

Unterrichtskommunikation und Sprachbildung als Themenfelder der fachdidaktischen Ausbildung von Musiklehrenden

Anja Bossen

1. Einleitung

*„Unterricht entsteht im Nacheinander kommunikativer Ereignisse.“
(Proske 2015, S. 18)*

Bildungsanforderungen unterliegen einem steten Wandel, der durch aktuelle gesellschaftlich Entwicklungen und Tendenzen bedingt wird. Diese Tendenzen spiegeln sich an staatlichen Bildungsinstitutionen u. a. durch Überarbeitungen und Aktualisierungen von Bildungsplänen und Curricula wider, in die neue Inhalte und Themenfelder einfließen. Daraus erwachsen neue Anforderungen an die Ausbildung von Lehrkräften auch im Bereich der musikalischen Bildung. Zu den gravierendsten gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen der letzten Jahre gehören die nachweislich abnehmenden sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, die durch Studien wie z. B. PISA, IGLU, VERA und andere Vergleichsuntersuchungen aufgedeckt wurden. Diese ließen wiederholt Defizite in der (schrift-)sprachlichen und bildungssprachlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, vor allem aus bildungsfernen Elternhäusern und mit Migrationshintergrund, zutage treten, so dass ein nicht geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern als bildungsbenachteiligt gilt. Aufgrund dieser Befunde wird aktuell ein bildungspolitischer Schwerpunkt auf die Förderung sprachlicher – insbesondere bildungs- und fachsprachlicher – Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in allen schulischen Unterrichtsfächern gelegt. Zudem ist durch

den Zustrom von geflüchteten Menschen nach Deutschland mit einem weiter steigenden Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Sprachförderbedarf zu rechnen (IHK 2018, S. 15; S. 18). Auch geflüchtete Kinder und Jugendliche werden am gesellschaftlichen Geschehen vor allem dann partizipieren können, wenn ihnen Möglichkeiten zum Erwerb einer bildungssprachlichen Handlungskompetenz offenstehen, da eine bildungssprachliche Handlungskompetenz sowohl im Sinne von „Schulsprache“ (Gogolin/Lange 2011, S. 111) als auch im Sinne einer „Sprache der Öffentlichkeit“ (Habermas 1981, S. 345) als wesentlicher Schlüssel zum Bildungserfolg und damit zur Partizipation und letztlich zur Integration gilt.

Sprachfördermaßnahmen wie z. B. der Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ oder Förderprojekte, die in den letzten Jahren an Kitas und Schulen für bestimmte Risikogruppen zusätzlich zum regulären Deutschunterricht implementiert wurden und zum Abbau von Bildungsbenachteiligung beitragen sollten, zeigen jedoch bislang wenig Wirkung, so dass auf bildungspolitischer Ebene stattdessen aktuell eine sogenannte „durchgängige“ Sprachförderung, d. h. die Förderung sprachlicher Kompetenzen in *allen* Fächern und über die *gesamte* Schulzeit hinweg (Gogolin 2011), unter dem Label eines „sprachsensiblen“, „sprachbewussten“ oder „sprachaufmerksamen“ Fachunterrichts als eher erfolversprechender Weg favorisiert wird. Dabei geht es jedoch nicht mehr, wie zuvor im Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“, der ursprünglich zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund konzipiert und von speziell dafür ausgebildeten DaZ-Lehrkräften erteilt wurde, um spezifische Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf, sondern darum, dass alle Fachlehrkräfte in ihrer Ausbildung dazu befähigt werden, die sprachlichen Kompetenzen aller Schüler unabhängig von deren Sprachentwicklungsstand im Hinblick auf die Ausbildung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen zu fördern. Dies wird aktuell in der sprachdidaktischen Fachdiskussion unter den Begriff „inklusive Sprachbildung“ gefasst, der den bisherigen Begriff der „Sprachförderung“ ablöst und über diesen hinausgeht, indem er die sprachliche Entwicklung *aller* Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt. Um eine inklusive Sprachbildung umsetzen zu können, ist es notwendig, die Lehrenden für einen adäquaten Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu qualifizieren.

Mit der fächerübergreifenden Aufgabe einer Sprachbildung im Fach werden aber nicht nur vor dem Hintergrund eines steigenden Migrantenanteils an der Bevölkerung, sondern auch im Kontext von Inklusion, an die Lehrenden – und damit auch an die Musiklehrenden – neue Aufgaben herangetragen, da ein inklusiver Unterricht durch eine noch breitere sprachliche Heterogenität gekennzeichnet sein wird als es bislang der Fall war. Neben Schülern mit deutscher Muttersprache und altersangemessener Sprachkompetenz, Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen und dabei in ihrer sprachlichen Entwicklung hinter der deutschsprachigen Bezugsnorm zurückliegen, nehmen nunmehr auch sprach- oder hörbehinderte Schüler, Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche und Geflüchtete, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, am Musikunterricht teil. Alle diese Gruppen sollen nun jeweils in ihrer musikalischen *und* sprachlichen Entwicklung gefördert werden. Für diese neue Aufgabe sind Musiklehrerinnen und -lehrer jedoch bisher meist überhaupt nicht oder nur unzureichend ausgebildet, da sowohl der Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen als auch das Thema „Unterrichtskommunikation“ nicht in allen Lehramtsstudiengängen bzw. wenn überhaupt, nur in den Bildungswissenschaften und hier meist auf einer sehr theoretischen Ebene (z. B. Sprach- und Zweitsprachentwicklung, Bildungssprache, Alltagssprache, Scaffolding, Lese- und Schreibstrategien etc.) vermittelt werden. Diese Inhalte werden jedoch nicht an spezifische Kommunikationssituationen im Fachunterricht angebunden. Da jedoch jedes Fach neben der Verwendung fächerübergreifender bildungssprachlicher Strukturen als Sprache des Explizierens, Verdichtens, Verallgemeinerns und Diskutierens (Feilke 2012, S. 8 ff.) zusätzlich über eine eigene Spezifik bezüglich sprachlicher Konventionen und charakteristischer Sprachhandlungssituationen sowie über eine jeweils eigene Fachsprache verfügt, bedarf es in der Ausbildung der Lehrenden auch der Thematisierung sprachlichen Handelns im Fach über die allgemeine theoretische Ebene dessen hinaus, was in den Bildungswissenschaften vermittelt wird. Für den Musikunterricht bedeutet dies konkret, dass die in den Bildungswissenschaften vermittelten theoretischen Inhalte im Zusammenhang mit den vielfältigen sprachlichen Handlungssituationen unter Berücksichtigung der Fachspezifik und der sprachlichen Erfordernisse des Musikunterrichts von den Lehrenden konkret angewendet, geübt und reflektiert werden müssen. Hier steht die Musikdidaktik noch am Anfang, da sie sich dem Thema

„Sprachbildung“ bisher nur zögerlich zuwendet – möglicherweise aufgrund der Befürchtung, dass zusätzlich zu den vielfältigen „Heilerwartungen“¹, die derzeit ohnehin an den Musikunterricht gestellt werden, eine weitere Erwartung hinzukommt und diese zu Lasten des musikalischen Bildungsauftrags geht.

