatzes liegt dabei auf dem verbalen Sprachhandeln der Lehrkräfte im Musikunterricht. Dieses wird durch Mimik, Gestik und Körperhaltung gestützt.

2. Die Begriffe „Anerkennung“ und „Verletzung“

Sprachliches Lehrerhandeln kann als anerkennend, verletzend oder neutral in verschiedenen Graden kategorisiert werden. Doch was ist unter diesen Begriffen zu verstehen?

Der Begriff der Anerkennung wird in vielen fachlichen Debatten wie um Inklusion, um Exklusion, um Subjektwerdung, um gesellschaftliche Reproduktion, um Migration, um Ethik und um Macht verwendet (vgl. Balzer/Ricken 2010, S. 37), wodurch sich eine klare Bedeutungszuweisung als schwierig erweist. In der vorliegenden Studie wurde sich auf die

Definition von Himmelmann bezogen, da er sich eingehend mit dem Zusammenhang von Anerkennung und Demokratieerziehung auseinandersetzt, ein Ansatz, der mit dem dieser Studie konform geht. Himmelmann schreibt:

„Der Begriff der Anerkennung wird in aller Regel als Einstellung und Handlungsidee interpretiert. Er wird in eine sehr direkte Beziehung zu den demokratischen Verhaltensweisen der Menschen, zur demokratisch verfassten Gesellschaft und zur politischen Verfassung der Demokratie gesetzt. Der Begriff umschließt ein Feld von sozialintegrativen Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen, die das wechselseitige Verhältnis der Menschen in einer Demokratie – jenseits von Individualismus, Selbstliebe, Egoismus, Einsamkeit und Vereinzelnung – auf eine interaktiv-normative Grundlage stellt. Der Begriff der Anerkennung bedeutet in seinem recht weiten Sinngehalt so viel wie: Wertschätzung, Achtung, Respekt, Toleranz, Fairness, Würdigung, Bestätigung, Ehrung, Zuwendung, Vertrauen und Dankbarkeit sowie auch Rücksicht, Mitgefühl, Sympathie und Solidarität gegenüber den anderen. Gegenseitige Anerkennung hat eine personale und eine soziale Seite und eine physische und psychische Komponente. Sie berührt zugleich emotionale und kognitive Aspekte des Sozialverhaltens der Menschen.“ (Himmelmann 2002, S. 64)

Damit zielt der Begriff auf „die individuell erträgliche und zugleich sozial verträgliche Regelung der Beziehungen zwischen Menschen ab, auch wenn sie in Ideen, Meinungen und Verhaltensweisen nicht übereinstimmen“ (ebd.). Himmelmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „die Herstellung gegenseitiger Anerkennungsverhältnisse [...] eminente Bedeutung für die soziale Infrastruktur und für die soziale Integrationskraft einer Gesellschaft [erg. hat]. Eine Gesellschaft wird, so die These, durch gegenseitige Anerkennung, Toleranz und Respekt erst zu einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd., S. 65), wodurch diesem Begriff „die individual-, sozial- und politik-moralische (interaktive) Voraussetzung der Möglichkeit von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform in lokaler und universaler Perspektive“ (ebd.) zugrundeliegt.

Ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung einer Verknüpfung von Anerkennung und Bildung stammt von Axel Honneth. Er unterscheidet drei Ausprägungen von Anerkennung:

- a. Anerkennung im Muster von Liebe und Freundschaft (vgl. Honneth 1992, S. 174): Um die Selbstachtung des Subjekts zu gewährleisten, wird die interaktive Anerkennung des Subjekts benötigt (vgl. ebd., S. 173), welche vor allem in den Beziehungen der Liebe und Freundschaft möglich wird. Gemeint ist damit die grundlegende Anerkennung des Menschen als konkrete Person durch Empathie.
- b. Anerkennung im Rechtssystem mit dem Grundsatz des gleichen Rechts für alle (vgl. ebd., S. 177): Die Grundlage dieser oftmals als ‚kognitive‘ Anerkennungsform bezeichneten Ausformung (vgl. ebd.) ist die Verinnerlichung der sozialen Regeln und Maßstäbe der Gesellschaft – fernab der ersten Form von emotionaler Bindung und Vertrauen auf Kontinuität (vgl. ebd., S. 173) hin zu Universalismus und Egalitarismus (vgl. Stojanov 1999, S. 161). Durch die Verwirklichung von Gleichberechtigung entwickelt das Subjekt auch Achtung gegenüber den Anderen (vgl. Honneth 1992, S. 193).
- c. Solidarität als soziale Wertschätzung (vgl. Honneth 1992, S. 181): Diese dritte Stufe der Anerkennung meint die positive Bestätigung des Menschen aufgrund seiner individuellen Leistungen (vgl. ebd.), da jeder über konkrete Eigenschaften und Fähigkeiten verfügt, die ihn aner kennenswert auf dieser Stufe machen (vgl. ebd., S. 196). Damit wird eine Selbstschätzung vermittelt, durch die die persönliche Würde des Menschen Stärkung erhält (vgl. Stojanov 1999, S. 166).

Erst bei Erfüllung aller drei Formen der Anerkennung wird nach Honneth die Ausbildung einer ungestörten Selbstbeziehung (vgl. Honneth 1992, S. 8) und damit die autonome Verfolgung von Lebenszielen (vgl. Honneth 2004, S. 56) möglich.

Eine erste konkrete Umsetzungsidee von Anerkennung im Kontext von Schule erarbeitete Annedore Prengel mit der „Pädagogik der Vielfalt“ (1995). Sie begründet die Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe und fordert eine Didaktik des Offenen Unterrichts, das Arbeiten mit demokratischen Ritualen und Regeln und die Förderung von Selbstachtung und Anerkennung der

Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte. Sie überträgt die drei Honneth'schen Formen auf die Pädagogik und fordert eine emotionale Unterstützung der Kinder durch die Lehrkräfte, die Wahrnehmung des Kindes mit all seinen Potenzialen und solidarisches Engagement (vgl. Prengel 2013, S. 63 ff.). Anerkennendes und verletzendes Lehrerinnenhandeln sind überwiegend verbal bestimmt, was die Beispielszenen in diesem Aufsatz zeigen werden. Unter „neutrales sprachliches Lehrerinnenverhalten“ können professionelle, Kinder weder besonders explizit anerkennende, aber auch keineswegs verletzende sprachliche Handlungen gefasst werden.

Der Anerkennungsbegriff birgt wie jede gute Theorie auch Widersprüche in sich, die im Folgenden nur angedeutet und nicht ausführlich diskutiert werden können: Bedorf nennt in diesem Zusammenhang das Problem des „Erkennen[erg. s] als Schwundform des Anerkennens“ (Bedorf 2010, S. 75) und die Schwierigkeit, dass „der Andere als Anderer [...] nicht zur vollen Geltung kommen kann“ (ebd., S. 77). Er erläutert weiter, dass in der Anerkennungstheorie das Paradoxon der Identitätsentwicklung besteht (vgl. ebd., S. 121) und Anerkennung nur „als Instrument oder Mittel pädagogischen [...] Handelns“ (Balzer/Ricken 2010, S. 54) verstanden wird. Zudem entsteht durch Anerkennung laut Butler stets eine als kritisch einzuschätzende Machtkonstellation (vgl. Butler 2001, S. 9).

Trotz dieser Widersprüche ist die Anerkennungstheorie gerade auch im schulischen Bereich als grundsätzlich wichtig einzuschätzen, was ein Blick auf das Gegenteil – die Verletzung – verdeutlicht: Fraser, Honneth und Sandring folgend hat eine Verweigerung von Anerkennung eine „Beschädigung der eigenen Identität“ (Fraser 2009, S. 203; vgl. Honneth 2003, S. 204 f.; Sandring 2013, S. 30) und damit in Verbindung stehend Gefühle von Minderwertigkeit zur Folge (vgl. Latinien 2009, S. 303). Nach Honneth werden verschiedene Grade der Verletzung des Subjekts unterschieden: „[Z]wischen der handgreiflichen Erniedrigung etwa, die mit der Vorenthaltung elementarer Grundrechte verknüpft ist [erg. und mit einer Vergewaltigung zu bezeichnen ist (vgl. Honneth 1992, S. 227) und die zum sogenannten psychischen Tod führen kann (vgl. Honneth ebd., S. 127)], und der subtilen Demütigung, die mit der öffentlichen Anspielung auf den Misserfolg einer Person einhergeht [erg. und eine Entrechtung (vgl. ebd., S. 227) meint und den sogenannten sozialen Tod mit sich bringen kann (vgl. ebd., S. 218)]“ (ebd., S. 213), ist zu unterscheiden. Des Weiteren

erläutert Honneth eine dritte Art von Verletzung, die er unter den Begriffen des Verlustes von Ehre, Würde und Status fasst (vgl. ebd., S. 217). Damit verweist er auf eine existierende Werthierarchie, die einzelne Mitglieder als minderwertig herabstuft, wodurch diese keine Möglichkeit des Aufstiegs mehr erhalten (vgl. ebd.), was Entwürdigung (vgl. ebd., S. 227) und Kränkung mit sich bringt (vgl. ebd., S. 218).

Die Musikpädagogik hat sich bislang nur in wenigen Ansätzen mit den Begriffen der Anerkennung und Verletzung auseinandergesetzt. Kaiser (2008) bezieht den Anerkennungsbegriff ausschließlich auf das Musizieren, Vogt (2009) bringt ihn in den Zusammenhang mit Gerechtigkeit. Eine ausführliche theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Anerkennungstheorie wurde jedoch bislang noch nicht erarbeitet. Die im Folgenden vorgestellte Erhebung wird daher erstmalig einen Einblick in sprachlich anerkennendes und verletzendes Musiklehrerinnenhandeln in Schulen geben.

3. Empirische Studie

3.1 Einblick in das Forschungsnetzwerk „INTAKT“ der Universität Potsdam

Die Studie entstand im Kontext der Projektkooperation „INTAKT“ unter Leitung von Prof. Dr. Annedore Prengel und Dr. Antje Zapf der Universität Potsdam. In diesem Netzwerk kooperieren Wissenschaftlerinnen der Bereiche Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft und Fachdidaktik. Der Fokus der Forschung beruht auf der Analyse sprachlich anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster. Anhand eines von der Forschungsgruppe entwickelten, standardisierten Beobachtungsbogens werden Interaktionsszenen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern erhoben und analysiert (vgl. Prengel/Zapf 2012). Dazu wird die Methode der qualitativen, nichtteilnehmenden, offenen Feldbeobachtung angewendet. Die Datenauswertung beinhaltet zyklische Prozessschritte von der qualitativen Erhebung, Transkription und Kategorisierung der Feldvignetten über die Erarbeitung und Entwicklung eines Codebuches, der Codierung der Feldvignetten in MAXQDA bis zu einer Strukturierung und inhaltlichen Analyse der Feldvignetten und zur Interpretation der Ergebnisse. Ziel der Forschung ist die Entwicklung

einer Theorie sprachlich anerkennenden und verletzenden Lehrerinnenhandelns, worauf Aus- und Fortbildungskonzepte aufbauen können.

Der Datensatz umfasste am 19.12.2014 6859 Feldvignetten an 112 Schulen in 238 Beobachtungstagen. Damit wurden 180 Lehrerinnen und Lehrer in 24 165 Unterrichtsminuten in der Primar- und Sekundarstufe beobachtet. Alle Daten wurden vollständig anonymisiert. Innerhalb des beschriebenen Projektverbundes ist die Studie zum Musikunterricht, über die hier berichtet wird, ein Baustein und umfasst 1105 Szenen in 91 protokollierten Unterrichtsstunden des Zeitraums von 2008 bis 2012 an 19 Primar- und 11 Sekundarschulen.

In der vorliegenden musikdidaktischen Studie wurde über die Hälfte der Stunden an staatlichen Schulen (56 %, 51 Stunden, 720 Szenen) und der verbleibende Anteil an privaten Schulen (44 %, 40 Stunden, 385 Szenen) beobachtet. Von diesen Schulen sind knapp die Hälfte Grundschulen (45,1 %, 41 Stunden, 583 Szenen), ungefähr ein Viertel Gesamtschulen (28,6 %, 26 Stunden, 284 Szenen), weniger als ein Fünftel Gymnasien (17,6 %, 16 Stunden, 171 Szenen) und weniger als jede zehnte Schule eine Oberschule (8,8 %, 8 Stunden, 67 Szenen). Die in den Einzugsgebieten dominierende soziale Lage wurde erhoben: Bei über einem Drittel der Schulen handelt es sich um ein sozial heterogenes Einzugsgebiet (39,6 %, 36 Stunden). Ein sozial eher schwaches Gebiet liegt in weniger als einem Viertel (22,0 %, 20 Stunden) und ein sozial eher starkes in einem Drittel der Fälle vor (33,0 %, 30 Stunden). Unbekannt ist die soziale Lage beim geringfügigen Anteil von 5,5 % der Daten (5 Stunden). Verteilt auf die Schulstufen ergibt sich folgende Aufteilung: Weniger als die Hälfte der Beobachtungen wurden in der Primarstufe (44,0 %, 40 Stunden, 572 Szenen), etwa ebenso viele in der Sekundarstufe I (45,1 %, 41 Stunden, 462 Szenen) und nur etwa jede zehnte Stunde in der Sekundarstufe II durchgeführt (11,0 %, 9 Stunden, 72 Szenen). Es sollten Einblicke in möglichst alle Klassenstufen ermöglicht werden, wobei der Anfangsunterricht als besonders relevant für den Aufbau der Lehrer-Schüler-Beziehung angesehen wurde und daher in diesem Bereich schwerpunktmäßig Daten gewonnen wurden.

3.2 Vorstellung des Forschungsdesigns

Den Grundsätzen des Forschungsnetzwerks „INTAKT“ entsprechend wurden die Daten in folgenden Schritten erhoben: Der jeweilige Beobachter beschreibt genau die beobachtete Situation sowie deren Kontext. Im Beobachtungsprotokoll werden im ersten Schritt die Beschreibung der Szenen mit den sprachlichen Äußerungen sowie ggf. Mimik, Gestik, und Körperhaltung der Personen festgehalten. Der Beobachter vermerkt im zweiten Schritt im Bereich „Interpretation“ des Beobachtungsbogens kurze fachliche Kommentare, damit die Szene von außenstehenden Lesern nachvollzogen und verstanden werden kann (vgl. Prengel/Zapf 2012). Auf einer dritten Ebene – der Introspektion – wird ebenfalls das Ziel eines besseren, späteren Verständnisses der Interaktionsqualität durch an der Situation Unbeteiligte verfolgt. Dazu protokolliert der Beobachter in Form von Ich-Aussagen als intersubjektive Resonanzen, was er in der Szene empfunden hat. Schließlich nimmt der Beobachter eine Kategorisierung der pädagogischen Handlungsweise in der Szene hinsichtlich des Grades der Anerkennung vor (siehe Tab.1). Diese wird durch Mitglieder des Forschungsteams anhand der Aussagen innerhalb der Szenenbeschreibung, der -interpretation und der -introspektion wiederholt überprüft und diskutiert.

Die erhobenen Daten wurden folgendermaßen ausgewertet: Nach der ersten Kategorisierung der Beobachter wurde das Protokoll einer zweiten Codierung durch mindestens einen Wissenschaftler der Stammbesetzung des „INTAKT“-Teams unterzogen. Alle schwer einzuordnenden Szenen wurden der gesamten Forschungsgruppe vorgelegt und zur Diskussion gestellt (konsensuelles Codieren). Die Variablen wurden induktiv gewonnen und für die Datenauswertung fanden vorrangig deskriptive Verfahren Anwendung, um die Fülle der Beobachtungen zu strukturieren. Für den Auswertungsprozess wurde MAXQDA verwendet, wodurch die Daten strukturiert und zugeordnet werden konnten. Dadurch wurden Mittelwerts- und Korrelationsrechnungen sowie ggf. multivariate, statistische Analysen mit SPSS möglich. An diese Berechnungen schließt die Auswertung einzelner Feldvignetten mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse an. Die Zirkulation zwischen statistisch-strukturierender und qualitativer Verfahrensweise innerhalb des gesamten Forschungsprozesses erwies sich aufgrund der Vielzahl qualitativer Daten als sinnvoll. Die

Zuordnung der Kategorien für die Anerkennungs- und Verletzungsgrade erfolgte im Hinblick auf den pragmatischen Aspekt von Sprache, d. h. dass ein Handeln durch Sprache beobachtet werden konnte, folgendermaßen:

Kategorie	Zahl	Beschreibung der Kategorie
sehr anerkennend	2	Szenen, in denen eine besonders deutliche und als sehr angemessen einzuschätzende Wertschätzung des Schülers/der Schülerin vorliegt
leicht anerkennend	1	Szenen, in denen eine wenig oder eher beiläufige Wertschätzung des Schülers/der Schülerin empfunden wird
neutral	0	Szenen, die weder Wertschätzung noch Missachtung durch die Lehrperson aufweisen; sie sind pädagogisch professionell
leicht verletzend	-1	Szenen, in denen eine einfache oder beiläufige Missachtung des Schülers/der Schülerin wahrgenommen wird
schwer verletzend	-2	Szenen, in denen eine heftige und eindeutig als unzulässig empfundene Missachtung des Schülers/der Schülerin vorliegt
schwer einzuordnen	99	Szenen, in denen starke Widersprüche oder Ambivalenzen wahrgenommen wurden und die eine Einordnung daher als schwierig erscheinen lassen

Tab. 1 Kategorien für sprachliche Anerkennungs- und Verletzungsgrade

Jede Feldvignette wurde folgenden Merkmalen zugeordnet: Schultyp, Schulform, Schulstufe, Einzugsgebiet, Klassenstufe, Schulprofil, Pseudonym Fachkraft, Pseudonym Schüler/Schülerin, Geschlecht der Lehrkraft, Geschlecht der Schüler, anwesende Erwachsene, Gruppengröße, Szenenzahl, Initiator, Adressat, Anerkennung/Missachtung, situativer Anlass, musikalische Szenenaktivität, anerkennende/verletzende/ambivalente Interaktionsform. Welche situativen Zusammenhänge gehäuft unter welchen Bedingungen in Erscheinung treten, kann auf diese Weise statistisch ermittelt werden, so dass ggf. Strukturen in der Gesamtheit der Daten herausgearbeitet werden können.

