

Theorie und Praxis der Lerngruppensprache im Musikunterricht

- Dissertationsschrift -
zur Erlangung eines Doktorgrades

eingereicht von
Georg Biegholdt

bei der
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

2013

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
3.0 Deutschland
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

Gutachter:

Prof. Dr. Birgit Jank (Universität Potsdam)

Prof. Dr. Wolfgang Pfeiffer (Universität Erlangen-Nürnberg)

Datum der mündlichen Prüfung: 10.02.2014

Online veröffentlicht auf dem

Publikationsserver der Universität Potsdam:

URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2014/6965/>

URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-69657

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-69657>

	Vorwort	5
1	Aktueller Forschungsstand und daraus resultierendes Forschungsinteresse	9
2	Dimensionen von Sprache und Lerngruppensprache im Musikunterricht	15
2.1	Sprache als Zeichensystem für die mündliche und schriftliche Kommunikation	15
2.1.1	Subsprachen als Teile des Gesamtsystems Sprache	16
2.1.2	Umgangssprache als Basis sprachlicher Verständigung	17
2.1.3	Fachsprache als Basis spezieller sprachlicher Verständigung	18
2.1.4	Die Besonderheiten der Musikalischen Fachsprache	23
2.1.5	Die Verwendung des Begriffes „Fachsprache“ oder abgeleiteter Begriffe in den Musiklehrplänen	28
2.1.5.1	Untersuchung der Musiklehrpläne auf das Vorkommen des Begriffes „Fachsprache“ oder abgeleiteter Begriffe	28
2.1.5.2	Zur Bewertung dieser Quellenfunde	33
2.2	Lerngruppensprache im Musikunterricht	41
2.2.1	Von der Unterrichtssprache zur Lerngruppensprache	41
2.2.2	Die Weiterentwicklung des Begriffs der Lerngruppensprache	45
2.2.3	Die Besonderheiten der Lerngruppensprache im Musikunterricht	52
2.2.4	Die Einordnung der Lerngruppensprache im Musikunterricht in die musikpädagogische Diskussion	58
2.2.5	Zusammenfassende Charakterisierung der Lerngruppensprache im Musikunterricht	61

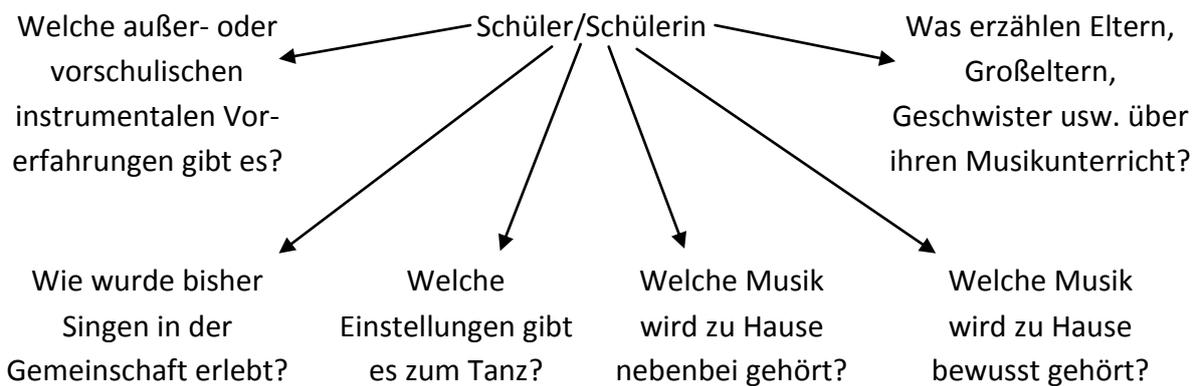
3	Untersuchungen zur Sprachsituation im Musikunterricht einer 7. Klasse	62
<hr/>		
3.1	Erläuterungen zum Forschungsdesign	62
3.1.1	Vorüberlegungen	62
3.1.2	Kriterien zur Auswahl der Untersuchungspopulation	64
3.1.3	Wissenschaftliche Dokumentation: Die Aufzeichnung und Auswertung eines Halbjahres Musikunterricht	66
3.1.4	Experteninterview: Problemaufriss und Deutungsversuche des Musiklehrers	67
<hr/>		
3.2	Darstellung der Auswertungsgrundlagen	68
3.2.1	Darstellung der Auswertungsgrundlagen der Unterrichtsprotokolle	68
3.2.1.1	Kategorienbildung nach dem Fachinhalt	71
3.2.1.2	Kategorienbildung nach der Verwendungssituation	72
3.2.1.3	Analyse der Funktion der verwendeten Fachtermini	78
3.2.2	Darstellung der Auswertungsgrundlagen des Experteninterviews	79
<hr/>		
3.3	Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse	80
3.3.1	Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse der Analyse der Unterrichtsbeobachtung	80
3.3.2	Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse der Analyse des Experteninterviews	83
3.3.3	Reliabilität, Validität und Objektivität der Gesamtergebnisse	84
<hr/>		
3.4	Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse	85
3.4.1	Feststellung der vorkommenden Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache	85