Auch in der instrumentalpädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen ist das Thema „Sprache“ bzw. der Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen offenbar nur vereinzelt präsent, wie die Analyse einiger zufällig ausgewählter instrumentaldidaktischer und musikpädagogischer Modulbeschreibungen aus musikpädagogischen Bachelor- und Master-Studiengängen mehrerer Musikhochschulen und Universitäten ergab. Untersucht wurde, ob und inwiefern die Themenfelder „Sprache/Sprechen/Kommunikation“ in der didaktischen Ausbildung instrumentalpädagogischer Studiengänge (Bachelor und Master) explizit als Lehrinhalt erwähnt werden. Dabei wurden Modulbeschreibungen der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, der Hochschule für Musik Detmold, der Hochschule für Musik und Theater Hamburg, der Hochschule für Musik und Theater Rostock, der Universität der Künste Berlin sowie der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover einbezogen.²

Unterrichtskommunikation bzw. Unterrichtssprache fanden sich als Lehrinhalte und Ziele in den Modulbeschreibungen der folgenden Musikhochschulen:

- Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover: Im Bachelor-Modul „Pädagogische Psychologie“ kann das Thema „Kommunikationspsychologische Theorien“ als eines von drei Themen im Bachelorstudiengang „Künstlerisch-pädagogische Ausbildung“ aus dem Lehrangebot gewählt werden.³

1 Damit sind die in der Musikpädagogik vielfach kontrovers diskutierten Transfereffekte wie Teamfähigkeit, Intelligenzsteigerung, Verbesserung von Schulleistungen etc. gemeint.

2 Diese Stichprobe wurde zufällig aus der Gesamtzahl der Musikhochschulen und Universitäten eines jedes Bundeslandes gezogen. Diese Auswahl stellt keine hinreichende Datenbasis im Sinne einer empirischen Untersuchung dar, dennoch lassen sich daraus Trends ableiten.

3 <https://www.hmtm-hannover.de/fileadmin/mount/pdf/Studium/Studiengaenge/KPAB/2016/KPAB-SPO-07-2016-neue-Fassung-2017.pdf> (letzter Zugriff am 12. 06. 2018).

- Hochschule für Musik und Theater Hamburg: Arbeit an freisprachlichen Äußerungen der Studierenden bzw. an deren präsentem sprachlichen Auftreten im Bachelorstudiengang Instrumentalpädagogik.⁴
- Hochschule für Musik und Theater Rostock: Kommunikationsmodelle als Inhalt des Moduls „Gruppenpsychologie des Instrumental- und Gesangsunterrichts“ im Studiengang „Master of music“.⁵
- Musikhochschule Detmold: Hier sehen die Teilmodule „Allgemeine Instrumentaldidaktik“ des Studiengangs „Bachelor of Music mit der Studienrichtung Instrumentalpädagogik“ im Hauptmodul „Professionalisierung“ vor, dass die Studierenden verbale und körperliche Kommunikation bewusst im Unterricht einsetzen können und die eigenen Kommunikations- und Interaktionswege reflektieren.⁶
- Universität der Künste Berlin/Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart: Das Thema „Sprache“ findet keinerlei Erwähnung. Inwiefern es im Kontext der Fachdidaktik oder in musikpädagogischen Modulen dennoch einbezogen wird, kann nicht genau bestimmt werden, da dies von der individuellen Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen durch die Lehrenden abhängt.

In den Modulhandbüchern derjenigen Ausbildungsstätten, an denen sich explizit sprachbezogene Lehrinhalte und Lehrziele finden, scheint es vorrangig um die Kompetenzen der angehenden Instrumentalpädagogen zu gehen und nicht um die Sprachkompetenz und sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Selbst dort, wo es um den Kompetenzerwerb der künftigen Instrumentalpädagogen im Umgang mit heterogenen Gruppen oder um Inklusion geht, wie beispielsweise in der instrumentalpädagogischen Ausbildung im Master an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, wird Sprache nicht explizit als

4 https://www.hfmt-hamburg.de/fileadmin/u/ordnungen/MB_BMus_IP.pdf (letzter Zugriff am 12. 06. 2018).

5 https://www.hmt-rostock.de/fileadmin/hmt-rostock/1_Studium/Studiengaenge/Musikpaedagogik/Ma_Musikpaedagogik_Schwerpunktmodul_I.pdf (letzter Zugriff am 12. 06. 2018).

6 http://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/downloads/Studienordnung_Bachelor_Instrumentalpaedagogik_PO_Version_2011_alle_Instrumente.pdf (letzter Zugriff am 12. 06. 2018).

Lehrinhalt aufgeführt. Auch in der berufsbegleitenden Zusatzausbildung BLIMBAM (Berufsbegleitender Lehrgang Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderungen an Musikschulen), die der Verband der deutschen Musikschulen anbietet, findet sich das Thema „Sprache“ nicht als ausgewiesener Inhalt der Fortbildungsmodule.