Die Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse wurden in Anlehnung an Mayring (1995) für die Zwecke dieser Studie wie folgt entwickelt: Nach einer kurzen Vorstellung der Feldvignetten wurden sie in Annäherung an drei verschiedene Perspektiven – der Lehrkraft, des betroffenen Schülers bzw. der betroffenen Schülerin und weiterer beteiligter Schülerinnen und Schüler – induktiv interpretiert. Im Anschluss folgte eine deduktive Interpretation, bei der die Frage berücksichtigt werden sollte, inwiefern die Interaktionsqualität den fünf Maßstäben eines humanen Musikunterrichts nach Tellisch² entspricht. Ambivalenzen pädagogischen Handelns in der Szene wurden reflektiert. Die Ergebnisse wurden abschließend zusammengefasst.

4. Befunde zu Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht

4.1 Häufigkeitsanalysen der Anerkennungsgrade

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

² Unter diese Kriterien sind folgende zu rechnen: die Spannung zwischen Egalität und Individualität, eine angemessene Hierarchie zwischen Lehrerin und Schülerin, die kulturell-biographische Anerkennung, die Förderung von Kreativität, eine für eine gute Lernatmosphäre zuträgliche Disziplin.

suchten Musikunterricht ungefähr ein Drittel aller Lehrer-Schüler-Interaktionen verletzend sind, wird eine Vielzahl an allgemeinen pädagogischen Vergleichsstudien bestätigt: Die Schule ist ein oftmals belastender Ort, an dem Lernen erschwert ist (vgl. Seithe 1998, S. 106; Grundmann u. a. 2000, S. 22 ff.; Prüß u. a. 2000, S. 53 ff.; Elsner 2001, S. 19 ff.; Schubarth/Speck 2008, S. 970).

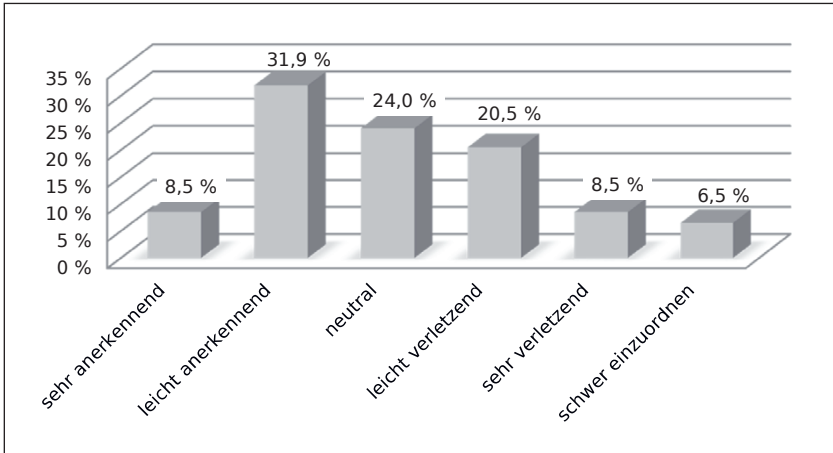


Abb. 1 Prozentualer Anteil anerkennender, neutraler, verletzender und ambivalenter Unterrichtsszenen in 91 Musikunterrichtsstunden dieser Studie.

Die weiterführenden Untersuchungen dieser Studie zeigten keine eindeutigen statistischen Zusammenhänge im Hinblick auf die Schul- und Klassenstufe, das Einzugsgebiet, die Schulform, den Schultyp, das Schulprofil, das Lehrer- und Schülergeschlecht, die Gruppengröße, den Initiator und den Adressaten der Interaktionsszene. In einigen Analysen konnten leichte Tendenzen dahingehend festgestellt werden, dass einzelne Situationsmerkmale anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht in dieser Studie eher begünstigen als andere. Dies konnte für die Alterskategorie der Primarstufe sowie für die Schulform des Gymnasiums festgestellt werden. Zudem konnte die leichte Tendenz herausgearbeitet werden, dass die Unterrichtsformen des Lehrer-Schüler-Gesprächs und des Projekts sowie der Anlass der Leistung eher mit anerkennenden Interaktionen einhergehen als andere Unterrichtsformen. Andere Tendenzen waren statistisch nicht nachweisbar.

4.2 Häufigkeitsanalysen verschiedener Anerkennungs- und Verletzungsformen

Im weiteren Teil der Studie wurde untersucht, zu welchen Anteilen die verschiedenen Anerkennungs-, Verletzungs- und ambivalenten Interaktionsformen im Musikunterricht vorkommen. Dies scheint interessant, wenn man sich die Frage stellt, wie die Lehrkräfte im Musikunterricht ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich anerkennen, verletzen oder ambivalent behandeln. Folgende Tabelle zeigt die einzelnen Formen, zwischen denen unterschieden wurde:

Anerkennungsformen	Verletzungsformen	Ambivalente Formen
Lob/Belohnungssysteme	Destruktive Ermahnung	Ambivalente Strenge
Freundlicher Kommentar	Destruktiver Kommentar	Ambivalente Zuschreibung
Sinnvolle Hilfe	Ignorieren/nicht beachten	Ambivalentes Lob
Konstruktive Anweisung	Spott/Ironie/Sarkasmus	Ambivalent Grenzen setzen
Konstruktive Ermahnung	Destruktive Anweisung	Ambivalente Kritik
Freundliche Handlung	Drohung	Ambivalente Strafe
Selbstständigkeit und Kreativität fördern	Selbstständigkeit und Kreativität verweigern	Ambivalente Rücksichtnahme
Anerkennende Rituale	Hilfsverweigerung	Ambivalenter Humor/Witz
Trost	Destruktive Hilfe	Ambivalente Hilfe
Freundlicher Körperkontakt	Destruktive Strafe	Andere Formen
Kooperation fördern	Ausgrenzung	
Fairness	Anbrüllen	
Positive Zuschreibung zum Kind	Negative Zuschreibung zum Kind	

Anerkennungsformen	Verletzungsformen	Ambivalente Formen
Missachtung durch Mitschüler/Innen unterbinden	Missachtung durch Mitschüler tolerieren/ initiieren	
Notwendige Grenzen setzen	Notwendige Grenzen nicht setzen	
Sinnvolle Konsequenzen aufzeigen	Kooperationen verhindern	
Respektvolle Distanz	Aggressiver Körperkontakt	
Konstruktive Strafe	Sexualisierte Übergriffe	
Andere Formen	Andere Formen	

Tab. 2 Formen der Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz dieser Studie

Die Untersuchung des Datenmaterials³ hinsichtlich der sprachlichen Anerkennungsformen gibt darüber Aufschluss, dass im beobachteten Musikunterricht vor allem Lob und Belohnungssysteme als anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionen vorkommen (21,9 %, 98 Szenen). Als weitere, häufig auftretende anerkennende Interaktionsform wurde die Selbstständigkeits- und Kreativitätsförderung beobachtet (11,2 %, 50 Szenen). Eine ungefähr gleiche Verteilung erzielen die Anerkennungsformen der sinnvollen Hilfe (10,9 %, 49 Szenen), des freundlichen Kommentars (10,7 %, 48 Szenen) und der konstruktiven Anweisung (10,5 %, 47 Szenen). Die Analyse der Daten lässt erkennen, dass die Anerkennungsformen der konstruktiven Ermahnung (7,8 %, 35 Szenen), der freundlichen Handlung (7,6 %, 34 Szenen) und des Setzens notwendiger Grenzen (6,7 %, 30 Szenen) eher selten auftreten. Die Untersuchung ergibt, dass alle weiteren im Codesystem enthaltenen Anerkennungsformen nur selten in dieser Studie zu finden sind. Dazu zählen die respektvolle Distanz (2,2 %, 10 Szenen), die Förderung von Kooperation (1,6 %, 7 Szenen), ebenso die Fairness (1,6 %, 7 Szenen), anerkennende Rituale (1,3 %, 6 Szenen), positive Zuschreibungen zum Kind sowie die Unterbindung von Missachtung durch Mitschüler und das Aufzeigen von sinnvollen Konsequenzen (we-

3 Es wurden 447 Szenen untersucht.

niger als 1 % (6 Szenen)). Einmalige Nennungen konnten in den Bereichen Trost, freundlicher Körperkontakt und anderen Anerkennungsformen festgestellt werden. Es lässt sich aus der Untersuchung resümieren, dass fünf der achtzehn anerkennenden Interaktionsformen des Codesystems (Lob und Belohnungssysteme, Selbstständigkeit und Kreativität fördern, sinnvolle Hilfe, freundlicher Kommentar und konstruktive Anweisung) bereits zwei Drittel aller in dieser Studie nachweisbaren Anerkennungsformen ausmachen. Damit liegt eine deutliche Konzentration auf wiederkehrende sprachliche Anerkennungsformen vor.

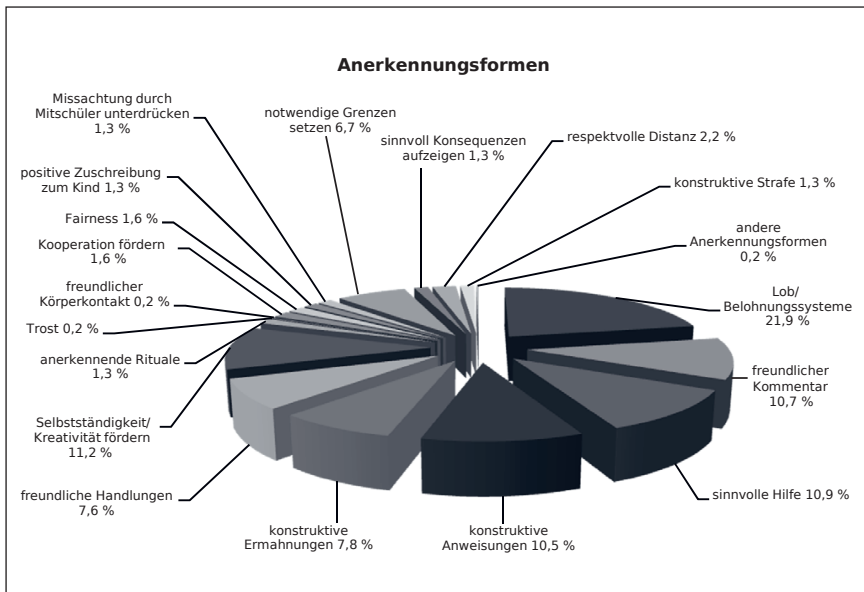


Abb. 2 Prozentuale Verteilung der beobachteten sprachlichen Anerkennungsformen in dieser Studie

Es stellt sich die Frage, ob sich ein ähnliches Bild wiederkehrender Formen bei den verletzenden Interaktionsformen zeigt. Durch die Untersuchung können als häufigste Verletzungsform in Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht die destruktiven Kommentare seitens der Lehrkraft konstatiert werden (16,1 %, 51 Szenen). Des Weiteren sind die Verletzungsformen des Anbrüllens (9,1 %, 29 Szenen), der negativen Zuschreibung zum Kind (8,8 %, 28 Szenen) und der Nicht-Setzung notwen-

diger Grenzen (8,5 %, 27 Szenen) in der Auswertung der verletzenden Interaktionsformen im Musikunterricht häufiger als andere Verletzungsformen festzustellen. Weniger häufig konnten in dieser Untersuchung die sprachlichen Verletzungsformen des Ignorierens (7,9 %, 25 Szenen), des Spotts, der Ironie und des Sarkasmus (6,0 %, 19 Szenen), die destruktive Strafe (5,7 %, 18 Szenen), die Verweigerung von Kreativität und Selbstständigkeit (5,4 %, 17 Szenen), die Drohung (5,0 %, 16 Szenen) und die destruktive Ermahnung (4,4 %, 14 Szenen) festgestellt werden. Alle weiteren sprachlichen Verletzungsformen wurden in dieser Analyse in zehn oder weniger Fällen beobachtet. Dies trifft auf die Ausgrenzung (3,2 %, 10 Szenen), den aggressiven Körperkontakt (2,8 %, 9 Szenen), andere Missachtungsformen (1,9 %, 6 Szenen), die destruktive Hilfe (1,3 %, 4 Szenen) sowie auf die Tolerierung der Missachtung durch Mitschüler/Innen (0,6 %, 2 Szenen) und das Verhindern von Kooperation (0,3 %, 1 Szene) zu. Es lässt sich aus der Analyse resümieren, dass bei den verletzenden Interaktionsformen eine Vielfalt in den Bereichen vorliegt und sich das Vorkommen – anders als bei den sprachlichen Anerkennungsformen – nicht auf wenige Formen mit einer vergleichsweise hohen Häufigkeit konzentriert.

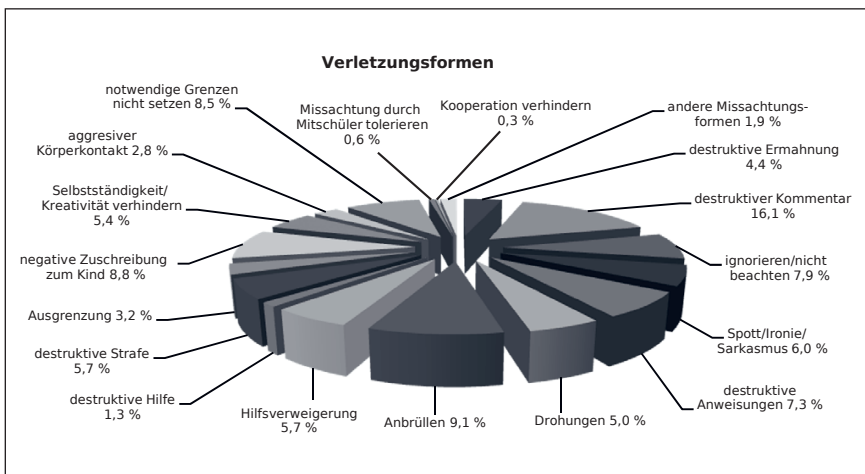


Abb. 3 Prozentuale Verteilung der beobachteten sprachlichen Verletzungsformen in dieser Studie

Widersprüchliche, als ambivalent kategorisierte Lehrer-Schüler-Interaktionen sind in der Gesamtverteilung aller beobachteten Feldvignetten des Musikunterrichts zu geringen Anteilen (6,4 %, 71 Szenen) nachweisbar. Die Untersuchung zeigt, dass vor allem die ambivalente Strenge (19,7 %, 14 Szenen), die ambivalente Zuschreibung (16,9 %, 12 Szenen) und das ambivalente Setzen von Grenzen (15,5 %, 11 Szenen) im beobachteten Musikunterricht auftritt. Lediglich vereinzelt konnten Feldvignetten den Kategorien des ambivalenten Lobs (9,9 %, 7 Szenen), der ambivalenten Hilfe (7,0 %, 5 Szenen) und der ambivalenten Kritik (7,0 %, 5 Szenen) zugeordnet werden. Sehr selten wurden die Bereiche der ambivalenten Strafe (5,6 %, 4 Szenen), der ambivalenten Rücksichtnahme (4,2 %, 3 Szenen) und des ambivalenten Humors oder Witzes (1,4 %, 1 Szene) beobachtet. Andere ambivalente Reaktionen treten in der vorliegenden Studie zu 12,7 % (9 Szenen) auf. Es lässt sich aus dieser Untersuchung resümieren, dass eine Vielzahl ambivalenter Interaktionsweisen auftritt, wobei die ambivalente Strenge, die ambivalente Zuschreibung und die ambivalente Grenzsetzung leicht überwiegen.

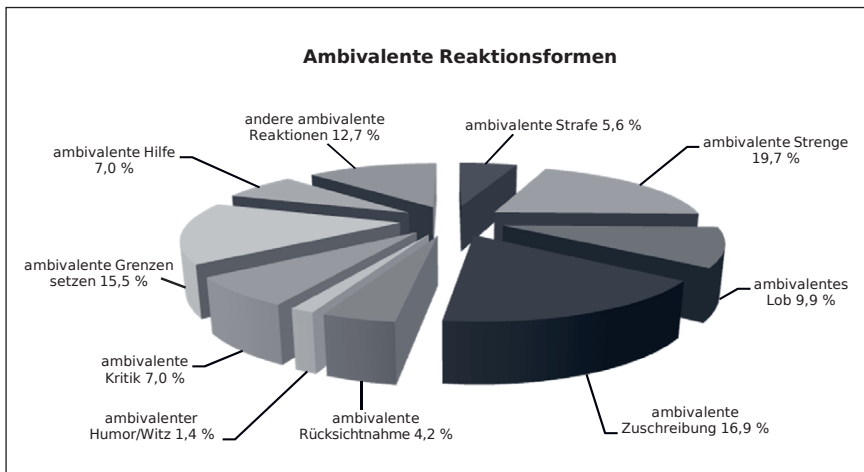


Abb. 4 Prozentuale Verteilung der beobachteten ambivalenten sprachlichen Formen in dieser Studie

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vor allem das Lob und die Belohnungssysteme häufige sprachliche Anerkennungsformen, der destruktive Kommentar eine oft gebrauchte sprachliche Verletzungsform

und die ambivalente Strenge mehrfach als ambivalente Interaktionsform in den Lehrerin-Schülerin-Interaktionen des beobachteten Musikunterrichts auftreten.

