

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)

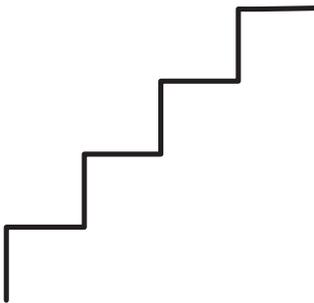
Allen Formulierungen gemeinsam ist die Darstellung der Fachsprache als etwas außerhalb des Unterrichtes Feststehendes, welches es im Unterricht von der Lehrkraft zu vermitteln und vom Schüler bzw. der Schülerin zu übernehmen gilt. Unterschiede bestehen in der Stringenz der Forderungen – von „Umgang mit“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

Glasersfeld, 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 Lehrerausbildung 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.