Soll jedoch eine Sprachbildung an Kitas und Schulen „durchgängig“, d. h. von der Kita bis zum Schulabschluss über die gesamte Zeit in den Bildungsinstitutionen erfolgen (vgl. Gogolin 2011), wie es bildungspolitisch beabsichtigt wird, können davon Ganztagsangebote, die von schulischen oder außerschulischen Musikpädagogen erteilt werden, nicht ausgenommen werden. Vor dem Hintergrund zunehmender Kooperationen zwischen Kitas und Musikschulen sowie allgemein bildenden Schulen und Musikschulen müssen sich auch Instrumentalpädagogen, die in Kooperationen unterrichten, auf eine zunehmende sprachliche Heterogenität einstellen und entsprechend darauf vorbereitet werden. Konnte bis vor einigen Jahren von den Instrumentallehrkräften noch eine altersangemessene Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die überwiegend einer bildungsbürgerlichen Schicht angehörten und damit auch über entsprechende bildungssprachliche Handlungskompetenz verfügten, als gegeben vorausgesetzt werden, ist dies durch die Erschließung neuer Zielgruppen nicht mehr ohne Weiteres der Fall. Doch die „Sprache des Instrumentalunterrichts“ ist, ebenso wie die „Sprache der Schule“, in weiten Teilen bildungssprachlich geprägt. Daher können sich Instrumentalpädagogen, die beispielsweise mit Schülern in sozialen Brennpunkten oder an Schulen arbeiten, an denen die Schülerschaft einen hohen Anteil an Migrant*innen aufweist, wie es z. B. häufig in sogenannten „Musikalisierungsprojekten“ der Fall ist, dem Thema „Umgang mit sprachlicher Heterogenität“ nicht verschließen. Hinzu kommen als weitere neue Zielgruppe geflüchtete Kinder und Jugendliche, die noch kaum über Deutschkenntnisse verfügen. Im Zusammenhang mit flächendeckenden Projekten wie *JeKi*, *JeKits* und ähnlichen Projekten, die sich gerade auch an Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern richten und in denen *alle* Kinder einer Klasse verpflichtend ein Instrument erlernen *müssen*, werden Instrumentallehrende aufgrund der wachsenden Heterogenität der Lerngruppen in gleicher Weise wie diejenigen Lehrkräfte, die den schulischen Musikunterricht erteilen, mit sprachlichen Entwicklungsrückständen, Sprachstörungen und insbesondere Verständnisproblemen konfrontiert, so dass auch sie vor neuen Herausforderungen stehen. Denn trotz der prinzi-

piell gegebenen Möglichkeit, sich mittels Musik auch nonverbal zu verständigen, ist Sprache auch im Instrumentalunterricht ein grundlegendes Medium, durch das ebenso wie im schulischen Musikunterricht Wissen vermittelt, Beziehungen gestaltet, Lernprozesse begleitet, Instruktionen erteilt und Erkenntnisse gewonnen (vgl. Richter 1987, S. 569) sowie fachsprachliche Begriffe erworben werden. Damit ist Sprache zugleich auch Teil ästhetischer Praxis (vgl. Rolle 2014, S. 2), und auch im Instrumentalunterricht wirken sich wie in jedem anderen Unterricht sprachliche Defizite negativ auf den Lernerfolg aus. Zu bestimmen wäre allerdings noch die sprachliche Spezifik des Instrumentalunterrichts, die sich zumindest in Teilen von der sprachlichen Spezifik des Fachunterrichts Musik an allgemein bildenden Schulen unterscheidet, da der schulische Musikunterricht andere musikdidaktische Felder und andere Inhalte umfasst als der Instrumentalunterricht. Die sprachlichen Standardsituationen des Instrumentalunterrichts unterscheiden sich von denen des Musikunterrichts als Schulfach auch dahingehend, dass sie hinsichtlich der Anforderungen an die sprachrezeptiven und sprachproduktiven Fähigkeiten der Lernenden weniger breit gefächert sind (z. B. ist der Instrumentalunterricht eher von medialer Mündlichkeit als von medialer Schriftlichkeit geprägt, d. h. die Sprachrezeption der Schüler spielt eine größere Rolle als die Sprachproduktion; der schriftsprachliche Bereich spielt hingegen eine geringere Rolle, zudem werden andere Sozialformen verwendet und andere Produkte erstellt). Andererseits bestehen aber auch Ähnlichkeiten zwischen schulischem Musikunterricht und Instrumentalunterricht, denn es wird auch im Instrumentalunterricht ein Fachvokabular vermittelt, gemeinsames musikbezogenes Agieren in Gang gesetzt, über Musik gesprochen und u. U. ästhetisch gestritten, wobei in solchen Situationen schließlich auch dieselben sprachlichen Handlungsmuster zur Anwendung kommen wie im schulischen Musikunterricht.

Selbst in der Ausbildung von Musikpädagogen in der Elementaren Musikpädagogik (EMP) oder verwandter Fächer wie der Rhythmik, der Musikalischen Früherziehung (MFE) oder der Musikalischen Grundausbildung (MGA), in denen Sprache eines von drei Ausdrucksmedien ist (Musik-Sprache-Bewegung), liegt der Fokus überwiegend auf dem künstlerischen Aspekt von Sprache, d. h. vorwiegend auf der Stimme als Ausdrucksmittel beim Singen und Sprechen. Zieht man wiederum die Modulhandbücher der bereits o. g. Musikhochschulen für das Studienfach EMP heran, fällt auf, dass in den Modulbeschreibungen und Zielformu-

lierungen an allen untersuchten Musikhochschulen das Fach „Sprech-erziehung“ und Sprache als ästhetisches Ausdrucksmedium in Verbindung mit Musik bzw. mit Musik und Bewegung zentral sind, sprachliche Bedingungen und sprachliche Heterogenität in den Lerngruppen jedoch keine Rolle zu spielen scheinen. Allenfalls geht es – ähnlich wie in der instrumentalpädagogischen Ausbildung – um kommunikative Kompetenzen der künftigen EMP-Lehrkräfte, d. h. um kommunikationstheoretische Aspekte, nicht jedoch um eine Passung der Lehrersprache an den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler und noch weniger um einen potenziellen Beitrag zur Sprachbildung.⁷