4.3 Beobachtungen bei verschiedenen musikalischen Aktivitäten

In einem weiteren Untersuchungsteil der Studie wurde nach möglichen Zusammenhängen zwischen der Interaktionsqualität und den verschiedenen Aktivitäten des Musikunterrichts gefragt. Die Aktivitäten wurden hinsichtlich folgender Bereiche unterschieden:

- Musikaktivitäten, in denen Musik als theoretischer Unterrichtsgegenstand betrachtet wurde (z. B. Musiktheorie, Musikgeschichte, Reflexion über Musik, Musik hören),
- Musikaktivitäten, in denen Musik praktisch ausgeübt wurde; dieser Bereich wurde aufgeschlüsselt in singen, tanzen, Instrumente spielen und Rhythmus spielen,
- Aktivitäten, die der Unterrichtsorganisation dienen oder Außerunterrichtliches beinhalten.

Die Analyse konnte aufdecken, dass die Aktivitäten des Singens, des Instrumente Spielens, des theoretischen Unterrichts und der außermusikalischen Aktivitäten meist mit professionell-neutralem Interaktionsverhalten der Lehrkraft in dieser Studie einhergehen. Es kann eine Tendenz dahingehend festgestellt werden, dass die Aktivitäten des Tanzens und des Rhythmus Spielens in dieser Studie eher eine leicht verletzend Interaktionsqualität aufweisen.⁴ Die praktische musikalische Aktivität scheint einen geringen Einfluss auf die Interaktionsqualität auszuüben.

⁴ Zu beachten ist jedoch für dieses Ergebnis, dass die Szenenanzahl für diese musikalischen Aktivitäten in dieser Untersuchung als gering einzuschätzen ist.

Musikalische Aktivität	Szenenanzahl	Mittelwert
Singen	213	0.35
Instrumente spielen	174	0.27
Tanzen	58	-0.37
Rhythmus spielen	47	-0.43
Theorieunterricht	243	0.11
Außermusikalisches	269	-0.09

Tab. 3 Mittelwert der Interaktionsqualität nach musikalischer Aktivität berechnet und im Zusammenhang mit der vorliegenden Szenenanzahl in dieser Studie

Besorgniserregend scheinen die Mittelwerte für die Bereiche des Tanzens und des Rhythmus Spielens, denn diese Szeneninhalte treten selten auf und sind tendenziell eher mit verletzenden Interaktionen beobachtbar gewesen. Es ergibt sich die Vermutung, dass der Tanz- und Rhythmusunterricht im Fach Musik große Herausforderungen in sich birgt. An dieser Stelle müsste die musikpädagogische Forschung vertieft werden, um der Frage nachzugehen, ob, und falls ja, aus welchen Gründen diese beiden Unterrichtsteile prozentual weniger häufig auftreten und inwiefern sich die angedeutete Tendenz zwischen der Interaktionsqualität und den verschiedenen musikalischen Aktivitäten bestätigen lässt.

Zu betonen ist, dass alle Befunde Aussagen zu den beobachteten Szenen ermöglichen, aber nicht verallgemeinert werden können. Allerdings sind aufgrund der vorläufigen Analysen vorsichtige Annahmen zu Tendenzen im Musikunterricht möglich. Sie können zu vertiefenden Untersuchungen anregen.

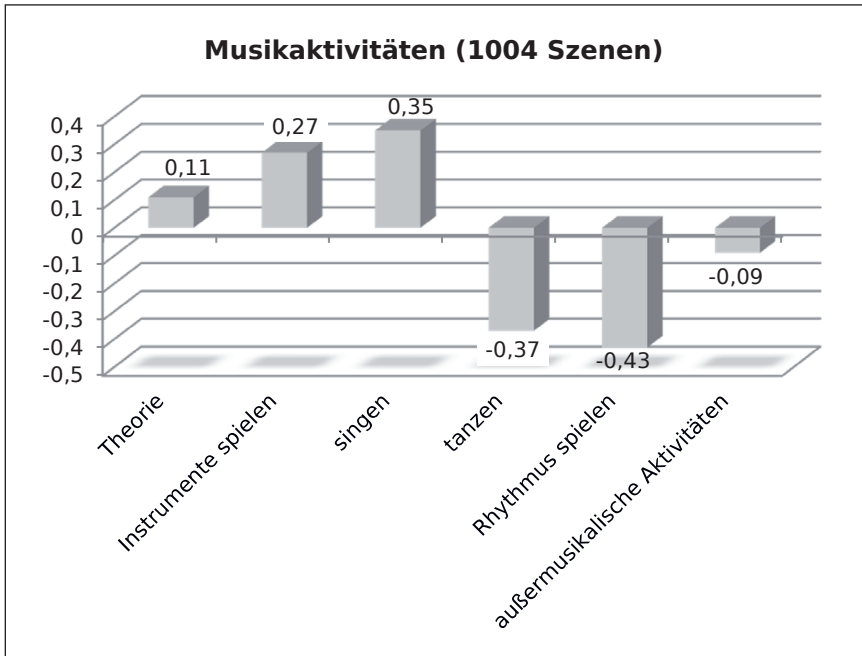


Abb. 5 Grafische Darstellung der Qualität der Interaktionen nach Mittelwertberechnungen aufgeschlüsselt nach den musikalischen Unterrichtsaktivitäten der einzelnen Szenen

5. Exemplarische Szenenanalysen einer sprachlich anerkennenden und einer sprachlich verletzenden Feldvignette

Da die numerischen Daten nicht widerspiegeln können, welche Erfahrungen die einzelne Lehrkraft und die einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Szenen durch das gemeinsame sprachliche Handeln machen, wird in diesem Teil der Studie ein Einblick in zwei konkrete Feldvignetten geboten. Durch diese beiden Analysen soll sich diesen komplexen Erlebniswelten angenähert werden.

5.1 Eine anerkennende Interaktionsszene beim Singen

Während der Adventszeit wurden an einer katholischen, privaten Grundschule in einer dritten Klasse einige Szenen freudigen, gemeinsamen Singens der Schülerinnen und Schüler beobachtet: Die Klasse befindet sich in der Aula der Schule. Die Kinder sitzen auf den Podeststufen der Bühne, lachen und reden miteinander. Der Musiklehrer Herr Bruhns⁵ holt sich sein Akkordeon und sagt, dass er nun ein Lied spiele und alle mitsingen können, die es kennen. Der Lehrer beginnt zu spielen und viele Kinder stimmen bereits nach den ersten Tönen, die anderen wenig später ein. Es erklingt das Lied „Jingle Bells“. Während des gemeinsamen Singens nickt Herr Bruhns immer wieder aufmunternd seiner Klasse zu. Dadurch animiert er diese, noch lauter zu singen. Nachdem die Klasse alle Strophen des Liedes gesungen hat, beendet Herr Bruhns das Akkordeonspiel. Er steht auf, klatscht begeistert in die Hände und lobt die Klasse für deren lauten und fröhlichen Gesang. Viele Kinder haben sofort ein Lächeln im Gesicht und sehen sehr glücklich aus. Diese Situation ist so bewegend, dass sogar der Beobachter in den Gesang der Klasse eingestimmt hat.

Der Musiklehrer gestaltet das gemeinsame Singen der Kinder sehr angenehm. Ohne sie zunächst auf ihr Reden hinzuweisen oder sie diesbezüglich zu ermahnen, erklärt er kurz die Aufgabe und beginnt mit dem Akkordeonspiel. Dabei singt er selbst mit und motiviert seine Schüler durch Mimik und Gestik zum begeisternden Singen. Diese folgen der Aufforderung des Lehrers, worüber dieser erfreut ist und daher am Ende klatscht und die Klasse lobt. Die Klasse befindet sich in der Aula, wo es keine festgelegte Sitzordnung gibt. Diese Situation nutzen die Kinder, um sich in kleine Gruppen zu setzen und miteinander zu kommunizieren. Als der Lehrer die Aufgabe erklärt und mit dem Lied beginnt, stimmen sie in den Gesang ein, singen nach Angabe des Beobachters laut und gut. Das Lob des Lehrers am Ende zollt ihrer kollektiv erbrachten Leistung Anerkennung. Die Lernatmosphäre ist scheinbar angenehm und die Lehrer-Schüler-Beziehung freudvoll. Diese Unterrichtsszene zeigt die Auswirkung einer Konzentration auf Freude und Leistung in Form gemeinsamen Singens. Dem Musiklehrer gelingt es in der Szene, die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Medium der Musik zu ziehen und ihre Begeisterung

5 Alle Namen wurden verändert.

zu wecken. In dieser Szene nimmt das Kriterium der Konzentration auf und die Anerkennung von Lernprozessen einen wichtigen Stellenwert ein. Durch die freundlichen Handlungen und die aufgeschlossene Mimik überträgt der Musiklehrer scheinbar seine positive Einstellung auf die Schülerinnen und Schüler. Seine Autorität setzt er auf eine anscheinend heitere und begeisternde Weise ein. Der Lehrer scheint einem Bild seiner Schüler als aktiv und lustvoll lernende Subjekte verpflichtet zu sein. Zu vermuten ist, dass der Lehrer selbstbewusst seine gesanglichen, instrumentellen, sprachlichen und emotionalen Kompetenzen einsetzen kann.

In dieser Szene ist kaum etwas Widersprüchliches zu finden. Der Lehrer hat vermutlich eine charismatische Ausstrahlung, mit der er Kinder mitreißen kann. In der Szene klingt diese Gefahr zwar nicht an, aber emotionale Begeisterung kann auch problematisch, vor allem manipulativ, eingesetzt werden.

Die Szenenuntersuchung gibt keinen Hinweis auf das in der Literatur oft diskutierte Problem, dass im Musikunterricht häufig Disziplinschwierigkeiten auftreten (vgl. Gembris 1991, S. 64, Bastian 1993a, S. 157). Durch die Analyse dieser Szene konnte vielmehr aufgezeigt werden, dass sich solche Disziplinprobleme mit wenigen klaren Worten und gerade durch eine musikalische Aktivität aller Schülerinnen und Schüler lösen lassen können. In der Literatur schließt sich an die Diskussion des Disziplinproblems im Musikunterricht mitunter die Feststellung an, dass Musik aus Lehrerperspektive eines der anstrengendsten Fächer ist, da die Lehrkraft eine hohe Eigenaktivität zeigen muss (vgl. Eckart-Bäcker 1996, S. 96; Hansmann 2001, S. 12). Dem Musiklehrer in der vorliegenden Szene gelingt es, eine hohe Eigenaktivität zu zeigen und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder in einer gemeinsamen Aufgabe zu bündeln. Dabei ist von Bedeutung, dass er sich in der Rolle des Mitgestalters sieht.

5.2 Eine verletzende Interaktionsszene beim Singen

Die folgende Szene wurde in einer zweiten Klasse einer staatlichen Grundschule beobachtet. Die Mädchen der Klasse singen gemeinsam mit dem Musiklehrer, Herrn Schön, ein Lied. Inmitten dieser Unterrichtsaktion erhebt sich Elias, singt, wippt leicht mit den Armen und sieht sich mit verschmitztem Lächeln in der Klasse um. Einige Kinder beginnen zu lachen und verdutzt oder amüsiert mit dem Finger auf ihn zu zeigen. Als Herr Schön das Verhalten bemerkt, springt er empört von seinem Platz auf. In Höchstlautstärke und sehr wütend fährt er ihn an, ob er nicht merke, dass er stört. Er schreit noch lauter, rennt auf Elias zu und knallt dessen Ranzen mit voller Wucht unmittelbar neben dem Kind auf den Tisch, sodass dieser erschreckt zusammenfährt. Herr Schön durchwühlt die Tasche des Jungen und herrscht ihn an, wo sein Hausaufgabenheft sei. Nachdem er das Heft gefunden hat, geht Herr Schön zurück an den Lehrertisch, setzt sich und äußert etwas ruhiger sein Unverständnis über das Verhalten des Kindes. Dieser Monolog ist von rhetorischen Fragen und Vorwürfen gekennzeichnet. Elias lässt dies nickend über sich ergehen. Der Beobachter stellt fest, dass Herr Schön in dieser Szene wegen einer Lappalie vollkommen die Kontrolle über sich verliert. Obwohl der Lehrer zuvor keinerlei Interaktion mit dem Schüler gezeigt hat, entlädt sich seine Aggression unkontrolliert an dem überraschten Kind. Elias weiß nicht, was mit ihm geschieht und lässt verschreckt den Ausbruch des Lehrers über sich ergehen. Herr Schön steigert sich in seine Wut hinein und sucht beinahe gewalttätig nach dem Hausaufgabenheft des Jungen. Die Anschuldigungen des Lehrers sind aus der Sicht des Beobachters „haltlos und unverständlich“: Der Lehrer bezichtigt Elias, ihn bewusst zu provozieren und somit dessen Laune sowie das gute Singen der Mädchen zu verderben. Zudem wirft er ihm vor, dass er im Mittelpunkt stehen und ihn willentlich ärgern wolle. Der Beobachter hat mehrere Stunden zuvor in dieser Klasse hospitiert und stellt fest, dass diese Anschuldigungen indiskutabel sind, da der Junge sowohl in der besagten Musikstunde als auch in vorigen Unterrichtsstunden unauffällig war. Elias hatte lediglich mehrfach erfolglos versucht, die Aufmerksamkeit des Lehrers durch Melden auf sich zu ziehen, was jedoch von diesem nicht wahrgenommen wurde. Es ist möglich, dass Elias sich langweilt und die Situation auflockern will, wie es der Beobachter beschreibt. Dieser führt weiter aus, dass er den Jungen am liebs-

ten vor Herrn Schön in Sicherheit bringen möchte. Als Beobachter selbst fühlt er sich „paralysiert“ aufgrund der völligen Entgleisung des Musiklehrers.

Der Lehrer reagiert ausfällig und aggressiv. In diese Wut steigert er sich scheinbar hinein, beschimpft den Jungen, macht ihm Vorwürfe und schreibt einen Eintrag in das Hausaufgabenheft des Kindes. Der Junge wird in dieser Szene erschreckt, gedemütigt und erniedrigt. Seine kreative Einbindung in den Gesang wird als Störung beurteilt und als Fehlverhalten kategorisiert. Vor seinen Klassenkameraden wird ihm ein Eintrag ins Hausaufgabenheft gegeben, der von weiteren Vorwürfen des Musiklehrers begleitet wird. Der Junge lässt dies nickend über sich ergehen, da er vermutlich vom Ausbruch des Lehrers überrascht ist und keine Chance sieht, gegen diese Form von Lehrergewalt vorzugehen. Die Gruppe, die zu Beginn der Szene singt, wird durch den Jungen, der aufgestanden ist und mitsingt, abgelenkt. Als der Lehrer auf diese Situation wutentbrannt reagiert, wagen die übrigen Schüler nicht, das betroffene Kind zu schützen oder sich auf irgendeine Art und Weise zu äußern. Diese Form von Lehrergewalt kann auch den anderen Kindern schaden. Durch das Anbrüllen, den aggressiven Ausfall des Lehrers und die zeitliche Ausdehnung der Szene ist diese als dramatisch einzuschätzen. Es wird durch die Analyse deutlich, dass ein eindeutiger Machtmissbrauch seitens des Lehrers vorliegt. Dabei macht er dem Kind durch körperliche und verbale Übergriffe verständlich, dass er an der Spitze der Machthierarchie des Unterrichts steht und bestimmt, was das Kind in welcher Art und Weise zu machen hat. Disziplin, die an dieser Stelle vom Musiklehrer durch unreflektiertes, gewaltförmiges Agieren eingefordert wird, scheint ihm die Grundlage des musikalischen Arbeitens zu sein; Abweichungen lösen scheinbar seine Wut aus.

Die Szene enthält leicht widersprüchliche Ansätze: Das Aufstehen des Jungen kann sich irritierend auf den Gesang der Mädchen auswirken, die dadurch abgelenkt werden könnten. Indem der Lehrer in diesem Moment eingreift, könnte er die Konzentration auf den Gesang einiger Kinder wieder herstellen. Durch die unangemessene Heftigkeit und die zeitliche Dehnung der Lehrerintervention wird jedoch die Konzentration völlig vom Gesang weg auf die Bestrafung des Jungen gelenkt. Obwohl diese Ambivalenz in der Szene enthalten ist, ist sie aufgrund ihrer zeitlichen Ausdehnung des Kontrollverlusts des Lehrers und der eindeutigen Diskriminierung den sehr verletzenden Szenen zuzuordnen.

Solche gewaltförmigen Entgleisungen von Lehrkräften können die Persönlichkeit des Kindes und aller Beteiligten stören und traumatisierend wirken (vgl. Strasser 2007, S. 53 ff.). Dieser Übergriff zeigt einen Gefahrenbereich des Musikunterrichts – es lässt sich vermuten, dass der Junge womöglich nicht mehr seine kreativen Ideen musikalisch auslebt. Damit hat Musikunterricht das Gegenteil eines seiner wichtigen Unterrichtsziele, nämlich der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes, womit vor allem die Bereiche der Kreativität und der Freude im Umgang mit der Musik gemeint sind, erreicht. Die Macht des sprachlichen Lehrerinnenhandelns wird an dieser Stelle deutlich.