Aufgrund dieser Situation wäre im Kontext der Bildungsbemühungen um Partizipation, Integration und Inklusion zu diskutieren, ob der Bildungsauftrag für Instrumentallehrende, die in Kooperationen mit Kitas oder allgemein bildenden Schulen unterrichten, d. h. an staatlichen Bildungsinstitutionen mit einem allgemein bildenden Auftrag tätig sind, nicht in ähnlicher Weise um den Auftrag zur Sprachbildung erweitert werden müsste wie es bei den Fachlehrkräften der allgemein bildenden Schulen aktuell der Fall ist, vor allem dann, wenn die Instrumentallehrenden schulischen Pflichtunterricht (allein oder im Tandem mit einer Lehrkraft der Schule wie beispielsweise im Projekt *Jeki* bzw. *Jekits* oder in Instrumentalklassen) erteilen. Doch auch, wenn der Instrumentalunterricht Bestandteil des Ganztagsangebotes ist, wäre eine Einbeziehung der Instrumentallehrenden in das Sprachbildungskonzept der jeweiligen Schule anzuraten (vgl. Beese et al. 2014, S. 153). Daraus resultiert die Forderung nach einem sprachsensiblen Instrumentalunterricht zumindest an staatlichen musikalischen Bildungseinrichtungen. Mindestens wäre unter einem „sprachsensiblen“ Instrumentalunterricht die Passung der Lehrersprache an den jeweiligen Sprachstand der Schüler zu verstehen, so dass Sprache als Medium für ein erfolgreiches Lernen genutzt wird. Bereits

7 Auch hier gilt wie für die instrumentalpädagogische Ausbildung, dass es sich nur um eine kleine Stichprobe handelt und zudem nicht verallgemeinernd bestimmt werden kann, inwiefern der Blick in den Lehrveranstaltungen tatsächlich auf die Sprachkompetenz oder potenzielle sprachliche Probleme von Schülern gerichtet wird (z. B. als Unterthema des fachdidaktischen Lehrinhalts „Kinder mit Migrationshintergrund“ im Modulhandbuch für die EMP der Hochschule für Musik und Theater Hamburg) oder inwiefern Dozenten individuell solche Aspekte berücksichtigen. Zu belastbaren Aussagen könnten empirische Untersuchungen (z. B. Befragungen von Dozenten bzw. von Studierenden der Instrumentalpädagogik/EMP) beitragen. Die Inhalte und Lehrziele der Module lassen jedoch darauf schließen, dass die Sprachkompetenz der Lernenden eher keine Rolle spielt.

diese Forderung allein, noch ohne Einbeziehung sprachbezogener Lernziele, wie sie im schulischen Fachunterricht beabsichtigt wird, erfordert seitens der Instrumentallehrkräfte ein bestimmtes Maß an sprachdiagnostischer Kompetenz und die Fähigkeit, sprachliche Handlungssituationen zu modellieren.

Musikpädagogische Publikationen, die sich mit der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern bzw. einem „sprachsensiblen“ Musik- oder Instrumentalunterricht befassen, sind ebenfalls rar. Sie verfolgen teilweise gut gemeinte Ansätze, zeigen aber auch, dass vor allem die Verfasser aus dem instrumentalpädagogischen Bereich meist selbst weder über eine sprachwissenschaftliche noch eine sprachdidaktische Ausbildung verfügen.⁸

Davon abgesehen befassen sich die meisten musikpädagogischen Praxisbeiträge zum Thema „Sprache“, unabhängig davon, ob es sich um schulischen Musikunterricht oder um außerschulischen Instrumentalunterricht handelt, lediglich punktuell mit einzelnen Aspekten einer „sprachsensiblen“ Ausgestaltung des Unterrichts, wohingegen eine Systematik, die sowohl die sprachproduktiven Felder (Sprechen, Schreiben) als auch die sprachrezeptiven Felder (Hören, Lesen) einbezieht, fehlt. Dem Thema „Sprache“ und „Sprechen“ im Musikunterricht hat sich die musikpädagogische Forschung bislang zwar aus verschiedenen theoretischen Perspektiven genähert,⁹ das Sprachhandeln von Musiklehrkräften wurde jedoch bislang so gut wie gar nicht auf einer empirischen Basis untersucht. Demzufolge fehlt es an empirisch gestützten Handlungsempfehlungen zur Ausgestaltung eines sprachsensiblen schulischen Musikunterrichts oder Instrumentalunterrichts.¹⁰

Ein Aufgreifen der Thematik „Sprachförderung“ ist lediglich im Bereich der Rhythmik, Musikalischen Früherziehung, Musikalischen Grundausbildung oder Elementaren Musikpädagogik (hier allerdings beschränkt auf die frühe Kindheit) zu beobachten. In diesen musikpädagogi-

8 Z. B. erschien in der Zeitschrift *Üben und Musizieren* 4/2017 ein Artikel über akustisch korrekte Merksprüche in der Gitarrenmethodik von Michael Salb, der akustisch nicht korrekte Merksprüche für die Namen der Gitarrensaiten kritisierte, in dem jedoch die Merksprüche des Autors gleichermaßen nicht akustisch korrekt waren.

9 Vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Bossen 2017.

10 Eine Ausnahme stellen die Forschungsarbeiten von Georg Biegholdt (2013) zur Vermittlung musikalischer Fachsprache und von Christin Tellisch (2015) zu verbalen Lehrer-Schüler-Interaktionen im Kontext von Menschenrechtsbildung dar. Vgl. hierzu Band 5 „Sprache im Musikunterricht“ der „Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik“.

schen Fächern schlägt sich dies teils auch in speziellen Fortbildungsangeboten nieder, meist unter dem Etikett „Sprachförderung mit Musik“; oft richten sich diese Fortbildungen nicht nur an Rhythmik-, MFE- und EMP-Lehrkräfte, sondern auch an Erzieherinnen. Die Rhythmik, MFE und EMP machen sich somit die Potenziale einer Verknüpfung von Sprache, Musik und Bewegung bewusst zunutze, indem sie den Fokus von der Musik und Bewegung hin zur Sprache lenken und so auch ohne explizit erweiterten Bildungsauftrag über den spezifisch musikalisch-ästhetischen Bildungsauftrag hinausgehen. Dies gilt allerdings nur für den Bereich der frühen Kindheit. Dabei nutzen die genannten Fächer die in der frühkindlichen Entwicklung natürlicherweise bestehenden Entwicklungsparallelen zwischen den drei Bereichen „Sprache“, „Musik“ und „Bewegung“.

Bezüglich der Rhythmik-, MFE- und EMP-Ausbildung stellt sich im Hinblick auf den Anspruch einer Sprachförderung bzw. Sprachbildung allerdings auch die Frage, inwiefern die Lehrenden nicht nur musikbezogene, sondern auch sprachbezogene Ziele anstreben und in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen. Um jedoch sprachbezogene Ziele formulieren und erreichen zu können, reicht es nicht aus, den Lehrkräften in der Ausbildung allgemeine Kenntnisse über die Sprachentwicklung von Kindern zu vermitteln, sondern sie müssen auch sprachdidaktisch qualifiziert werden und sich linguistisches Grundlagenwissen aneignen.

Weiterhin ist im Rahmen der Ausbildung von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen aller Studiengänge zu bedenken, dass die Sprachentwicklung auch oberhalb des Kitaalters noch nicht abgeschlossen ist und dass eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen sowohl Probleme mit dem Hörverstehen als auch mit dem sinnverstehenden Lesen aufweist, sei es bei der Umsetzung von Anweisungen, beispielsweise in Bezug auf Fachtexte in Schulbüchern oder in Instrumentalschulen oder auch bei der intersubjektiven Verständigung über Musik im schulischen Musik- oder Instrumentalunterricht.¹¹

In der fachdidaktischen Ausbildung musikpädagogischer Studiengänge an Universitäten und Musikhochschulen ist es aufgrund der dargestellten defizitären Situation den Fachdidaktikern selbst überlassen, ob und inwiefern das Thema „Unterrichtskommunikation“ bzw. „Sprache“ überhaupt in die Lehre einbezogen wird, zumal sie oftmals selbst nur über wenige kommunikationstheoretische, linguistische und sprach-

11 Vgl. zur Lesekompetenz im Musikunterricht Ahlers/Seifert (2015).

didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Damit bleiben letztlich auch die Potenziale, die der Unterricht für eine Sprachbildung bietet, weitgehend ungenutzt, obgleich seitens der Musiklehrenden ein starkes Interesse zu verzeichnen ist.¹²

Von einer Verknüpfung sprachlichen und musikalischen Lernens ist vor allem der schulische Musikunterricht z. Zt. noch weit entfernt. Dies ist vor allem deshalb zu bedauern, weil der Musikunterricht durch seine Nähe zu anderen Fächern – allen voran zu den Sprachfächern und hier besonders zum Fach Deutsch – weitreichende Potenziale für eine Verknüpfung sprachlichen und musikalischen Lernens aufweist. Hier sind beispielsweise die Anwendung von Lese- und Schreibstrategien zu nennen, die sich auch an musikalischen Fachtexten anwenden lassen, ebenso wie methodische Potenziale, z. B. die Szenische Interpretation, innerhalb derer vielfältiges sprachliches Handeln auf verschiedenen Ebenen (z. B. auf der Lautebene als Experimentieren mit dem Klang der eigenen Stimme, als Monologe oder Dialoge oder auch in Gestalt von Schriftprodukten wie Rollenkarten, Briefen oder Tagebüchern) ermöglicht wird. Auch der kreative Umgang mit Sprache in Liedtexten, Gedichtvertonungen oder Raps im Musikunterricht bildet ein Potenzial zur Sprachbildung. Doch methodische Hinweise, wie fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft werden können, sind allenfalls Gegenstand punktueller Musiklehrerfortbildungen, die eine Systematik ebenso weitgehend vermessen lassen wie musikpädagogische Publikationen.¹³ Nur sehr zögerlich wird das Thema „Sprachbildung“ in die Musiklehrerbildung implementiert. Eine Ausnahme stellt die Situation am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Sekundarstufen an der Universität Potsdam dar. Hier erfolgt die Einbindung der Themen „Kommunikation“ und „Sprachbildung“ in die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen aller Mo-

12 Dass das Interesse der Musiklehrenden offenbar größer ist als das der Fachdidaktiker, wurde anhand der Belegungszahlen der Kurse der Autorin auf dem BMU-Kongress 2016 evident. Während der Kurs „Sprachbildung und Sprachförderung im Musikunterricht“ mit über 40 Teilnehmern gut ausgelastet war, besuchten den Kurs „Sprachbildung und Sprachförderung in der fachdidaktischen Ausbildung von Musiklehrkräften“ nur drei Fachdidaktiker aus ausbildenden Institutionen. Davon waren zwei Personen in der ersten Phase der Lehrerbildung und eine Person in der zweiten Phase tätig.

13 So findet z. B. am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) etwa alle anderthalb Jahre ein Fortbildungstag zur Sprachbildung für die Fachberater Musik statt, die ihrerseits als regionale Multiplikatoren wirken sollen. Doch auch regionale Fortbildungen zur Thematik finden meist nicht öfter als einmal jährlich statt.

dule. Darüber hinaus wurde erstmalig im Wintersemester 2017/2018 das Seminar „Sprache und Sprechen im Musikunterricht“ im Master angeboten. Das Seminar wurde in Kooperation mit der „Kompetenzstelle Sprache“ durchgeführt. Das Seminar basierte maßgeblich auf dem aktuellen musikpädagogischen Forschungsstand zum Thema „Sprache/Sprechen im Musikunterricht“, den Anforderungen des Rahmenlehrplans des Landes Brandenburg sowie sprachdidaktischen Konzepten und gliederte sich in folgende Inhalte:

- sprachliche Handlungssituationen des Musikunterrichts,
- Arten und Funktionen des Sprechens über Musik,
- Modelle der Sprachkompetenz,
- Sprachregister,
- Spracheinstellungen,
- musikalische Fachsprache/Metaphorik und Methoden der Vermittlung,
- Lehrer- und Schülersprache (inkl. Körpersprache),
- Gebrauch von Operatoren im Fach,
- Scaffolding im Bereich des Lesens und Schreibens, insbesondere zur Erschließung von Fachtexten,
- sprach- und fachdidaktische Analyse von Unterrichtsmaterialien,
- sprachensible Formulierung von Lernaufgaben,
- Steuerung diskursiver Prozesse in Lerngruppen,
- kommunikationstheoretische Modelle und verbale Lehrer-Schüler-Interaktion,
- Planung, Analyse und Reflexion eines sprachsensiblen Musikunterrichts.

Die Fähigkeit der Lehramtsstudierenden zur sprachsensiblen Ausgestaltung des Fachunterrichts Musik auf der Basis theoretischer und empirischer Forschung wird an der Universität Potsdam als wesentliche Teilkompetenz fachdidaktischer Kompetenzen betrachtet. Damit nimmt der Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam eine Vorreiterrolle in der Musiklehrerbildung ein.

2. Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung: Sprachbildung und Fachdidaktik integrativ

Nachdem Sprachbildung im neuen Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg für die Klassen 1–10, der mit dem Schuljahr 2017/2018 in Kraft getreten ist, als Querschnittsaufgabe aller Fächer betrachtet wird, beschreitet die Universität Potsdam in der Lehrerbildung einen neuen Weg, angehende Fachlehrkräfte für diese Aufgabe zu qualifizieren. Lehramtsstudierenden der Sekundarstufen, in deren Ausbildung das Thema „Sprachbildung“ bisher kaum Relevanz besaß, sollen künftig nicht nur im Rahmen der Bildungswissenschaften sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Kompetenzen vermittelt werden, sondern auch *innerhalb* der Fachdidaktik eines Faches und somit auch des Faches Musik. Dies liegt darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler in jedem Fach nicht nur übergreifend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben sollen, sondern dass jedes Fach über eine eigene Sprache bzw. eine spezifische Fachsprache und Standardsituationen verfügt, die jeweils eine spezifische Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen erfordern. Um die Fachdidaktiker dafür zu qualifizieren, wurde 2015 an der Universität Potsdam im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die „Kompetenzstelle Sprache“ unter der Leitung von Prof. Dr. Christoph Schroeder gegründet. Die „Kompetenzstelle Sprache“ hat sich zur Aufgabe gemacht, sowohl das Thema „Sprachbildung“ in den Studienordnungen für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge zu implementieren, als auch, Didaktikern aller Fächer eine sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Unterstützung in ihren Lehrveranstaltungen anzubieten, sie sprachdidaktisch zu qualifizieren sowie Materialien für die Lehrpraxis zu entwickeln. Dieser derzeit noch in der Erprobungsphase befindliche Prozess wird transparent durch die am Zentrum für Lehrerbildung angesiedelte „AG Sprachbildung“ gestaltet, der sowohl die Leitung und Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung als auch Fachdidaktiker verschiedener Fächer und Mitarbeiterinnen der „Kompetenzstelle Sprache“ angehören.

Die theoretische Grundlage für die Implementierung von Sprachbildung in der jeweiligen Fachdidaktik bildet das aus der *DaZ*-Didaktik übernommene Modell *DaZKom* (Professionelle Kompetenzen angehender Lehrerinnen im Bereich Deutsch als Zweitsprache), das aus der Viel-

zahl von Modellen, die in der Lehrerbildung aktuell nebeneinander existieren (vgl. Rost-Roth 2017), ausgewählt wurde, da es sich vorrangig auf die Sekundarstufen bezieht¹⁴ und als weitestgehend validiert gelten kann. Dieses Modell, das die Inhaltsbereiche „Fachregister“ (Fokus auf Sprache), „Mehrsprachigkeit“ (Fokus auf Lernprozess) und „Didaktik“ (Fokus auf Lehrprozess) umfasst (vgl. Rost-Roth 2017, S. 78 f.) und sich auf Lernende mit Deutsch als Zweitsprache bezieht, wurde in der „AG Sprachbildung“ um Themen der allgemeinen Sprachbildung, der Spracheinstellungen und der Inklusion erweitert und umfasst nunmehr folgende Themenfelder, in denen die Lehramtsstudierenden innerhalb der Fachdidaktik qualifiziert werden sollen:

- Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung und Inklusion,
 - Sprache (Varietäten, Register, Strukturen),
 - Sprache und Bildung (Bildungssprache, Schulsprache, Fachsprache),
 - Sprachaneignung und Mehrsprachigkeit,
 - Spracheinstellung,
 - Sprachstandsdiagnose,
 - Sprachförderung,
 - Schulorganisation und Schulentwicklung.
- (vgl. Schroeder 2017)

Während sich die Implementierung des Themas „Sprachbildung“ in die Studienordnungen noch im Diskussionsprozess befindet, finden derzeit bereits halbjährlich verschiedene Qualifikationsveranstaltungen (Vorträge, Workshops, Diskussionen) für die Fachdidaktiker statt. Darüber hinaus besteht für die Dozentinnen und Dozenten aus der Fachdidaktik die Möglichkeit, Sprachbildung mit Unterstützung der „Kompetenzstelle Sprache“ in ihre Lehrveranstaltungen einzubeziehen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der „Kompetenzstelle Sprache“ können zu diesem Zweck von jedem Fachdidaktiker angesprochen werden und beteiligen sich entweder an einem Teamteaching oder übernehmen auch einzelne Sitzungen einer Lehrveranstaltung komplett. In einer gemeinsamen Unterrichtsplanung zwischen dem Fachdidaktiker und dem Mitarbeiter der

¹⁴ In den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufen hat das Thema Sprachbildung gegenüber den Lehramtsstudiengängen für die Primarstufe z. Tl. noch einen weitaus geringeren Stellenwert.

„Kompetenzstelle Sprache“ wird zuvor geklärt, über welche fachspezifischen sprachlichen und fachlichen Besonderheiten das jeweilige Fach verfügt und welche fachlichen Aspekte und Themenfelder geeignet sind, um die Studierenden für einen sprachsensiblen Fachunterricht zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Auch innerhalb der „AG Sprachbildung“ findet ein Austausch über die sprachlichen Besonderheiten der einzelnen Fächer statt, so dass sich sprachliche Unterschiede zwischen den Fächern, aber auch deren sprachliche Gemeinsamkeiten erschließen.