6. Ursachenanalyse und Relevanz für die Lehrerinnenbildung

Durch den Einblick in die Literatur von Interaktions-, Anerkennungs-, Kinderrechts- und Menschenrechtsforschung und anderen Fachgebieten konnte aufgezeigt werden, dass eine anerkennende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen mit guten Gründen gefordert wird. Großer Forschungsbedarf besteht im Fachbereich der Musikpädagogik, da bislang keine musikdidaktischen empirischen Studien zu diesem Thema erarbeitet wurden. Musikunterricht weist bezüglich einer anerkennenden Lehrer-Schüler-Beziehung besondere Chancen auf, da in diesem Fach die Aktivität, die Emotionalität, die Soziabilität, die Kreativitätsförderung und mitunter die Freizeitinteressen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden können. Doch diese Besonderheiten können auch Gefahrenpunkte darstellen, wenn die Lehrer-Schüler-Interaktionen verletzend gestaltet werden. Die Einflussmöglichkeit der Lehrkraft ist dabei sehr stark, weshalb diese Problematik eingehend in der Lehrerbildung thematisiert werden sollte, damit eine Sensibilisierung aller Lehrkräfte erreicht werden kann.

Im qualitativ-quantitativ-strukturierenden Teil der vorgestellten Studie wurde herausgearbeitet, dass der untersuchte Musikunterricht größtenteils sprachlich anerkennend gestaltet wird (40,4 %). Neutrales Interaktionsverhalten konnte in ca. einem Viertel aller Szenen festgestellt werden (24 %). Demgegenüber stehen ein Drittel der Feldvignetten, in denen Lehrerinnenhandeln als sprachlich verletzend (29 %) und 6,5 %, die

als sprachlich ambivalent bewertet wurden. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass nur etwa 64 % der beobachteten Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als anerkennend oder neutral kategorisiert werden konnten. Eindeutige Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität und den Situationsmerkmalen der Szenen wurden nicht gefunden. Es konnte eine Tendenz dahingehend festgestellt werden, dass sich Lehrerinnenhandeln beim Singen und beim Spielen von Instrumenten sprachlich sehr leicht anerkennender als beim Tanzen und beim Spielen von Rhythmen zeigt. In Szenen mit Theorieunterricht und ohne musikalische Aktivität handelten Lehrerinnen sprachlich anerkennender als in Szenen des Tanzens und Rhythmus-Spielens. Noch mehr sprachliche Anerkennung wurde beim Singen und Instrumente Spielen beobachtet. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Umfang der Datenbasis in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich ist, da für die musikalischen Aktivitäten des Tanzens und Rhythmus Spielens wesentlich weniger Szenen in dieser Studie vorliegen.

Durch die Untersuchung konnte aufgedeckt werden, dass vor allem das Lob und die Belohnungssysteme häufige sprachliche Anerkennungsformen, der destruktive Kommentar eine oft gebrauchte sprachliche Verletzungsform und die ambivalente Strenge mehrfach als ambivalente Interaktionsformen in den Lehrer-Schüler-Interaktionen des beobachteten Musikunterrichts auftreten. Obwohl in allen pädagogischen Interaktionen Widersprüche entdeckt werden können, ist übermäßig ambivalentes Lehrerinnenverhalten als problematisch einzustufen. Kinder können solches Verhalten nicht einordnen, sodass es zu einer Belastung der Lehrer-Schüler-Beziehung führen könnte und nicht förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ist.

Wie ausgeführt, gelingen vielen Musiklehrkräften positive, d. h. sprachlich anerkennende oder neutrale Beziehungsgestaltungen zu ihren Schülern. Als beispielhaft für eine anerkennende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht konnten Szenen mit einer Wertschätzung von Schülerleistungen, -aktivitäten und -ideen, mit der Umsetzung von Demokratie und Partizipation, mit der Integration von musikalischen Freizeitinteressen der Kinder in den Musikunterricht und mit der Förderung der individuellen Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden. Darüber hinaus wurden Feldvignetten analysiert, die die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, der Empathie, der Anerkennung des Wissensstandes des Kindes und des Lernens aus

Fehlern zeigen. Die Musiklehrenden in diesen Szenen strahlen Ruhe aus und handeln sprachlich vorbildlich. Sie melden dem Kind Gutes positiv verstärkend zurück und kritisieren fachlich und konstruktiv. Des Weiteren agieren sie geduldig, gestehen den Kindern Kompetenzen sowie Entwicklungspotenzial zu und zeigen Verständnis für individuelle Situationen der Lernenden. Dabei nehmen sie vor allem beim kreativen Arbeiten den Leistungsdruck, sind empathiefähig und leiten zu Empathie an. Im Zentrum ihres Interesses stehen das Kind und dessen Entwicklung. Sie verfolgen klare und realistische Ziele, agieren sprachlich einfühlsam und motivierend. Bei Stress reagieren sie angemessen. In Bezug auf Regeln und Grenzen handeln sie konstruktiv. Sie sind dem Kind zugewandt und fördern es individuell. Ihre kommunikativen Kompetenzen sind gut entwickelt.

Als charakteristisch für verletzende Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht belegt die Beobachtungsstudie Szenen, in denen Schüler vorgeführt, sprachlich aggressiv angegangen, überzogen nachgeahmt, national stigmatisiert oder von anderer Willkür getroffen werden. Auch wurden Feldvignetten erhoben, in denen keine Grenzen von der Lehrkraft gesetzt und/oder Kinder über- oder unterfordert werden. Musiklehrerinnen und -lehrer demonstrieren in den untersuchten verletzenden Szenen Macht, agieren oft unsachlich, sprachlich aggressiv, aufbrausend, jähzornig, drohend, gefühllos oder willkürlich. Sie zeigen kaum Verständnis für ein Kind, handeln ungeduldig, abwertend, demütigend, bloßstellend oder auch ignorant. Nicht selten sind sie unfreundlich, hysterisch oder unfair. Die beobachteten Schülerreaktionen lassen vermuten, dass die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt werden, wenn Lehrkräfte sprachlich ausgrenzend, stigmatisierend und teilweise angsteinflößend arbeiten. Nach außen wirken Lehrkräfte dadurch mitunter überfordert oder auch hilfsbedürftig. Die Macht der Sprache wird in diesen Szenen besonders deutlich. Warum agieren Musiklehrkräfte mitunter in dieser Art und Weise?

Ein Blick auf die zahlreichen Musikstunden legt einige Annahmen zu den Gründen von Handlungsweisen nahe, auch wenn in dieser Studie keine eigenen Erhebungen zu Ursachen von Lehrerinnenhandeln stattgefunden haben. Die Tatsache, dass viele Musiklehrkräfte über weite Teile ihres Unterrichts sehr anerkennend und unterstützend mit ihren Schülerinnen und Schülern interagieren, beruht vermutlich nicht auf der humanitätsstiftenden Kraft des Mediums Musik, da dies dann für alle musi-

kalischen Szenen zutreffen müsste. Anzunehmen ist eher, dass es an der Orientierung der Musiklehrkräfte an bestimmten musikdidaktischen Konzeptionen liegt, die die Persönlichkeit der Schüler mehr oder weniger in den Fokus der Planung und Durchführung des Musikunterrichts stellen, und an der Kenntnis über die Menschenrechtsbildung sowie an ihrer persönlichen Einstellung gegenüber den Heranwachsenden der heutigen Generation. Man könnte vermuten, dass die anerkennend handelnden Musiklehrkräfte ein Bild ihrer Schülerinnen und Schüler als eigenständige Persönlichkeiten haben und einen partizipativen Unterrichtsstil verfolgen. Sie scheinen an den Lernenden und ihrer Kompetenzentwicklung im musikalischen Bereich interessiert zu sein. Es liegen zudem anerkennende Handlungen in den untersuchten Szenen vor, die mit einer starken Betonung von Leistung oder einer guten Lernatmosphäre in der jeweiligen Situation begründet werden könnten. Einige Situationen zeigen sehr gute fachliche Kompetenzen der Lehrkraft im musikalischen, sprachlichen und/oder pädagogischen Bereich, die als ursächlich für die aufkommende Lernatmosphäre der Lehrenden angesehen werden könnten. Bestimmte Handlungen von Musiklehrkräften in den analysierten Szenen könnten des Weiteren auf persönliche Souveränität, ein gutes Einfühlungsvermögen und/oder Authentizität zurückzuführen sein. In einigen untersuchten Unterrichtssituationen wird deutlich, dass die Musiklehrkräfte ein humanes Bild des Lernens vertreten, indem sie beispielsweise Fehler als Lernchancen vermitteln und Ängsten der Schülerinnen und Schüler entgegenwirken.

Die Untersuchung zeigt zudem Szenen, in denen sich die Musiklehrkraft aufgrund der Unterrichtssituation zu positiven Emotionen wie Freude oder Rührung anregen lässt und aufgrund dessen anerkennend mit den Schülerinnen und Schülern umgeht. In anderen Situationen ist das Gegenteil der Fall. Hier handelt es sich um Szenen des Ärgernisses, in denen die Musiklehrkraft verletzend reagiert.

Wenn Musiklehrende Schüler sprachlich destruktiv behandeln, so können Ursachen dafür im Rahmen dieser Studie nur vermutet werden. Die Bandbreite hierfür reicht von einer gestörten Beziehung der Lehrkraft zu bestimmten Schülerinnen oder Schülern, stigmatisierenden Schülerinnenbildern, Überforderung, mangelnder pädagogischer und kommunikativer Professionalität oder fehlendem Einfühlungsvermögen bis hin zu einer eigenen beruflichen Unzufriedenheit, bestimmten künstlerischen Wertvorstellungen aufgrund der eigenen musikalischen Sozialisa-

tion oder möglichen Schwierigkeiten im privaten Bereich der Lehrkraft und einem hohen Stresspegel. Dieser Stress könnte im Schülerverhalten, im Druck der zentralen Rahmenlehrpläne oder in Ressourcenknappheit begründet sein. Des Weiteren könnte hinsichtlich der Ursache in einigen Szenen die Vermutung aufkommen, dass der Musiklehrer seine Schülerinnen und Schüler nicht gut genug kennt, die Interessen nicht berücksichtigen sowie eine individuelle Leistungsentwicklung nicht fördern kann und daher der Aufbau einer anerkennenden Beziehung schwierig zu sein scheint. Anzunehmen ist, dass den zu sprachlich verletzenden Handlungen neigenden Lehrpersonen Wissen über Kinderrechte und über angemessenes pädagogisches und kommunikatives Handeln fehlt. Im Studium sollten Möglichkeiten eingebaut werden, um sich mit dieser Thematik theoretisch und praktisch auseinanderzusetzen.

Eine Basis für eine Veränderung im Bereich der humanen Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht könnte gelegt werden, indem den angehenden Lehrkräften Raum dafür gegeben wird, über eigene erlebte Unterrichtserfahrungen hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktionen in diesem Unterrichtsfach nachzudenken und diese mit den normativen Forderungen der Anerkennungstheorien, der Interaktionsstudien und der Menschen- und Kinderrechte zu vergleichen. Auf diese Weise könnten sie sich von sprachlich destruktiven Handlungsweisen distanzieren und für ihre eigene pädagogische Tätigkeit förderliche Vorstellungen entwickeln. Diese Aufarbeitung persönlicher Schulerfahrungen kann wichtige Beiträge zu einer Sensibilisierung angehender Musiklehrerinnen im Bereich der Menschenrechtsbildung leisten.

Zudem scheint es notwendig, dass das Musik-Lehramtsstudium förderliche personenbezogene Merkmale der Studierenden stärkt. Dazu gehören ein fairer, geduldiger und freundlicher Umgang mit den Studierenden und die Anerkennung ihrer Heterogenität. Erfahren die Studierenden eine Stärkung dieser Merkmale, so können ihnen die positiven Auswirkungen einer solchen Beziehungsgestaltung deutlich werden und sie lernen, es als selbstverständlich anzusehen, auch ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich anerkennend zu behandeln.

Wichtig erscheint zudem, dass die Studierenden eigene praktische Erfahrungen als Musiklehrkraft sammeln, diese von Supervision begleitet lassen und sie in Gesprächen hinsichtlich eines sprachlich humanen Handelns reflektieren. Dazu ist es notwendig, dass eine Vielzahl an Unterrichtsstunden gehalten und im Hinblick auf einen human-ankennenden

Musikunterricht besprochen werden. Auf diese Weise werden die Studierenden für eigenes humanes Handeln sensibilisiert und gleichzeitig mit den Problemen von Musikunterricht konfrontiert, sie durchlaufen wichtige Lernprozesse und können für einen an menschenrechtlichen Standards orientierten Musikunterricht sensibilisiert werden.

Die Untersuchung von musikdidaktischen Konzeptionen ist für viele angehende Musiklehrkräfte ein wichtiger obligatorischer Studieninhalt. In diesen Seminaren könnte man musikdidaktische Ansätze im Hinblick auf deren Potenzial an Humanität und Anerkennung untersuchen. Daraus könnte man praktische Unterrichtsideen entwickeln und erproben. Dies müsste mit Reflexionsphasen verbunden werden, in denen es darum geht, zu reflektieren, inwieweit die Umsetzung von Humanität und Anerkennung der Kinder im Musikunterricht tatsächlich realisiert werden konnte oder inwieweit Grenzen durch die musikdidaktischen Konzeptionen erfahren wurden.

Für die Weiterbildung von Musiklehrkräften scheint es zentral, den Zugang zum Themenbereich Menschenrechtsbildung zu ermöglichen: So besteht z. B. die Möglichkeit eines berufsbegleitenden, weiterführenden Masterstudiengangs. Darüber hinaus ist es wichtig, weniger umfangreiche Weiterbildungen anzubieten und dabei die Menschenrechtsbildung, die musikalische Bildung und die sprachliche Kompetenz miteinander zu verbinden. Dazu erscheinen Wochenendseminare, Tagesfortbildungen und Fortbildungen mit Kollegien oder Teams an Einzelschulen geeignet. Theoretische Einheiten sollten dabei mit Supervisionen und Teamteaching im Musikunterrichts-Alltag verbunden werden, um tatsächlich zu einer Sensibilisierung der Lehrkräfte beizutragen.

Die Kultusministerkonferenz forderte im Jahr 2000, dass ein jeder an Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen Beteiligter im Hinblick auf die Menschenrechte sensibilisiert werden soll (vgl. KMK 1980/2000, S. 4), damit die Schülerinnen und Schüler eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung in einer anregenden, sprachlich anerkennenden, wertschätzenden und respektvollen Lernatmosphäre durchlaufen können. Der Einblick in die hier vorgestellte Studie zeigt, dass der Handlungsbedarf im Musikunterricht erheblich ist und Veränderungen in der Lehrerbildung in Bewegung kommen müssen.

Literatur

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

Bastian, Hans Günther: Musiklehrer und ihr Berufsbild im Schülerurteil. In: Kaiser u. a. 1993, S. 208–224.

Bedorf, Thomas: Verkennende Anerkennung. Berlin 2010.

Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 6. Aufl. Frankfurt a. M. 2001.

Eckart-Bäcker, Ursula (Hg.): Musiklernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1993. Mainz 1996.

Ehrenforth, Karl Heinrich: Vom Wert der musikalische Analyse für den Laien. In: Kraus. 1979, S. 41–50.

Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Humanität – Musik – Erziehung. Mainz 1981.

Elsner, Grit/Deutsches Jugendinstitut: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms ‚Schuljugendarbeit in Sachsen‘. DJI-Arbeitspapier J-164. München 2001. <http://www.lsj-sachsen.de/downloads/Schuju/Bericht2SJA2001.pdf> (Letzter Zugriff am 05. 08. 2013).

Enderlein, Oggi: Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern. In: Overwien/Prenzel. 2007, S. 212–223.

Fend, Helmut: Theorie der Schule. 2. Aufl. München/Wien/Baltimore 1981.

Fraser, Nancy: Zur Neubestimmung von Anerkennung. In: Schmidt am Busch/Zurn. 2009, S. 201–212.

Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 2003.

Gembris, Heiner: Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In: Kraemer. 1991, S. 57–72.

Grohé, Micaela: Der Musiklehrer-Coach. Professionelles Handeln in konflikthaften Unterrichtssituationen. 1. Aufl. Rum/Innsbruck/Esslingen 2011.

Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin/Krüger, Heinz-Hermann: Schule – Lernen oder Lebenswelt? Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von Schülern und Lehrern. Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatt-hefte des ZSL Heft 20. Halle 2000.

Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2002.

Hahn, Werner: Humaner Musikunterricht – Was ist das? In: Ehrenforth. 1981, S. 252–264.

Hansmann, Wilfried: Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung. Essen 2001.

Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden 2008.

Himmelman, Gerhard: Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger u. a. 2002, S. 63–79.

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

Honneth, Axel: Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser/Honneth. 2003, S. 129–225.

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

Kaiser, Hermann-Josef: Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In: Lehmann/Weber. 2008, S. 15–34.

Kaiser, Hermann-Josef/Nolte, Eckhard/Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz 1993.

Kavemann, Barbara/Kreyssig, Ulrike (Hg.): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 2. Aufl. Wiesbaden 2007.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Bonn. 04. 12. 1980/14. 12. 2000. 1980/2000. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonferenz_z_foerderung_d_menschenrechtserziehung_in_d_schule_1980_2000.pdf (Letzter Zugriff am 18. 08. 2013).

Könneke, Heike: Interaktionen im Unterricht – ein Forschungsstand? In: Kraemer. 1991, S. 37–44.

Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. Essen 1991.

Kraus, Egon (Hg.): Musik in einer humanen Schule. Vorträge der Zwölften Bundesmusikschulwoche Karlsruhe 1978. Mainz 1979.