Auch für den Musikunterricht, der von einer Vielfalt an nebeneinander existierenden musikdidaktischen Konzeptionen gekennzeichnet ist und der in der Praxis sowohl methodisch als auch inhaltlich individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet wird, lassen sich trotz dieser Vielfalt übereinstimmend einige sprachliche Besonderheiten identifizieren. Zunächst spielen alle Felder des Modells bildungssprachlicher Handlungskompetenz (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Interaktion, Sprachbewusstheit), das dem Rahmenlehrplan des Landes Brandenburg zugrunde liegt, auch im Musikunterricht eine Rolle. Das Fach Musik zeichnet sich jedoch zusätzlich gegenüber anderen Fächern (z. B. gegenüber den Naturwissenschaften) durch einen hohen Anteil an ästhetischer Praxis aus, innerhalb derer die mediale Mündlichkeit gegenüber der medialen Schriftlichkeit einen übergeordneten Stellenwert einnimmt. Andererseits werden auch im Musikunterricht wie in anderen Fächern Fachtexte gelesen, verschiedene Textsorten auch unter ästhetischen Aspekten verwendet oder Schriftprodukte erstellt, so dass es sinnvoll ist, den Schülern auch sprachdidaktische Werkzeuge für die Texterschließung bzw. für die Textproduktion zur Verfügung zu stellen. Weiterhin spielt einerseits die metaphorische Sprache als „Sprache der Künste“ eine besondere Rolle beim Sprechen über Musik – andererseits existieren jedoch auch außerhalb der metaphorischen Sprache feststehende fachsprachliche Termini, die den Schülern vermittelt und von ihnen angewandt werden sollen. Auch im Gebrauch von Operatoren, d. h. bestimmten sprachlichen Handlungsmustern wie Analysieren, Argumentieren, Beschreiben, Begründen etc., die ebenfalls im Rahmenlehrplan verankert sind, unterscheidet sich der Musikunterricht von anderen Fächern, sowohl die Häufigkeit der Verwendung als auch den im Zusammenhang mit einem Sprachhandlungsmuster angewandten Wortschatz und die Sprachmuster betreffend.¹⁵ Musiklehrende

15 Hierzu liegen allerdings noch keinerlei empirische Untersuchungen vor.

sollten daher zunächst für die spezifischen Sprachhandlungssituationen und Sprachhandlungen des Musikunterrichts sensibilisiert werden, bevor sie sich allgemeine Kenntnisse über sprachdidaktische Methoden und Methodenwerkzeuge aneignen und in einer weiteren Ausdifferenzierung dazu befähigt werden, diese auch selbst erstellen und im Unterricht einsetzen zu können.

In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam geht es daher darum, den Studierenden vor dem Hintergrund des in den Bildungswissenschaften vermittelten theoretischen Sprachwissens sprachdidaktische Strategien, Methoden und Methodenwerkzeuge anhand fachlicher Gegenstände und Inhalte konkret zu vermitteln und sie in die Lage zu versetzen, musikbezogenes und sprachliches Lernen adäquat miteinander zu verknüpfen, um so nicht nur die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, sondern auch die Entwicklung einer spezifischen musikbezogenen Sprachfähigkeit der Schüler zu fördern.

3. Fazit und Ausblick

Erste Erfahrungen einer Kooperation zwischen Sprachdidaktik und Fachdidaktik an der Universität Potsdam sind als ausgesprochen positiv zu bewerten. Zu kritisieren ist jedoch der derzeitig eher kurzfristig angelegte Projektcharakter der „Kompetenzstelle Sprache“. Für eine *nachhaltige* Kooperation und eine umfassende sprachdidaktische Qualifizierung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bedarf es eines erheblich längerfristigen Denkens. Kritisch stellt sich derzeit auch die Fokussierung auf linguistische und sprachdidaktische Inhalte innerhalb des Studiums dar, wohingegen kommunikations- und interaktionstheoretische Modelle noch keine Rolle spielen. Diese sind jedoch gerade für das Fach Musik im Hinblick auf die Ausbildung von sprachlichen *und* musikalischen Selbstkonzepten bedeutsam. Dass Musiklehrende in der Lehrer-Schüler-Interaktion verbal nicht immer in pädagogisch angemessener Weise handeln, wurde durch die Studie von Christin Tellisch (2015) „Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung“ aufgedeckt. Tellisch fordert auf der Basis ihrer Befunde, im Kontext eines Humanen Musikunterrichts das Thema „Menschenrechtsbildung“ in die Ausbildung von Lehramts-Musikstudierenden einzubeziehen. In

einer Menschenrechtsbildung ist jedoch maßgeblich auch Wissen um kommunikative Vorgänge und um Sprechwirksamkeit von Bedeutung, um verbalen Menschenrechtsverletzungen prophylaktisch entgegenzuwirken.

Ließe sich das Potsdamer Modell der Lehrerbildung grundsätzlich auch auf die Lehramtsstudiengänge Musik an anderen Universitäten transferieren, stellt die Implementierung des Themas „Sprachbildung“ in Lehramtsstudiengänge an Musikhochschulen eine größere Herausforderung dar, da hier eine Zusammenarbeit zwischen Fach- und Sprachdidaktik nicht innerhalb derselben Ausbildungsinstitution erfolgen kann. Die Probleme sind hier also vorrangig struktureller Natur. Dies stellt vermutlich auch einen Grund dafür dar, dass das Fach Musik in universitären Veranstaltungen wie Symposien und Kongressen zum Thema „Sprachbildung im Fach“ bisher nicht berücksichtigt wird, da sich die Zusammenarbeit mit anderen Fächern, die innerhalb einer Universität vertreten sind, allein schon aus organisatorischen Gesichtspunkten heraus wesentlich einfacher gestaltet. Eine Einbeziehung des Themas „Umgang mit sprachlicher Heterogenität“ in die Ausbildung von Studierenden in musikpädagogischen Studiengängen an Musikhochschulen erfordert daher neue Lösungsansätze wie z. B. das Hinzuziehen von externen Sprachexperten.

Ferner ist im Kontext der Lehrerbildung die große Heterogenität teils parallel verwendeter Modelle und Begriffe innerhalb der Sprachdidaktik problematisch, die auf die jeweiligen unterschiedlichen theoretischen Ansätze zurückzuführen ist, jedoch auf die (angehenden) Lehrkräfte, aber auch auf die Fachdidaktiker verwirrend wirken kann. Auch bezüglich der Kompetenzen, über die Musiklehrende in sprachlicher Hinsicht (Wissen über Sprache und eigene Sprachkompetenz) und sprachdidaktischer Hinsicht (Wissen über die Vermittlung von Sprachkompetenz und Transfer in die Unterrichtspraxis) verfügen können sollten, besteht derzeit keine Einigkeit, da sich sowohl die musikpädagogische Forschung als auch der musikdidaktische Diskurs dem Thema „Sprachbildung“ gerade erst zuzuwenden beginnen; dies trifft ebenso für die Instrumentaldidaktik zu.¹⁶ Erschwerend für die Bestimmung der Kompetenzen, über die Fachlehrkräfte an allgemein bildenden Schulen verfügen können sollten, kommt für den gesamten Bereich der Lehrerbildung hinzu, dass derzeit noch nicht geklärt ist, wie die Arbeit der Lehrenden an den Schulen