Latinien, Arto: Zum Bedeutungsspektrum des Begriffs ‚Anerkennung‘: die Rolle von adäquater Würdigung und Gegenseitigkeit. In: Schmidt am Busch/Zurn 2009, S. 301–324.

Lehmann, Andreas/Weber, Martin (Hg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. (= AMPF, Bd. 29). Essen 2008.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Aufl. Weinheim 1995.

Niessen, Anne: Individualkonzepte von Musiklehrern. Theorie und Praxis der Musikvermittlung. Band 6. Berlin 2006.

Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen 2007.

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

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

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

Pregel, Annedore/Winklhofer, Ursula. (Hg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1 Praxiszugänge und Band 2 Forschungszugänge. Leverkusen 2014.

Prüß, Franz/Bettmer, Franz/Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan: Forschungsbericht Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald 2000.

Sandring, Sabine: Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden 2013.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. 1. Aufl. Paderborn 2010.

Schmidt am Busch, Hans-Christoph/Zurn, Christopher (Hg.): Anerkennung. Berlin 2009.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten: Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Helsper/Böhme. 2008, S. 965–984.

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

Seithe, Mechthild/Ministerium für Soziales und Gesundheit Thüringen (THMSG): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms, Jugendarbeit an Thüringer Schulen. Bd. 1. Teil A–C. Erfurt 1998.

Stojanov, Krassimir: Gesellschaftliche Modernisierung und lebensweltorientierte Bildung. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Bd. 39. Weinheim 1999.

Strasser, Philomena: „In meinem Bauch zitterte alles.“ Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In: Kavemann/Kreyssig. 2007, S. 53–65.

Tellisch, Christin: Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Leverkusen 2015.

Vogt, Jürgen: Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2009, S. 39–53. <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> (Letzter Zugriff am 06. 08. 2012).

Christin Tellisch ist Schulleiterin eines Gymnasiums in Sachsen und hat 2014 an der Universität Potsdam im Bereich der Pädagogik/Musikwissenschaft promoviert. Neben einem Masterabschluss in der Lehramtsausbildung absolvierte sie einen weiteren im Gebiet „Childhood Studies and Children’s Rights“. Sie forscht zu Themen der Inklusion, Interaktion und ästhetischen Bildung von Kindern und Jugendlichen in den Feldern Schule, Frühpädagogik und Sozialer Arbeit.

Spracherwerb unter erschwernten Bedingungen

Über den Spracherwerb bei Andershörigkeit oder Fremdsprachigkeit und über Fördermöglichkeiten mit Rhythmik

Brigitte Steinmann

1. Einleitung

Im Folgenden wird ein Bild von Menschen mit besonderen, aber höchst individuellen Einschränkungen des Seins und Werdens – nämlich das der Menschen mit schweren Hörbeeinträchtigungen – gezeichnet. Ohne die Ursachen zu beleuchten, wird es mit der Frage nach den medizinisch-technischen und pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten verbunden. Weiterhin wird ein Blick auf ein pädagogisch-künstlerischen Verfahren der Musikpädagogik – nämlich das der Rhythmik¹ – geworfen, das in besonderer Weise für schwer und anders hörende Menschen hilfreich sein kann. Dieses Gesamt wird folgend auf andere Menschen – nämlich Geflüchtete ohne deutsche Sprachkenntnisse – übertragen. Durchgängig geht es immer auch um die Frage von Inklusion. Dem Ganzen liegen diese Gedanken zugrunde: Wenn wir über unser Sein in Welt nachzudenken beginnen, stellen sich vielschichtige Fragen, naturwissenschaftliche, philosophische, technische, psychologische ... Dass offensichtlich drängenden Fragen nicht immer gründlich nachgegangen wird oder werden kann, hängt von vielen Faktoren ab. Einmal fehlt es an Einsicht und Weitblick, einmal an politischem Wille und finanziellen Mitteln, ein andermal an gesundem Menschenverstand oder historischem Bewusstsein, an Ausdauer und Entschiedenheit ... Es wird in alle Richtungen und aus

¹ Kurzfassung von „Musik und Bewegung/Rhythmik“, gleichbedeutend mit musikalisch-rhythmischer oder rhythmisch-musikalischer Erziehung. Zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit wird hier durchgängig der Begriff „Rhythmik“ verwendet.

den unterschiedlichsten Perspektiven geforscht, es werden Langzeitstudien oder zu kurz greifende Studien angelegt, es wird spekuliert, analysiert, Thesen werden aufgestellt und bewiesen oder wieder verworfen. Aus den Erkenntnissen werden logische oder fehlerhafte Schlüsse gezogen und auf den Ergebnissen werden nötige oder überflüssige Vorhaben aufgebaut. Immer geht es um das Selbst des Einzelnen und um das Sein und Werden Aller. Auch wenn wir meinen, der eine oder andere lebe „in seiner eigenen Welt“, die einen oder anderen hätten eine „eigene Kultur“, in der sie leben und die nicht mit einer anderen vereinbar sei, es bleibt beim eines jeden Einzelnen Leben auf unserer einen und einzigen Welt, die wir haben – wie weit wir sie denken wollen und können, ob und wie weit wir Grenzen ziehen, wie weit wir Abweichendes an uns heranlassen oder überhaupt zulassen, wie weit wir bereit sind, uns einzufühlen und uns einem Geschehen hinzugeben. Das alles entscheidet über Gleichheiten und Ungleichheiten, über kleinere oder größere Gemeinschaften. Immer geht es um das Ich, das Du und das Wir (vgl. Buber 1925). Und immer ist alles abhängig von der individuellen oder kollektiven Wahrnehmung von Welt, im Speziellen und im Allgemeinen (vgl. Maturana/Varela 1987). In diesem Sinne ist dieser Aufsatz zu verstehen.

2. Menschen mit Schwerhörigkeit und Andershörigkeit

Noch Anfang des 20. Jahrhunderts waren viele der Meinung, dass, wer nicht hören könne, keine Sprache habe und nicht verbal kommunizieren könne. Für Gehörlose gab es nur eine Verständigung über Mundablesen, Gesten, Gebärden, Mimik, Zeichen und Schrift. Trotzdem war längst bekannt, dass die Stimme unabhängig vom Hören da ist, und es musste irgendwann die Zeit kommen, Wege zu ihrer Nutzung als Kommunikationsmittel zu finden. Jedes Baby entdeckt von alleine seine Stimme. Ein Verstummen setzt nur dann ein, wenn die Lautäußerungen selbst nicht wahrgenommen werden können und wenn von außen keine Antwort oder eine Ermunterung zum Weiterprobieren erfolgt. Ein tatsächliches Verstummen kann sich später nur noch auf Grund eines gravierenden psychischen Traumas oder in Folge einer Verletzung des Stimmapparates ereignen.

Dank einer hochentwickelten Medizintechnik und der Früherfassung von Hörbeeinträchtigungen im Hörscreening innerhalb der ersten zehn Lebensstage eines Säuglings (seit 2009 gesetzliche Regelleistung) sind heute die Chancen für eine differenzierte Sprachentwicklung bei einem gehörlosen Menschen um vieles erhöht worden. Deshalb minimiert sich heute die Zahl der wirklich Gehörlosen zunehmend, und es gibt fast nur noch Menschen mit mehr oder weniger erschwerten Hörfähigkeiten. Heute nehmen allerdings Hörschäden bei jungen Menschen stark zu, weil häufig zu laute Musik gehört beziehungsweise ausgestrahlt und damit das Gehör geschädigt wird.² Da ist die Musikpädagogik dringend gefragt, die jungen Menschen für Lärm und Hintergrundmusik zu sensibilisieren, beispielsweise auch durch das Erspüren körperlicher Resonanzräume.

2.1 Hörhilfen

Fachleute raten dringend, nach der Feststellung einer Hörbeeinträchtigung zuerst alle Möglichkeiten der modernen Hörgeräteversorgung und die eines medizinisch-operativen Eingriffs³ zu prüfen. Die apparativen Hörhilfen wurden und werden ständig neu- und weiterentwickelt, so dass auch ein nur minimales Restgehör noch verstärkt werden kann. Erst wenn diese Maßnahmen keinen Erfolg bringen oder ausgeschlossen werden müssen, muss eine grundlegende Entscheidung für oder gegen ein Implantat getroffen werden, denn häufig können Knochenleitungs- und Mittelohr-Implantate gesetzt werden. Einen besonders signifikanten Erfolg bringt das Cochlea-Implantat, kurz CI genannt. Diese im Innenohr eingesetzten Geräte wurden erstmals 1978 bei gehörlosen Erwachsenen und werden seit 1988/89 auch bei gehörlosen Kleinkindern implantiert. Voraussetzung dafür ist aber ein intakter Hörnerv. Ein CI funktioniert nicht wie ein gesundes Gehör, sondern erzeugt elektrische Impulse, die

2 Altenmüller (2013) verweist auf qualifizierte Untersuchungen zur Abhängigkeit des Hörens vom Schallpegel. Beim Musikhören von leiser bis mittellauter Musik sind Details besser erkennbar, Entspannung und starke Gefühle werden möglich; auch das Denken und Agieren wird unterstützt. Hingegen werden bei sehr lauter Musik, abgesehen von Hörschäden durch lange Einwirkungszeiten, die Kontrolle über das Handeln und Lernerfolge reduziert; Stress- und Spaßgefühle vermischen sich.

3 Bei Operationen dürfen die gesunden Teile des Hörapparates, Mittel- und Innenohr, nicht berührt werden, damit vielleicht später einmal eine heute noch undenkbbare medizinisch-technische Neuentwicklung adaptiert werden kann.

über den Hörnerv an das Gehirn weitergeleitet werden. Als hörender Mensch kann man sich diese „Töne“ kaum vorstellen; sie klingen „anders“. Im äußerst seltenen Extremfall einer Nichtfunktion des Hörnervs oder einer sehr starken Schädigung des Innenohres an sich kann neuerdings ein Mittelhirn-Implantat (AMI) gesetzt werden, welches dazu befähigt, akustische Signale zu unterscheiden, und das Lippenablesen im Gespräch unterstützt.

Nur mit differenzierter, immer wieder zu überprüfender Anpassung und einem individuellen Hörtraining, das sehr viel Ausdauer und Disziplin verlangt, kann mit Implantaten Hören, Verstehen und Sprechen gelernt werden. Flankiert wird diese Entwicklung von medizinischer, logopädischer und wenn nötig psychologischer Betreuung, bei Kleinkindern auch von Frühpädagogik und intensiver Elternberatung und -schulung. Der Erfolg für die Sprach- und Sprechkompetenz und damit für die Kommunikationskompetenz ist letztlich abhängig davon, wann eine Schwerhörigkeit eingetreten ist, also ob überhaupt oder wieweit diese Kompetenzen zum Zeitpunkt einer Hörschädigung bereits entwickelt waren. Demnach ist heute nicht mehr der Grad der Schwerhörigkeit für die Sprachentwicklung ausschlaggebend, sondern das Maß der medizinisch-technischen Versorgung und der audiopädagogischen Begleitung.

Viele Spezialisten der Neurologie sehen die sehr frühe CI-Versorgung als die einzige Chance auf eine regelrechte Hörbahnreifung und Sprachentwicklung. Andere Fachleute jedoch sehen bei der sehr frühen Implantation eine zu hohe Belastung für das Baby und ein zu großes Operationsrisiko. Einig ist man sich aber generell darüber, dass der Einzelfall vor einer früheren oder späteren Entscheidung für ein CI in Kooperation von Betroffenen, Eltern, Ärzten, Frühförderern und Therapeuten ganz genau beleuchtet werden muss. Nicht jedes Umfeld ist für die Entwicklung eines hörbeeinträchtigten Kleinkindes förderlich und nicht jeder erwachsene Mensch ist bereit, die tiefgreifenden Veränderungen der Wahrnehmung zu akzeptieren und so viel Energie in ein Umlernen des Hörens zu investieren.

Bei allen Abwägungen spielt auch noch eine Rolle, inwieweit das Hören auf beiden Ohren eingeschränkt ist. Durchaus kann es auch sinnvoll sein, auf einer Seite ein CI und auf der anderen Seite ein Hörgerät einzusetzen. Die beidseitige, simultane Versorgung mit CI vor Abschluss des ersten Lebensjahres hat sich als vorteilhaft erwiesen, weil die Lallphase ausgenutzt werden kann, die Hörbahnreifung von Anfang an angeregt

und unterstützt wird und damit eine längere Hörerfahrung erreicht wird. Dadurch entwickelt sich zu einem frühen Zeitpunkt ein Wort- und Satzverständnis. Gegenüber den einseitig versorgten Kindern verläuft offenbar die gesamte Entwicklung leichter, die Sprachverständigung bei Störgeräuschen und das Richtungshören sind besser.

Unbedingt festzuhalten ist, dass Eltern von Babys und Kleinkindern, bei denen eine schwerwiegende Hörbeeinträchtigung festgestellt wird, vor einer enorm großen und schwierigen Entscheidung stehen: Wollen sie das Kind einer Operation aussetzen und haben sie die Kraft, sich und das Kind einem Weg des Spracherwerbs zu verpflichten, der von beiden Seiten unglaublich viel Durchhaltevermögen, intensives Arbeiten und strikte Konsequenz erfordert? Letztlich entscheidet der Elternwille und setzt die Weichen für die Zukunft des Kindes. Entscheiden sich also Eltern eines gehörlos geborenen Kindes nach intensiver Beratung und entgegen ärztlicher CI-Empfehlungen für eine Hörgeräte-Versorgung – was bisweilen auch aus religiösen Gründen vorkommt – und favorisieren sie die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel innerhalb der Familie und im engen Freundeskreis, können sie auch den legalen Anspruch durchsetzen, das Kind in die Regelschule einzuschulen. Die Folgen sind vielschichtig: Einerseits wird das Kind von einer fürsorglichen Gemeinschaft aufgenommen werden, die es in seinem Lebensrahmen immer unterstützen wird, andererseits wird dem Kind eine Teilhabe am Leben der Gesellschaft ohne eine Bezugsperson erschwert und gleichzeitig die Kommune durch hohe Kosten für Schulassistenten, Gebärdendolmetschende etc. belastet. An diesem Beispiel wird deutlich, vor welchen schwierigen Entscheidungen Eltern stehen, und wie schwierig, aber eben auch individuell problematisch die Umsetzung der Inklusionsbestimmung ist. Schon die finanziellen Mittel stehen meist nicht zur Verfügung, um außer dem besonders benötigten Personal jedes Schulgebäude oder jeden Neubau von vornherein mit allen eventuell notwendig werdenden technischen und persönlichen Hilfen auszustatten. Dazu gehören außer Barrierefreiheit für Schüler und Schülerinnen mit körperlichen Einschränkungen auch genügend Räumlichkeiten für begleitenden Förderunterricht o. ä., Wickel- und Waschräume, computergestützte Lernplätze, Kommunikationsanlagen aller Art, optimale Beleuchtung und visualisierter Unterricht, akustische Lernraumoptimierung mit kurzer Nachhallzeit, kleine Klassen. Kleine Veränderungen hingegen dürften keine Probleme machen und benötigen nur aufmerksame Lehrer: Sitzordnung mit geringen Abständen zwischen

Lehrenden und Lernenden und günstigem Lichteinfall, so dass Antlitzgerichtetheit von allen Seiten gewährleistet ist, sowie Achtung auf die Sprachlautstärke und Ordnung durch Spielregeln mit sicht- *und* hörbaren Zeichen.

2.2 Gebärdensprache

Extrem schwerhörige oder gehörlose Menschen, die nicht mit einem Implantat versehen werden, sind auf Gebärdensprache und räumliche technische Unterstützung angewiesen. Zur Kommunikation mit Hörenden müssen sie für das Mundablesen ausgebildet werden und benötigen eine ausgereifte logopädische Therapie und Begleitung für die Heranbildung und Pflege des Sprechens.

Ein Säugling ist, lange bevor die Sprachentwicklung einsetzt, fähig, Mimik und Zeichen zu verstehen. Diese frühe Phase nutzen heute viele Eltern unabhängig von Hörfähigkeiten eines Kindes, um mit dem Kleinkind zu kommunizieren und das Sprachverständnis anzubahnen. Insbesondere für Kinder mit geistigem Förderbedarf kann diese Form des Kommunizierens ein Schlüssel zum Verstehen, Interpretieren und Interagieren werden (vgl. König 2007). Sobald dann die Sprache zur Verfügung steht, werden die Gebärden zunehmend überflüssig. Marilyn Daniels (Pennsylvania State University) hat erforscht, dass hörende Kinder, die Gebärden benutzen, besser sprechen und bessere Kommunikationsfähigkeiten haben als diejenigen, die nicht gebärden. „Meine Forschungsergebnisse zeigen, dass orale Fähigkeiten gesteigert würden, wenn die einheimische Gebärdensprache zuerst unterrichtet wird. [...] Alle Menschen benötigen eine Sprache zur Kommunikation, aber sie brauchen auch eine Sprache zum Denken, um Informationen zu verarbeiten. Sprechen und Sprache sind zwei völlig verschiedene Dinge. Gehörlose Babys benötigen die Gebärdensprache; es ist ihre natürliche Sprache, und sie sollte eingeführt werden, bevor sie in Englisch oder Schwedisch unterrichtet werden.“ (Soddon 2000)⁴

⁴ Vgl. dazu Informationen zu „Signing Baby“ und ASL (Amerikanische Gebärdensprache).

Ein Dialog zwischen schwerhörigen und hörenden Menschen wird durch eine mit Gebärden unterstützte Sprache möglich⁵, notfalls auch unter Zuhilfenahme des Fingeralphabets. Das erfordert aber auf beiden Seiten große Bereitschaft und Konzentration und beinhaltet meist ein nicht geringes Risiko an Missverständnissen. Gehörlose unter sich verständigen sich in der Gebärdensprache. Das ist ein visuelles Sprachsystem mit eigener Grammatik, abhängig von Land und Sprache. Selbst innerhalb Deutschlands gibt es regionale Unterschiede, obwohl hier die Deutsche Gebärdensprache gilt, so, wie sie in Lehrbüchern festgehalten ist. Die Gebärdensprechenden selbst sehen sich als sprachliche Minderheit. Durch die Gebärdensprache hat sich nämlich eine eigene Gemeinschaft – zu der auch Hörende zählen, die der Gebärdensprache mächtig sind – und Kultur gebildet, die einerseits Sicherheit vermittelt und sich andererseits als einzelne Bevölkerungsgruppe abgrenzt. Hier zeigt sich deutlich, dass Inklusion der Bereitschaft aller Beteiligten bedarf und Exklusion nur eine Entscheidung eines betroffenen Individuums sein kann. Beide Möglichkeiten erfordern gegenseitige Toleranz und Akzeptanz. Nur so ist Inklusion als, hoffentlich in absehbarer Zeit vorübergehender, Vorgang hin zu einer humanen Gesellschaft zu verstehen.

Unabhängig davon, welcher Entwicklungsweg und welche Kommunikationsform gewählt wurden, ist es für das Kind unabdingbar, dass es eine Muttersprache gibt, die von den nahen Bezugspersonen beherrscht wird. Das kann sowohl eine Laut- als auch eine Gebärdensprache oder überhaupt eine am Wohnort fremde Sprache sein. Als Muttersprache gilt, wenn sich der oder die Sprechende damit identifiziert und in erster Linie damit kommuniziert. Zweisprachigkeit stellt zum Zeitpunkt des ersten Erwerbs (bis zum dritten/vierten Lebensjahr) in der Regel kein Problem dar, egal ob das zwei verschiedene Landessprachen oder eine Gebärden- und eine Lautsprache sind. Die Lautsprache kann beispielsweise für einen gehörlosen gebärdenden Menschen die beste Möglichkeit sein, an der Kultur der Hörenden teilzunehmen, und wird doch als Parallel- oder Zweitsprache empfunden. Es geht um die Sprachkompetenz und die Identifikation mit gleichartigen Menschen sowie gleichzeitig um das Recht, anders zu sein oder zu sprechen, mithin um die Erlangung und

5 Lautsprachbegleitende Gebärdensprache (LBG).

Erhaltung eines Selbst, der Eigen- und Fremdwahrnehmung, des Ich als Persönlichkeit und zugleich Teil einer Gemeinschaft von ungleichen Einzelnen mit eigenen Identitäten und gemeinsamer Verantwortung.

2.3 Multisensorik

Außer der sehr früh ausgereiften auditiven Wahrnehmungsfähigkeit (bereits im vierten Schwangerschaftsmonat) stehen dem Säugling normalerweise alle Sinne bei der Geburt zur Verfügung und warten auf Ansprache. Mit allen Sinnen wird die nächste Umgebung aufgenommen und jedes Defizit an Wärme, Hautkontakt (Berührung, Druck, Luftbewegung), Duft, Geschmack, Bewegungsrhythmus, Körperlage und Klang hemmt die gesamte Reifung des kleinen Wesens.

Die Art der Bildung und Vernetzung des Nervensystems, die Neuroplastizität des Gehirns, ist umso vielseitiger und verändert sich auch noch im fortgeschrittenen Alter, je vielseitiger die Möglichkeiten von Sinneswahrnehmungen genutzt werden. Auch das Hören Lernen ist ein multisensorisches Geschehen. Repräsentationen von verarbeiteten Wahrnehmungen können je nach genutzten Nervenbahnen und den damit verbundenen, beispielsweise körperlichen Aktionen in unterschiedlichen Arealen nachgewiesen werden. Interessant sind die Ergebnisse aus amerikanischen Studien: Sie belegen, dass das Vibrationsempfinden von Hörenden und Gehörlosen in demselben Areal repräsentiert wird, aber bei Gehörlosen zusätzlich in dem Bereich, wo sonst Gehörtes verarbeitet wird (Stelzhammer-Reichhardt 2008, S. 44).

Menschen mit Hörbeeinträchtigungen holen sich hilfreiche Informationen auch über die Berührung der Bezugsperson am Kopf, an Mund, Hals, Brust und Bauch, wo Stimme, einzelne Laute und Sprache durch die Vibration von Knochen und in Resonanzräumen erfühlt werden können. Ist der Sehsinn intakt, wird dieser für anders hörende Menschen zu einem ganz wichtigen Sinn, da er eine Fülle von zusätzlich benötigten Informationen für die Erkundung von Welt und zur Kommunikation liefert. Durch die hohe Beanspruchung wird er im Laufe der Entwicklung immer differenzierter eingesetzt, so dass man meinen könnte, er sei dem des normal hörenden Menschen von Anfang an überlegen gewesen. Diese verschärfte Wahrnehmungsfähigkeit der Restsinne zeigt aber nur, wozu wir in der Lage wären, wenn von Geburt an und ein Leben lang der ganze

Mensch (Körper, Seele und Geist) mit den unzähligen Möglichkeiten von Reifung und immer wieder angeregtem Aufbau von Neuem in Anspruch genommen würde.

Kommt zur Hörschädigung noch eine weitere Sinnesbeeinträchtigung hinzu, werden die Erfassung von Welt, die Entwicklung eines Selbstwertgefühls und der Aufbau von Kommunikationskompetenzen immer komplizierter. Taubblindheit ist die schwerwiegendste Einschränkung. Davon Betroffene bedürfen neben den medizinisch-technischen Hilfen eines besonders hohen Maßes an pädagogisch-psychologischer Betreuung. Generell benötigen Menschen mit einer Sinnesbeeinträchtigung eine besonders sorgfältige Begleitung, die auch speziell ausgerichtet ist auf die Entwicklung der Selbstwahrnehmung des Körpers (Propriozeption) und die Entwicklung der Motorik. Diese Förderung ist entscheidend für ein Leben in Harmonie in sich selbst und Voraussetzung für die Ausschöpfung aller Ressourcen für ein Leben in der Gesellschaft. Trotzdem sollten sich Eltern und Erziehende immer bewusst sein, dass Entwicklung nicht nur gefördert werden muss, sondern das Kind genügend Spielraum und Zeit haben muss, um aus sich selbst heraus die Welt zu entdecken. Martin Buber nennt das den „Urhebertrieb“ als das Verlangen des Kindes, am „Werden der Dinge“ Anteil zu haben (Buber 1925). Und dies wiederum ist im Buberschen Sinne nur erfolgreich, wenn der Mensch daraus heraus in den Dialog mit anderen Menschen tritt.

2.4 Musikerleben

Unabhängig von irgendwelchen Beeinträchtigungen oder Lebensumständen ist der Mensch fähig, Musik als Musik wahrzunehmen. Ähnlich wie beispielsweise Wärme und Kälte von allen Menschen in unterschiedlichen Intensitäten und mit unterschiedlichen, auch gesundheitlichen, Auswirkungen wahrgenommen werden und emotionale Empfindungen auslösen, trifft Musik auf den menschlichen Körper. Die Beschreibung dieses Vorgangs fällt aber ungleich schwerer. Reaktionen auf Musik sind oft sichtbar (Zucken in den Gliedmaßen o. ä.), aber zumindest mit geschultem Auge und in bildgebenden Verfahren erkennbar. Die Musik kann demnach ab jedem Zeitpunkt der menschlichen Entwicklung ankommen und Musikpädagogik kann jederzeit wirksam werden. Letztere schafft Gelegenheiten, allmählich differenzierter hinzuhören und daraus

Erkenntnisse gewinnen zu können, vermittelt Wissen, schult das Reden über Musik und regt die Erforschung und eigene (künstlerische) Gestaltung von Musik an.

Für das Musikerleben ist nicht die messbare Hörfähigkeit entscheidend. Es kommt mehr an als das, was das Ohr wahrnehmen kann. Berührende oder mitreißende Musik wirkt sich direkt auf den ganzen Körper aus; auch Kehlkopf und Stimmbänder schwingen mit. Interessanterweise berichten Andershörende, dass sie Dissonanzen intensiver empfinden als Harmonien. Hoch empfindsame Musikhörende legen sogar ihre Hörgeräte und Schuhe beim Musizieren ab, um vollkommen in der Musik aufgehen zu können. (Glennie 2000, S. 40 ff.)

Menschen mit einem CI-Implantat müssen nicht nur Sprache verstehen lernen, sondern auch Musik hören lernen. Das wird manchmal noch vergessen, weil die Sprache natürlich für die Wiedereingliederung spät ertaubter Kinder und Erwachsener in erster Linie entscheidend ist. Wird das Musikhören aber gleichwertig einbezogen und trainiert, werden erstaunliche Resultate erzielt: Erkennen von Intervallen, Melodien, Tongeschlechtern, Akkordabfolgen, Stimmlagen und Instrumenten. Das motiviert zum selbst Singen und kommt wiederum dem Sprachverständnis zugute.

Live dargebotene Musik wird in der Regel – wenn die Lautstärke nicht an die Grenze von Schmerz reicht – intensiver wahrgenommen und miterlebt. Die Forschungen von Stelzhammer-Reichhardt (2008, S. 88 ff.) zu der Wirkung von ultraschallreicher Musik belegen die Beobachtung, dass Live-Musik allgemein nicht nur durch das visuelle Erlebnis mehr beeindruckt als eine Reproduktion über einen Tonträger: Das Klangspektrum und die dynamische Spannbreite sind größer. Stelzhammer-Reichhardt verweist auch auf die Intensivierung des Musikerlebens beim eigenen Spiel eines Instrumentes: Die Verbindung zwischen Körper und Instrument verstärkt die Schwingungen. Die Griffmuster in Verbindung mit dem Bewegungsablauf und dem Notenbild lassen bei anders Hörenden einen Gesamteindruck von Musik entstehen, der dem der Hörenden gleicht.

Von Musik-Tanzveranstaltungen mit elektronischer Musik (Rave, Techno) werden junge Menschen mit Hörbeeinträchtigungen besonders angesprochen, weil die Luft, der Boden und die Menschenmenge vibrieren. Ein überhöhtes Erlebnis wird daraus, wenn solche Events für die Gebärdengemeinschaft mit einer Gebärdenperformance zum Textverständ-

nis ausgerichtet werden. Ähnlich ansprechend sind die Gebärdenchöre, die entweder aus singenden und gebärdenden Hörenden bestehen oder die zusätzlich zu einem singenden Chor inszeniert werden, so dass daraus ein Konzerterlebnis für alle Anwesenden wird.

Eine Besonderheit bilden Musikwerke, die nicht nur wegen der Rahmenbedingungen, unter denen sie entstehen, spannend sind: Sensibel Hörende überraschen die Kompositionen von Helmut Oehring (2011). Als Kind gehörloser Eltern ist Oehrings Muttersprache die Gebärdensprache; das hatte nicht nur Auswirkungen auf seine Sozialisation, sondern in seinen Werken ist eine besondere Klanggestaltung zu hören und manchmal auch zu sehen. Sie klingen eben „anders“. Und seit etwa 2014 beschäftigen sich hörende Komponisten mit der Komposition von Musikwerken speziell für CI-Tragende oder mit Werken, die sowohl für Hörende als auch CI-Tragende gemeinsam und gleichzeitig im Konzert wahrnehmbar sind.⁶ Das kann man dann wohl als Optimum einer Inklusion bezeichnen.

2.5 Sprache und Musik

In erster Linie wurde das Cochlea-Implantat für das Sprachverständnis entwickelt. Dabei war die Differenzierung im Frequenzbereich von Sprache wichtiger als in den Bereichen Dynamik und Tonhöhen, sodass Musik oft verschwommen ankam und nur durch ausgeprägte Rhythmik hörenswert wurde. Unterdessen ist aber auch das Musikhören ein wichtiges Anliegen geworden. Wie Erwachsene mit einer spät erworbenen hochgradigen Schwerhörigkeit berichten, bringt eine Versorgung mit einem Implantat auf der einen Seite und einem konventionellen Hörgerät auf der anderen Seite beim Musikhören z. Zt. die besten Ergebnisse, weil damit ähnliche Musikerlebnisse wie vor Eintritt der Hörschädigung ermöglicht werden.

Wenn man Musikhören als multisensorisches Ereignis begreift, kann Musik nicht unwesentlich für den Spracherwerb sein. Und die direkteste Verbindung zwischen Musik und Sprache sind die Stimme und das

⁶ Unter der Projektleitung von Waldo Nogueira (Prof. für Auditorische Prothetik, Medizinische Hochschule Hannover) wurden 2015 in Zusammenarbeit mit Komponisten der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover die ersten Werke mit elektronischen Mitteln produziert und in Konzerten aufgeführt. Zu hören in der Mediathek des Deutschen Hörzentrums Hannover (DHZ) über www.mh-hannover.de.

Singen. Die Melodie und der Rhythmus des Singsangs oder Liedes machen aus, dass sich das Baby geborgen fühlt und die enge emotionale Bindung zwischen Eltern und Kind wächst. Gleichzeitig wird damit die Grundlage für den Spracherwerb gelegt. Durch Melodie, Klang und Rhythmus der Sprache – erzeugt durch Heben und Senken der Stimme, die Tonlage, Längen und Kürzen, Dynamik, Pausen und Betonungen – werden früh grammatikalische Strukturen erfasst. Wird ein Reim oder ein Lied im lockeren Spiel direkt mit Berührungen, Finger- und Armgesten oder Ganzkörperbewegungen verbunden, intensiviert sich das emotionale Erleben. Gleichzeitig wird das Nervensystem in verschiedenen Arealen aktiviert und die Hör-, Bewegungs- und Sprachzentren werden vernetzt, womit auch die Gedächtnisleistung konstanter wird.

Altenmüller (2004) und andere vermuten, dass Singen die menschliche Ursprache und evolutionsmäßig vor der Sprache entstanden ist. Singen und Musik sei emotionaler Ausdruck und feste soziale Bindungen. „Kein anderes Medium kann derartige starke emotionale Reaktionen auslösen“, in jedem Alter und weltweit. Erst die vielseitigere Organisation und Ausprägung von Arbeit habe die Entwicklung von Sprache benötigt. Musik als Vorbereitung und Unterstützung des Hörens eignet sich auch deshalb besonders gut, weil sie einen viel größeren Frequenzumfang hat als die Sprache. Die Schallwellen treffen auf den ganzen Körper als Resonanzkörper. Je nach Frequenz werden Räume und Knochen in Schwingungen versetzt, so dass Musikhören auch ohne direkten Hautkontakt zur Schallquelle erlernt werden kann und damit ein intensiveres ganzkörperliches Erleben und geistiges Erfassen gelingt. Im Anschluss an Bewegen und Singen wird die Melodie auf die Sprachmelodie reduziert und der Sprachrhythmus eingeübnet, wodurch die Betonungen und das Heben und Senken der Stimme erhalten bleiben. Dieses auditive Erfassen von Sprache ist Voraussetzung für das spätere Lesen können, wobei ja die lesende Person die Gewichtung der Satzteile und die Silbenbetonungen zur Sinnerschließung selbst vornehmen muss. Damit einhergehen muss natürlich auch das schreiben Lernen; später auch die kognitive Erfassung von erweiterten Regeln, Grammatik etc.

2.6 Sprache und Kommunikation

Lautsprachentwicklung ist abhängig von der Beziehung zur Bindungsperson und zum engeren Bezugskreis. Ausgehend von dem Bedürfnis beider Seiten zu interagieren entsteht sehr früh eine Form von Dialog, der mit der sogenannten Motherese bezeichnet wird: Diese meint eine prosodische Sprechweise der erwachsenen Bezugsperson in einer um zwei bis drei Halbtöne erhöhten Tonlage, die sowohl die Bindung untermauert als auch den noch unreifen Hörnerv anspricht. Mit der Art und Weise, in der diese Person im Sprechgesang die Signale des Babys interpretiert, wiedergibt und weiterspinnt, bekommt der Dialog Bedeutung und auch alle gleichzeitig ablaufenden Bewegungen des Kindes im Hautkontakt mit der Mutter lösen Sicherheitsgefühle aus und bestätigen das gewollt Sein.