16 Hier ist beispielsweise auf die Arbeiten von Sebastian Herbst (2014; 2016) zu verweisen.

im Hinblick auf Sprachbildung künftig ausgestaltet werden soll (z. B. Zusammenarbeit in multidisziplinären Teams, mit Sonderpädagogen, mit Sprachexperten etc.), so dass ungeklärt ist, wie die Kompetenzen sich verteilen sollen. Ebenso ungeklärt ist die Zusammenarbeit zwischen externen Musikpädagogen und dem sonstigen pädagogischen Personal der allgemein bildenden Schulen z. B. in Musikprojekten wie *JeKi* oder *JeKits* oder in Modellen des Klassenmusizierens wie Bläser- oder Streicherklassen. Hier verhindern u. U. allein schon datenschutzrechtliche Bestimmungen eine Mitarbeit der externen Musikpädagogen an der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen der Lernenden bzw. eine sprachensible Passung der Lehrersprache an den Sprachstand der Schüler, da sie einerseits keinerlei Auskünfte über die Schülerinnen und Schüler erhalten und andererseits selbst nicht sprachdiagnostisch und sprachdidaktisch ausgebildet sind.

Das Potsdamer Modell der Sprachbildung in der Lehrerbildung geht davon aus, dass jede Fachlehrkraft selbstständig in der Lage sein sollte, ihren Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten und die Lernenden individuell in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern.¹⁷ Die ersten Schritte sind aus didaktischer Perspektive äußerst erfolgversprechend und bereichernd, und auch seitens der Musikstudierenden wird dem Thema „Sprache/Sprechen im Musikunterricht“ hohe Relevanz eingeräumt, zumal einige der Studierenden bereits eigene Erfahrungen mit mangelnden sprachlichen – vor allem rezeptiven – Kompetenzen von Schülern gesammelt haben, die das Erreichen geplanter Lehrziele negativ beeinflussen. Und auch, wenn sich die Implementierung eines sprachsensiblen Unterrichts in die Ausbildung von Musiklehrenden noch in der Erprobungsphase befindet, bleibt abschließend festzuhalten, dass sowohl die Didaktik des schulischen Musikunterrichts als auch die Didaktik des Instrumentalunterrichts nicht umhin kommen werden, sich der Rolle des Mediums „Sprache“ im Unterricht mehr als bisher zu widmen. Das Vermeiden schriftsprachlicher und/oder zumindest *bildungssprachlicher* Textanteile zugunsten ikonischer Darstellungen (Piktogramme, Bilder etc.) oder zugunsten einfachster umgangssprachlicher Formulierungen,

¹⁷ Inwiefern dies für den Musikunterricht überhaupt realistisch ist, wäre noch zu diskutieren, da Musiklehrer meist deutlich mehr Schüler unterrichten als andere Fachlehrer und eine individuelle Förderung mit hohem Aufwand verbunden ist, zumal es für den Musikunterricht noch weitgehend an sprachlich differenzierten Unterrichtsmaterialien fehlt.

wie es teilweise in neueren Unterrichtsmaterialien praktiziert wird¹⁸, kann jedenfalls kein erfolgsversprechender Weg sein, die zunehmend defizitären Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern und bildungs- und fachsprachliche Handlungskompetenzen auszubilden. Stattdessen bedarf es differenzierter Unterrichtsmaterialien auf verschiedenen sprachlichen Niveaus und vor allem einer adäquaten und zeitgemäßen Qualifizierung der Musiklehrenden, wobei Differenzierungen nach Studiengängen sinnvoll scheinen. Nur dadurch lassen sich die derzeit gesteckten bildungspolitischen Ziele in den Bildungseinrichtungen umsetzen und die sich aus der jeweiligen Unterrichtsspezifik ergebenden Potenziale zur Förderung der sprachlichen Entwicklung bestmöglich nutzen. Damit könnten Musiklehrende schließlich noch stärker als bisher und auch ohne dass der Umgang mit Musik zur Sprachvermittlung „in Dienst genommen“ wird, zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen und damit zu deren Partizipation und Integration beitragen.

18 Hiervon ausgenommen sind Materialien, die explizit für Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ oder für Schüler mit diagnostizierter Lese-Recht-Schreib-Schwäche konzipiert wurden.

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, Bd. 36). Münster 2015, S. 235–249.

Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Gürsoy, Erkan/Hinrichs, Beatrix/Niederhaus, Constanze/Oleschko, Sven: Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt 2014.

Bossen, Anja: „Spielst du wieder die B-Leitung?“. Angemessene Sprache im Musikschulunterricht bedarf der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrkräfte. In: Musikschule Direkt, Supplement zur Zeitschrift Üben und Musizieren 6/2015, S. 6–8.

Bossen, Anja: Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach. In: Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion. (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 5). Potsdam 2017, S. 21–53.

Feilke, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233/2012, S. 4–13.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 107–129.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. (= FörMig-Material, Bd. 3). Münster 2011.

Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Kleine politische Schriften I–IV. Frankfurt a. M. 1981, S. 340–363.

Herbst, Sebastian: Sprache im Instrumentalunterricht. Eine Untersuchung über Inhalt und Funktion mündlicher Kommunikation im Klavierunterricht. Dortmund: Eldorado, 28. 08. 2014. hdl.handle.net/2003/33600.

Herbst, Sebastian: Hexenfingernägel. Assoziationen in der Vermittlung elementarer instrumentaler Fertigkeiten. In: Musikschule Direkt, Supplement zur Zeitschrift Üben und Musizieren 5/2016, S. 10–12.

IHK (Industrie- und Handelskammer Ulm) (Hg.): Bildungsreport 2018. Teil 1: Frühkindliche Bildung. Auf die ersten Jahre kommt es an! Ulm 2018.

Proske, Matthias: Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36). Münster 2015, S. 15–31.

Richter, Christoph (1987): Die Sprache als Medium im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 19/87, S. 569–593.

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 28. 08. 2017).

Rost-Roth, Martina: Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (Hg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. (= DaZ-Forschung, Bd. 8). Berlin/Boston 2017, S. 69–97.

Schroeder, Christoph: Sprachbildung, Bildungssprache, Sprache im Fach als Querschnittsaufgaben der Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam. Unveröffentlichtes Manuskript. Potsdam 2017.

Tellisch, Christin: Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen/Berlin/Toronto 2015.