Für die „Audio-verbale Erziehung“ der andershörigen Kleinkinder während der ersten drei Lebensjahre – entsprechend der Zeit der Sprachentwicklung von hörenden Kleinkindern – brauchen die Eltern eine intensive Unterstützung von ausgebildeten Fachleuten, die den Einsatz von Sprache und Gebärden in Spiel und Alltag begleiten. Wichtig ist dabei, dass das Kind während des Spielens lernt zu hören, zu verstehen und Geräusche zuzuordnen. Die Entwicklung des Hörens und der Spracherwerb verlaufen dann wie bei allen Kindern, abhängig von Lernsituationen und Umweltbedingungen. Die Sprache wird so nicht über einzelne Laute (sog. konstruktive Methode) aufgebaut, sondern nach dem auditiv-verbale Ansatz⁷, früher unisensorische Methode genannt, mit sprachlicher Begleitung des Spiels; zwar auch mit animierenden Lauten und Worten, aber vornehmlich in ganzen Sätzen, die für das Ohr wiedergeben, was getan wird und was das Auge sieht. Eine tieffrequente und melodische Stimmgebung ist vorteilhaft. Der Blickkontakt dient als Signal für die Zuwendung, Lippenlesen wird nicht angestrebt. Dieser Prozess der Sprachanbahnung und basalen Sprachentwicklung findet am besten zu Hause in der gewohnten Umgebung und zusammen mit der engsten Bezugsperson

⁷ Die ersten Überlegungen dazu gehen bis ins 18. Jahrhundert zurück, reiften aber erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Amerika, als allmählich die technischen Hörhilfen besser wurden. Nach Europa kam diese Hörerziehungsmethode nach dem zweiten Weltkrieg und mit umfassenden Erfolgen nach den ersten CI-Versorgungen von Kleinkindern. Als Pionierin in Europa gilt Susann Schmid-Giovannini, die bereits ab 1949 gehörlose Kinder in einem Wiener Kindergarten inklusiv zum Sprechen anleitete. Vgl. LKHD (2008), S. 14 ff.

statt. Die Atmosphäre des häuslich-familiären Alltags sollte nie zu einer Therapie-Sitzung oder zum Hörtraining umfunktioniert werden, sondern Hören und Sprechen sollten für das Kind eine Selbstverständlichkeit sein. Ziel ist es nicht, das schwerhörige Kind zum hörenden Kind zu machen, sondern als verfolgtes Ziel gilt, das Kind zu einer Persönlichkeit mit einem breiten Spektrum an selbständigen Entscheidungsmöglichkeiten und Kommunikationsfähigkeit in einem selbst gewählten Berufs- und Kulturkreis zu erziehen. Dazu gehört auch eine Beschulung in der Regelschule und in den allgemeinen weiterführenden Bildungseinrichtungen.

Auch wenn es möglich ist, dass Kinder mit CI-Versorgung eine Sprachentwicklung wie normal hörende Kinder durchlaufen, ist dies laut einer Untersuchung in den Jahren 1996–2000 von Szagun (2006) und Team der Universität Oldenburg nur für die Hälfte der Betroffenen zutreffend. Bei der anderen Hälfte verlief die Entwicklung sehr langsam und teilweise wurde auch nach dreieinhalb Jahren nicht in ganzen Sätzen gesprochen. Weiter ergab die Studie, dass CI-Tragende mehr nachahmen, mehr vokalisieren und meist eine von Hörenden abweichende Aussprache haben.

3. Rhythmik

Der Ansatz der Rhythmik liegt in dem Verständnis von Musik und Bewegung als unabdingbare Einheit. Das eine ist ohne das andere sozusagen nicht existent und beide ereignen sich als formal fassbare Abläufe innerhalb eines beschreibbaren Raumes (Bewegungs- und Schallraum), sind zeitlich gebunden (Rhythmus) und energieabhängig (Dynamik). Nicht immer werden diese Elemente von den Ausübenden und den Rezipierenden gleichwertig wahrgenommen, aber sie sind immer da; beispielsweise ist innere Bewegtheit nicht immer sichtbar und leise Töne sind nicht von allen hörbar.

Ein zeitlicher Ablauf ist durch eine gewisse Strukturierung und einen fortschreitenden Puls erfahrbar. An Menschen, die durch eine körperliche Einschränkung sich nicht gehend fortbewegen können, ist eventuell beim Musizieren abzulesen, wie schwer es für sie ist, ein Metrum, also einen durchlaufenden Puls zu finden. Es fehlt ihnen das, was für andere selbstverständlich ist, nämlich das stetige Erleben von Regelmäßigkeit in der Fortbewegung. Alle rhythmischen und dynamischen Veränderungen werden am leichtesten in der eigenen Fortbewegung wahrgenom-

men. Diesen Vorgang bewusst zu machen, ist eine primäre Aufgabe des Rhythmikunterrichts, damit der Körper frei wird für ein strukturiertes Spiel mit Rhythmen und dynamischen Differenzierungen unter bestmöglicher Ausnutzung möglicher Klang- und Bewegungsräume. Die folgenden zwei einfachen Beispiele können das Zusammenwirken von Musik und Bewegung verdeutlichen:

Beispiel 1: Jedes Mitglied (M) einer Gruppe soll im Übungsraum gehen und seine ganz eigenen Wege wählen, sozusagen „spazieren gehen“ auf einer imaginären Straßenkarte. Die geübte Lehrperson (L) kann nach sehr kurzer Zeit ein annähernd gleiches Schrittempo sehen und für alle mit der Stimme oder einem Instrument hörbar machen und daraus weitere Aufgaben entwickeln.

Beispiel 2: Eine Gruppe von etwa 8–12 M sitzt im Kreis und soll gemeinsam klatschen. Wie im ersten Beispiel wird sich schnell und ohne Dirigent ein gemeinsames Metrum einstellen. Im nächsten Schritt soll auf ein Zeichen der L das Weiterklatschen in der Form erfolgen, dass ohne Dirigat oder eine andere körperlich sicht- oder hörbare Tempoangabe der Reihe nach von jeder Person nur einmal geklatscht wird.

Im Beispiel 1 denken die Teilnehmenden nicht darüber nach, ob das Tempo der einsetzenden Musik passt, weil der Grundpuls schon längst da ist. Dieses Prinzip, dass ähnliche Bewegungen ähnliche rhythmische Grundmuster erzeugen und sich eine Synchronisation der beteiligten Menschen meist von alleine einstellt, ermöglicht, Musik jeglicher Art unmittelbar körperlich erfahr- und erlebbar zu machen. Musiker und Musikerinnen wissen, dass ein Ensemblespiel nur gelingt, wenn alle Mitspielenden im gleichen Puls schwingen. Diese Fähigkeit ist im Menschen angelegt, aber es bedarf der Gelegenheiten, dies zu entdecken oder sich davon mittragen zu lassen, um damit bewusst umgehen zu können. Das zeigt das Ergebnis in Beispiel 2: Mit Sicherheit werden nach dem Übergang in ein Nacheinander ganz schnell Tempo-Schwankungen auftreten, weil nicht alle die Basis ohne Wahrnehmungshilfe fühlen können. Würde man dieselbe Aufgabe im Gehen statt Sitzen durchführen, würde sie sicher besser gelingen.

Rhythmik zielt verbal unabhängig in erster Linie auf die Entdeckung von Musik als Ereignis und auf das Erkennen je eigener persönlicher Mög-

lichkeiten musikalischen Handelns und sich Bewegens. Diesbezügliche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden entwickelt und geschult. Gleichzeitig werden die Eindrücke zu individuellen Gestaltungen in Form von musikalischer Bewegung und anderen künstlerischen Äußerungen geführt. Das heißt, hier geht es um einen prozessorientierten Unterricht mit künstlerischen Qualitäten. Die Vorteile einer multisensorischen Wahrnehmung, die vielseitige neurologische Vernetzungen zur Folge hat, werden innerhalb eines sozialen Gefüges von Menschen mit allen möglichen Vorzügen und Nachteilen im bewegten Spiel nebeneinander und miteinander genutzt. Methodisch wird eine Aufgabenstellung bevorzugt, die divergentes Denken und Handeln ermöglicht, indem immer mehrere Lösungswege je nach Individualität und Fähigkeiten des Einzelnen aufgenommen werden können.

Anfangs ist der Auslöser solcher Prozesse anstelle einer verbalen Anweisung oft ein Spiel mit einfachen, mehrdeutigen Spielgegenständen wie Bällen, Reifen oder Stäben in Natur- oder Grundfarben. Ohne Vorgaben, aber schon in Bewegung lösen die Geräte Reaktionen aus, stiften Gemeinsamkeiten unter Einzelpersonen und sind leicht mit Musik in Verbindung zu bringen. Teilnehmende sind agierend ganz direkt am Geschehen beteiligt und lösen durch den Gegenstand Geräusche und Klänge aus, die in Rhythmus und Charakter durch die spontan dazu improvisierte Musik der Lehrperson verstärkt werden. Dadurch entsteht eine multisensorische Einheit des Erfahrens, Wahrnehmens und im angestrebten Falle auch des Verarbeitens, Wissens und zur Verfügung Stehens.

3.1 Rhythmik mit schwer und anders hörenden Menschen

3.1.1 *Rückblick*

Vor mehr als hundert Jahren berichtete Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950), der Begründer der Rhythmik, von seinen Beobachtungen an gehörlosen Menschen, wie sie Musik hören (1988, S. 60 und 206). Und er regte an, gerade bei ihnen durch die Verbindung von Sinnes- und Körperwahrnehmung einen Zugang zur Musik zu schaffen. Seine Schüler begannen alsbald, auch Menschen mit Behinderungen in ihren Rhythmikunterricht einzubeziehen. Darunter ist wohl die Schweizerin Mimi Scheiblauer

(1891–1968) mit ihrer Arbeit u. a. in der „Taubstummenanstalt Zürich“ am bekanntesten. Erstmals berichtete sie selbst 1926 über ihren Ansatz. In den 1960er Jahren trug sie beispielsweise in der Sonderschule für Gehörlose in Bremen dazu bei, den Sprachunterricht im Wesentlichen auf den Rhythmikunterricht aufzubauen, in dem nicht nur die körperliche Ausdrucksfähigkeit geschult und musikalische Inhalte vermittelt wurden, sondern gezielt die Schulung und Benutzung aller Sinne zur Erfassung von Sprache in Tempo, Dynamik, Rhythmus und Melodie betont wurde, so dass Sprach- und Sprechtraining ständig ineinander übergingen. Einen guten Einblick in ihr pädagogisches Schaffen, verbunden mit ihren besonderen künstlerischen Eigenschaften, geben die Filme, die in den Jahren 1954–1966 mit und über sie gedreht wurden. Darunter ist auch ein Krippenspiel mit gehörlosen Schülern und Schülerinnen.⁸

3.1.2 *Heutige Ausrichtung*

Grundsätzlich ändert sich an der Rhythmik nichts, wenn sie als pädagogisch-künstlerisches Verfahren unter unterschiedlichen Bedingungen und mit unterschiedlichen Menschen praktiziert wird. Ihre Ziele können auch weit über die der Musikpädagogik hinausgehen; der Bewegung und Bewegungsschulung wird eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Sie ist altersunabhängig und ohne spezifische Ausrichtung einsetzbar, weil sie immer von der einzelnen Gegebenheit, den individuellen Persönlichkeiten oder Bedürfnissen ausgeht und sich, die allgemeine Entwicklung und Reifung betreffend, an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen orientiert.

Je nach Entwicklungsstadium wird immer sehr großer Wert darauf gelegt, dass ein Kind in erster Linie ein Selbstwertgefühl aufbaut, d. h. sich selbst als Teil einer Gemeinschaft kennenlernt. Die Eigenwahrnehmung geschieht dabei in Bezug zur Fremdwahrnehmung. Das Kind lernt seine Positionen im sozialen Gefüge kennen und übt gleichzeitig die ihm nicht so geläufigen Rollen. Beispielsweise erlebt das schüchterne Kind seine Kraft, wenn es einmal als Dirigent alle anderen Kinder zum Laufen oder Stehenbleiben anleiten kann, oder ein anderes Kind, das immer das erste sein will, lernt zu warten, wenn es die Aufgabe übernimmt, den Schluss-

⁸ Auf DVDs über www.musikbewegung.de.

punkt eines Musikstückes zu setzen. Im sozialen Kontext lernen alle, ihre körperlichen Fähigkeiten zu differenzieren und finden zu ihrer je eigenen künstlerischen und musikalischen Ausdrucksfähigkeit in der Bewegung, mit der Stimme oder einem Instrument.

Es versteht sich von selbst, dass im Falle einer Einschränkung eines Sinnes die restlichen Sinne besonders angesprochen werden müssen, um ein möglichst breites Wahrnehmungsband entstehen zu lassen. Das geschieht nicht von alleine, sondern bedarf gezielter Schulung; ähnlich wie bei normal Hörenden, die im Musikunterricht erst lernen, aufmerksam zuzuhören, muss auch ein Mensch mit einer prä- oder irgendwann post-natal erworbenen Hörbeeinträchtigung lernen, Klänge präzisen Aktionen, Zeichnungen oder Begriffen zuzuordnen. Er muss lernen, Parameter in ihren Einzelheiten, formale Qualitäten und viele andere Eigenschaften von Musik zu erkennen und anschließend damit eigenständig umzugehen.

Es ist der Weg des Erkundens von Welt, den die Rhythmiklehrenden konsequent und unabhängig von äußeren Bedingungen begehen und der gerade Menschen im Stadium des Eroberns der Hör- und Sprachwelt entgegenkommt: Im Sinne von Hans Aebli (1923–1990) ist es methodisches Prinzip, Handeln mit Denken zu verknüpfen. Der Handlungsorientierte Unterricht schafft Gelegenheiten, Dinge zu erfahren, Zusammenhänge und Verhältnisse selbständig zu entdecken und zu erkennen und letztlich mit einem sprachlichen Begriff zu belegen.⁹ In diesem Sinne von Begriffsbildung bahnt Rhythmik den (Laut-)Spracherwerb an und unterstützt ihn mit einer unerschöpflichen Fülle an (sprach-)rhythmischen Aufgaben. Das reicht von den einfachsten Dingen wie Formen (Kugel, Kreis, rund, rollen ...), Farben und Raumlagebezeichnungen (in/auf/vor/hinter ...) bis zu komplexeren oder abstrakten Begriffen (waagrecht-senkrecht, Auf- und Untergang, Tongeschlechter, Ab- und Zuneigung etc.).

Geschickt angelegt entstehen viele Erkenntnisse und Begriffe wie von selbst, wenn sie sich im Spiel verbunden mit musikalischen Motiven und Begleitungen ereignen. Spuren, die im bewegten Spielen beim gleichzeitigen Hören von Musik und Sprache im Gehirn hinterlassen werden, lassen aus vielen Varianten Regelmäßiges und Wiederholungen erkennen. Zum Beispiel lassen sich die Begriffe „rollen“ und „springen“ einfach er-

⁹ Vertieft zu verfolgen ist dieser elementare Ansatz im „Hermeneutischen Zirkel“ von Hans-Georg Gadamer (eher als Spirale zu verstehen).

schließen, wenn ein Ball zwischen zwei Kindern hin und her gerollt wird und dazu ein um einen Zentralton kreisendes legato-Motiv erklingt, während wechselnd im Gegensatz dazu der hin und her geprellte Ball mit einem staccato-Motiv begleitet wird. Natürlich reicht für die Festlegung eines Begriffes nicht ein einzelnes Spiel, sondern erst die Vielfalt der Spiele regt das Denken an und lässt Rückschlüsse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Dingen, Aktionen und Klangereignissen zu. Schon lange bevor ein Begriff gewusst wird oder verbal zur Verfügung steht, wird empfunden und verstanden, worum es geht. Zum Beispiel übernimmt in einem Frage-Antwort-Gesang zwischen zwei Personen die eine oft un bemerkt die gleiche Phrasenlänge und denselben Grundton der anderen. Also verstehen beide, was eine Phrase und ein Grundton ist. Die Erklärung kann dann ganz kurz folgen und bald danach erfolgt auch das Erkennen einer musikalischen Periode.

Voraussetzungen und Bereiche eines derart ausgerichteten Unterrichts decken sich mit denen auf Seite 146 f. unter Spiegelstrichen aufgeführten Aufgaben. Die Aufgaben dazu müssen natürlich jeweils der Altersgruppe und den individuellen Bedürfnissen angepasst werden. Eine Absprache und ein Austausch mit allen beteiligten Personen wie Eltern, Pädagogen und Therapeuten sind unbedingt notwendig.

3.2 Rhythmik mit geflüchteten Menschen

Der Schritt von Inhalten und Zielen eines Rhythmikunterrichts mit anders Hörenden zu dem mit geflüchteten Menschen ist nicht allzu weit, wenn auch auf den ersten Blick eine völlig andere Ausgangslage vorliegt. Eine Verbindung besteht einfach schon darin, dass der Rhythmik ein Menschenbild zu Grunde liegt, das grundsätzlich jeden Menschen für mit Musik und Bewegung ansprechbar hält, und dass sie per se inklusiv angelegt ist. Der Unterricht findet immer in einem sozialen Kontext statt – nur in Ausnahmefällen ist eine nur auf eine Lehrperson und einen Schüler oder eine Schülerin beschränkte Situation als Eingangsstufe sinnvoll. Zudem wird immer davon ausgegangen, dass der Mensch auf Entwicklung angelegt ist und auf Anregung zur Entwicklung mehr oder weniger, zumindest aber von der Geburt bis ins jugendliche Alter, angewiesen ist.

Weil der Einstieg ins Erobern einer Fremdsprache über Singen, Musizieren, Hören und Tanzen in einer sozialen Gemeinschaft leichter gelingt als über Vokabeln und Grammatik, bekommt auch der multisensorische Aspekt der Rhythmik als Begleitung des Sprachlernens eine wichtige Rolle. Neuronale Repräsentation und Vernetzung werden damit in Gang gesetzt. Die Wiederholungen der Worte und ein bestimmter Bewegungsablauf in der Gruppe machen Freude, die durch kleine Wortabwandlungen oder Reihungen (Wochentage, Namen etc.) und eine immer wieder neu zu variierende Bewegungsfolge innerhalb des eigenen Körpers oder der Raumordnung der Gruppe aufrechterhalten wird.

Altenmüllers (2004) Darstellungen bestätigen die Annahme, Geflüchtete könnten sich leichter mit Musik und Bewegung im neuen Lebenskontext eingewöhnen:

„Werden alle bisher zur Verfügung stehenden Forschungsergebnisse gesichtet und verglichen, so zeigt sich, dass die Großhirnaktivierung beim Singen insgesamt sehr viel variabler ist und ausgedehntere Querverbindungen der neuronalen Netzwerke bestehen als beim Sprechen. [...] Und warum hören wir [...] so gerne Lieder und Gesang? Die archaischen, einst das Überleben sichernden Strukturen unseres Emotionssystems werden heute in der Kunst zu etwas zunächst vollkommen Zweckfreiem genutzt. Aber die dadurch erzeugten positiven Emotionen aktivieren das Belohnungssystem unseres Gehirns und machen so das Leben reicher“.

Gemeinsamkeiten in einem den Spracherwerb begleitenden Rhythmikunterricht mit den beiden in sich unterschiedlichen Zielgruppen, Andershörige und Geflüchtete, gibt es viele, sowohl bei den Voraussetzungen als auch bei den Inhalten, Bedürfnissen und Zielsetzungen. Die wichtigsten seien hier genannt:

- Notwendig ist ein Raum mit freiem Platz für Bewegung. Vorteilhaft ausgestattet ist er, wenn möglich, mit Musikinstrumenten (Klavier, Schlagwerk etc.), mit Spielgeräten sowie eventuell mit einem Tonträger (Aufnahme/Wiedergabe).
- Damit Musik und Sprache deutlich ankommen, sollte er nur eine kurze Nachhallzeit aufweisen.

- Einfache Spielsachen (z. B. Zeitungspapier, Kartons und ausgediente Tennisbälle sind kostenneutral) verleiten zum gemeinsamen Spielen und Experimentieren und lassen ein lockeres Arbeiten entstehen. Eine emotional positiv besetzte Atmosphäre und Stimmung unter den Teilnehmenden ist für ein unbeschwertes und schnelles Lernen ganz wichtig.
- Handlungsorientierung steht im Vordergrund, d. h. in erster Linie wird sich bewegt, gespielt, gesungen, musiziert.
- Eine unkomplizierte Kontaktaufnahme geschieht durch eine non-verbale Kommunikation und Interaktion mit Musik (vom einzelnen Ton als Signal bis zu längeren Melodien) und mit Bewegung (Gesten, Zeichen, Körperstellungen, Mimik etc.). Die nonverbale Kommunikation stößt nur an Grenzen bei direkten körperlichen Berührungen.
- Ggf. Anbahnung und Begleitung (noch) nicht vorhandener Lese- und Schreibfähigkeit.
- Sensibilisierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung, insbesondere bezüglich der Körperlichkeit und Körpersprache.
- Erkennen und Üben von gesellschaftlichen Rollen: Entgegennehmen und Ausführen von Aufträgen, Erteilen von Aufträgen und in beiden Fällen Übernahme von Verantwortung für sich und die anderen sowie sich Einordnen in eine kleinere oder größere Gruppe.
- Stimmbildung und Entdecken des Singens als eine Qualität des Stimmeneinsatzes. Stimme als künstlerisches Ausdrucksmittel unbelastet von sprachlichem Verstehen.
- Wiederholungen und vielseitige Abwandlungen der erlernten Lieder in deutscher Sprache, um prozedurales Lernen zu unterstützen.
- Grafische Symbole und Piktogramme sind wie musikalische Motive zu verwenden, um den sprachlichen Austausch zu erleichtern und gleichzeitig das Sprachlernen zu unterstützen.
- Selbstbau einfacher Instrumente zur Entdeckung von Klangerzeugung.

Besonderheiten sind aber unübersehbar und müssen in der Vorbereitung von Aktionen bedacht werden. Sie erfordern seitens der Leitungsperson während des Geschehens eine sensible, scharfe Beobachtung aller Teilnehmenden. Fern jeder Gleichmacherei ist entscheidend, in welchem Rahmen ein solches Angebot für geflüchtete Menschen aus ganz anderen

Lebensbereichen stattfinden soll. Inklusion ist sicher nicht einfach, wenn Fremdheiten überwunden werden müssen, und es ist legitim und unabdingbar, genau hinzuschauen, wer mit wem an einem Rhythmikangebot teilnimmt. Sowohl bei der Auswahl der Inhalte als auch bei der Gruppenzusammensetzung gilt es viel zu bedenken. Einige Punkte dazu:

- In der Heimat der Teilnehmenden wird unter Umständen anders oder Anderes wahrgenommen, da Einzelheiten im Leben eine andere Rolle spielen.
- Lernen ist bei erwachsenen Menschen abhängig von früheren Lernerfahrungen und Lernsituationen, so dass je nach Qualität und Länge einer vorherigen Schulbildung Neues mehr oder weniger leicht gelernt wird.
- Außer völkerübergreifenden Gesten und emotionalen Äußerungen wie Lachen und Weinen können Äußerlichkeiten wie Kleidung, körpersprachliche und paralinguistische Signale missverständlich sein.
- Körperlichkeit wird unterschiedlich empfunden. Hemmungen, sich frei im Raum zu bewegen, haben viele Menschen aus den unterschiedlichsten Gründen. Körperübungen können anfangs schwerfallen, Körperberührungen sind möglicherweise brisant (Foltererfahrungen, religiöse Gebote).
- Rahmenbedingungen, Inhalte und Ziele sollten im Vorfeld und parallel mit den Teilnehmenden und am Lernprozess beteiligten Sprachlehrenden, Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen etc. abgeklärt werden. Damit können Ziele sowohl formuliert als auch kontrolliert werden und dem Abgleiten in eine wenig gehaltvolle Animationsveranstaltung wird vorgebeugt.
- Um Konflikte zu vermeiden, kann es sinnvoll sein, homogene Gruppen zu bilden: Nur Frauen oder nur Männer, Mütter und/oder Väter mit Kindern, jüngere oder schulpflichtige Kinder, männliche oder weibliche Jugendliche.
- Mit Sicherheit sind Geflüchtete aus fernen Ländern musikalisch anders sozialisiert als Deutsche. Um an Bekanntem und Gekanntem anknüpfen zu können, gilt es, die vorhandenen, mitgebrachten Ressourcen zu entdecken: Welche Bewegungen, Tanzschritte und Gesten machen und verstehen alle? Was wird mitgebracht an Spielen, Rhythmen, Tänzen, Liedgut und Instrumenten? Soweit

körperlich möglich, bringen alle einen Grundschatz an Fortbewegungsmöglichkeiten wie Gehen, Laufen, Hüpfen etc. mit, aus denen sich Tanzgestaltungen entwickeln lassen.

- Wird von der Lehrperson deutsches Liedgut eingebracht, ist auf Aktualität sowohl der Sprache als auch des Inhalts zu achten (Seemannslieder sind vielleicht wenig sinnvoll). Oft muss der Text durch kleine Abänderungen modernisiert oder angepasst werden, damit er vor oder nach dem Singen im Sprachunterricht eingesetzt werden kann. Dafür eignen sich auch Lieder in „Einfacher Sprache“.
- Bei Verständigungsproblemen hilft manchmal ein Baby-Gebärdensprachbuch mehr als ein Wörterbuch, weil darin Abbildungen mit Begriffen und Gebärden verbunden dargestellt werden.
- Ab dem Schulalter muss gleichzeitig mit dem Erlernen der neuen Sprache auch oft die Umstellung auf eine ganz neue Schrift bewältigt werden. Grobmotorische Vorübungen sind dabei hilfreich.
- Schwerpunkte in der Auswahl von Spielen und Aufgaben bilden:
 - Rhythmen, die sich in der deutschen Sprache abbilden, z. B. in einzelnen Worten oder ganzen Sätzen, in Reimen und Gedichten,
 - Begriffsbildung zur Anbahnung oder als Ergänzung des Fremdsprachenerwerbs,
 - Schulung und Verfeinerung der auditiven Wahrnehmung, um sprachliche Details wie Endungen, Vokale, Betonung und Melodie erkennen zu können.

Abschließend sei hier ein praktisches Beispiel aufgezeigt, wie eine Unterrichtsphase vor dem Deutschunterricht aussehen könnte:

Während eines freien Spiels mit (alten) Tennisbällen, in das vielfältige Ideen der Teilnehmenden (T) und schon bekannte Lieder einfließen und einige Aktionen von der Lehrperson (L) mit ihrem Instrument begleitet werden können, stellt die L fest, über welche gemeinsamen Fertigkeiten die T verfügen: Werfen, Prellen, Rollen, Zuwerfen, Fangen, Treffen ... Je nachdem finden sich alle mit der L sitzend oder stehend in einem Kreis zusammen. Ohne Ankündigung reicht die L einen Ball an einen Nachbarn oder eine Nachbarin weiter und ermuntert mimisch, so weiter zu machen. Kommt der Ball wieder bei ihr an, ruft sie im Moment des Nehmens „hü“ und gibt ihn auf die andere Seite zurück. Ein paar Stationen weiter ruft

sie wieder „hü“; mit den unregelmäßigen Rufen im weiteren Verlauf wird eingespielt, dass „hü“ ein Richtungswechsel bedeutet. Kommt der Ball wieder einmal zur L, ruft sie „bo“ und prellt dann den Ball einmal vor sich auf den Boden, bevor sie ihn in die gleiche Richtung weitergibt. Einige Stationen weiter wiederholt sie „bo“, dann kommt aber auch wieder das „hü“ dazu, das Tempo im Weitergeben wird gesteigert und die Rufe kommen öfter und auch einmal im gleichen Moment „bohü“. Je nach Geschicklichkeit, Reaktions- und Merkfähigkeit kommen weitere Signale dazu: „ho“ bedeutet vielleicht, den Ball einmal zum Übernächsten zu werfen, oder „hi“, den Ball sich selbst hinter dem eigenen Rücken in die andere Hand zu geben, oder „hu“, einmal unter dem eigenen Knie durch weiterzugeben. Geschickte T können statt mit zwei Händen den Ball zu fangen je nach Kreisrichtung abwechselnd mit links oder rechts hantieren. Als Erschwerung werden zusätzliche Bälle ins Spiel gebracht und mit einem gesprochenen Reim oder einer Liedmelodie das Metrum synchronisiert, so dass die Laut-Signale der L für alle gelten und gleichzeitig befolgt werden können; z. B. im $\frac{2}{4}$ -Takt: „(wir) | ge-ben (und) neh-men | immer wei-ter (von) | Hand (zu) Hand (im) | Kreis(e he-)rum“.

Dieses Spiel ist beliebig zu variieren und den Fähigkeiten der T anzupassen. Es geht so lange, wie alle konzentriert dabei sind. Die L kann ihre Rolle auch an jemanden abgeben, der ihm einfallsreich und gewandt erscheint, so dass sie frei ist, das Spiel eventuell mit ihrem Instrument zu begleiten. Rollt der Ball einmal weg, ist das unwichtig, und wird irgendwann alles zu schnell und zu kompliziert, endet das Spiel meist fröhlich und geht wieder über in freies Spiel oder es schließt sich sonst eine lockere Bewegungsphase an.

Im Deutschunterricht wird dann aus dem „hü“ ein „zurück“ oder „ich gebe zurück in die andere Richtung“, aus „bo“ wird „auf den Boden“, aus „hi“ wird „hinter meinem Rücken“ und aus „hu“ wird „unter meinem Knie“. Aus einem zusätzlichen „hoo“ für das einmalige Aufwerfen des Balles vor dem Weitergeben wird vielleicht „ich werfe den Ball vor meinem Bauch hoch in die Luft“. Worte können durchdekliniert bzw. konjugiert werden. Die Sätze werden in Fragesätze und Antwortsätze mit der passenden Melodieführung umgewandelt, wobei jeweils bei der Frage der Ball geworfen und bei der Antwort auf den Boden geprellt wird. Die Sinnggebung eines Satzes wird durch andere Betonung(en) verändert, wobei mit dem auf den Boden geprellten Ball ein Schwerpunkt angezeigt wird. Die Sätze werden aufgeschrieben und gelesen.

Literatur

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983.

Altenmüller, Eckart: Singen – die Ursprache? Zur Evolution und Hirnphysiologie des Gesanges. In: Hickmann, Ellen/Eichmann, Ricardo (Hg.): Musikarchäologische Quellengruppe. Rahden/Westfalen 2004, S. 3–9.

Altenmüller, Eckart/Kopiez, Reinhard: Starke Emotionen und Gänsehaut beim Musikhören. Evolutionäre und musikphysiologische Aspekte. In: Zeitschrift für Audiologie. Sonderheft 1/2013. Heidelberg 2013, S. 51–58.

Buber, Martin: Über das Erzieherische. Vortrag von 1925. In: Buber, Martin. Reden über Erziehung. 9. Aufl. Heidelberg 1969.

Glennie, Evelyne: Im Gespräch mit der Weltklasse-Percussionistin. In: HörPäd 1/2000. Heidelberg 2000.

Jaques-Dalcroze, Emile: Rhythmus, Musik und Erziehung. Basel 1921. Reprint Seelze-Velber 1988.

Lautsprachlich Kommunizierende Hörgeschädigte Deutschland (LKHD) e. V.: Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Rehabilitation hörgeschädigter Kinder. Kongressbericht. Planegg 2008.

Maturana, Umberto R./Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern/München 1987.

Oehring, Helmut: Mit anderen Augen. Vom Kind gehörloser Eltern zum Komponisten. München 2011.

Scheiblaue, Mimi: Die Rhythmik als Hilfsmittel bei der Erziehung anormaler Kinder. In: Feudel, Elfriede: Rhythmik. München 1926. Reprint Wolfenbüttel 1982.

Soddon, Kirsten (2000): <http://www.kleine-haende.info/forschungundentwicklung/signbabysign/index.html>. (Letzter Zugriff am 12. 08. 2016).

Steinmann, Brigitte/Pollicino, Karin: Musikhören mit dem Körper. Rhythmik in der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigungen (zeitpunkt musik). Wiesbaden 2009.

Stelzhammer-Reichhardt, Ulrike/Salmon, Shirley: „Schläft ein Lied in allen Dingen ...“. Musikwahrnehmung bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit (zeitpunkt musik). Wiesbaden 2008.

Szagun, Gisela: Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. www.kestner.de/n/elternhilfe/verschiedenes/szagun_CI_Spra_Final.pdf (Letzter Zugriff am 12. 08. 2016).

Welte, Andrea (Hg.): Kann man Hören lernen? (Monographien des Instituts für musikpädagogische Forschung). Hochschule für Musik, Theater und Medien. Hannover 2015.

Literaturempfehlungen zum Thema

Ahrbeck, Bernd: Inklusion. Eine Kritik. 3. aktual. Aufl. Stuttgart 2016.

Diller, Gottfried/Graser, Peter: CI-Rehabilitation prälingual gehörloser Kinder. Heidelberg 2005.

Diller, Gottfried/Matsch, Anke: Migration und Hörschädigung. Ergebnisse und Perspektiven zur Sprachentwicklung türkischer Kinder mit CI. Heidelberg 2012.

Feuser, Georg: Entwicklung und Lernen. (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik). Stuttgart 2013.

Feuser, Georg/Kutscher, Joachim u. a.: Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen 2016.

Frerichs, Hajo: Audiopädagogik. Theoretische Grundlagen einer Förderung auditiv stimulierbarer Hörbeeinträchtigter. (Reihe Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen WB XLVII). Villingen-Schwenningen 1998.

Fritsche, Olaf/Kestner, Karin: Diagnose Hörgeschädigt. Was Eltern hörgeschädigter Kinder wissen müssen. Schauenburg 2003.

König, Vivian: Das große Buch der Babyzeichen. Mit Babys kommunizieren bevor sie sprechen können. 10. Aufl. Schauenburg 2015. (Siehe auch www.kestner.de).

Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg: Mit den Händen singen. Ein Kinderliederbuch für Groß und Klein mit Gebärden aus DGS, MAKATON oder „Schau doch meine Hände an“. Karlsruhe 2013. (Siehe auch weitere Liederbücher im Literaturverlag Loeper Karlsruhe).

Prause, Manuela-Carmen: Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des anglo-amerikanischen Forschungsgebietes. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie, Bd. 5. Köln-Rheinkassel 2001.

Salmon, Shirley (Hg.): Hören – Spüren – Spielen (zeitpunkt musik). Wiesbaden 2006.

Szagon, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Überarbeitet 2013, neu ausgestattete Aufl. Weinheim/Basel 2016.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Spektrum Rhythmik – Musik und Bewegung/Tanz in der Praxis. Arbeitshilfe. Bonn 2013.

Brigitte Steinmann hat in Zürich bei Mimi Scheiblauer Rhythmik (Diplom) und in Dortmund Sonderpädagogik (Lehramt) studiert. Sie hat eine reiche Berufserfahrung, konzipierte und leitete unterschiedlichste Fort- und Weiterbildungen in Rhythmik mit musik- oder sonderpädagogischen sowie künstlerischen Schwerpunkten im In- und Ausland. 1989 wurde sie als Professorin für Rhythmik an die Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover berufen. Ihre Veröffentlichungen befassen sich sowohl mit theoretischen als auch mit praktischen Themen der Rhythmik. Heute ist sie im Ruhestand.

Mit dem vorliegenden Band 5 der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik wird die bildungspolitische Diskussion um den Stellenwert bewussten Sprachhandelns im Fach aufgegriffen. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand zum Thema „Sprache und Sprechen im Musikunterricht“ werden Forschungsarbeiten vorgestellt, die in diesem Kontext zwischen 2013 und 2016 am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam entstanden sind. Die Beiträge skizzieren sowohl Möglichkeiten zur Umsetzung eines sprachbildenden Fachunterrichts Musik als auch soziale Aspekte sprachlichen Lehrerhandelns und setzen damit neue Impulse im musikpädagogischen Diskurs.

Die Veröffentlichung der vorliegenden Forschungsergebnisse wurde durch die Unterstützung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg und der Integrationsbeauftragten sowie durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. ermöglicht.

ISSN 1861-8529
ISBN 978-3-86956-410-4