3.4.2	Einordnung und Bewertung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 1	90
3.4.2.1	Einordnung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 1	90
3.4.2.2	Bewertung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 1	92
3.4.3	Einordnung und Bewertung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 2	101
3.4.3.1	Einordnung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 2	101
3.4.3.2	Bewertung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 1	104
3.4.4	Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren	104
3.4.5	Gegenüberstellung der Verwendung ausgewählter inhaltsgleicher deutscher und italienischer Begriffe durch den Lehrer	118
3.5	Ergebnisse des Expertengesprächs mit dem Musiklehrer	122
3.5.1	Zur Person des Experten und zur Anlage des Expertengesprächs	122
3.5.2	Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes und Abgleich mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen	124
3.5.2.1	Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes	124
3.5.2.2	Abgleich der Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen	125
3.5.3	Aussagen zur Sprache im Musikunterricht und Abgleich mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen	128
3.5.3.1	Aussagen zur Sprache im Musikunterricht	128

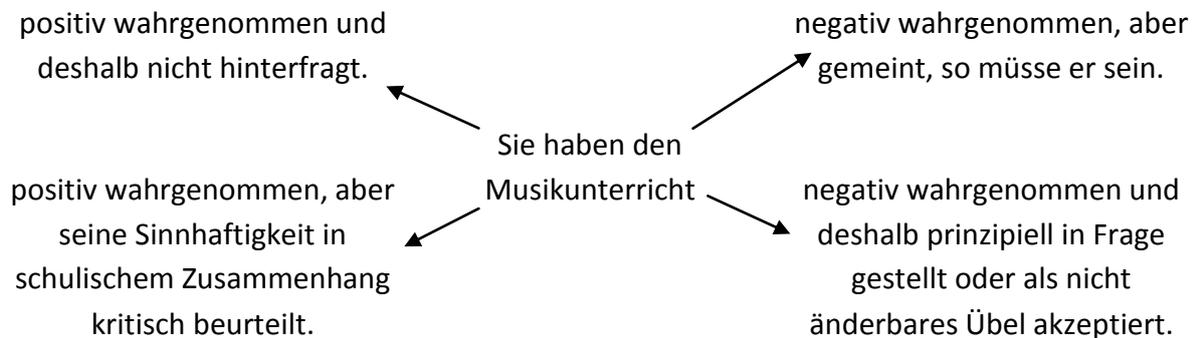
3.5.3.2	Abgleich der Aussagen zur Sprache im Musikunterricht mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen	128
3.5.4	Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht und Abgleich mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen	132
3.5.4.1	Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht	132
3.5.4.2	Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen	133
3.6	Auswertung, Zusammenfassung und Bewertung der erfassten Daten	145
3.6.1	Beschreibung der angetroffenen Sprachsituation in der Lerngruppe	145
3.6.2	Einordnung der Beobachtungen in das Konzept der Lerngruppensprache im Musikunterricht	150
3.6.3	Zusammenfassende Darstellung des Vergleiches der Konzeption der Lerngruppensprache mit der angetroffenen Sprachsituation und den Intentionen des Lehrers	155
4	Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Ausblick	157
	Quellenverzeichnis	166
Anlagen	Transkripte der beobachteten Unterrichtsstunden	I
	Transkript des Experteninterviews	II
	Zusammenfassende Tabellen	III

Vorwort

Die Erwartungen an den Musikunterricht der Allgemeinbildenden Schule sind gesellschaftlich zwar hoch, jedoch im individuellen Blickwinkel oft sehr differenziert. Die in vielen Gesprächen, aber auch in Medienveröffentlichungen dargestellten Erfahrungen mit dem Musikunterricht der eigenen Schulzeit oder später mit dem der Kinder oder Enkel, zeigen ein breit gefächertes Bild: Es reicht von „Ich habe da viel gelernt und es hat mir Spaß gemacht.“ bis zu „Es war grausam. Die schlimmste Stunde der Woche.“ Tatsächlich können sich solche Aussagen auch noch auf ein und denselben Musikunterricht beziehen, da dieser in jeder Altersgruppe auf ganz verschiedene persönliche Voraussetzungen trifft. Einige Aspekte sind in der folgenden Darstellung aufgeführt:



Erwachsene haben aufgrund dieser persönlichen Voraussetzungen zu dem von ihnen erlebten Musikunterricht eine Einstellung entwickelt, die sie nicht nur mitteilen; gleichzeitig übertragen sie sie auf die Reflexionen heutiger Schüler und Schülerinnen über ihren aktuellen Musikunterricht:



Diese unterschiedlichen Sichtweisen, verbunden mit dem Eindruck, dass bei unterschiedlichen Musiklehrerinnen und Musiklehrern ganz unterschiedlicher Musikunterricht stattfindet, lassen ein Bild der Beliebigkeit entstehen, welches für den Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule einen nicht unerheblichen Legitimationsdruck erzeugt.

Die Uneinigkeit beginnt bei den Zielen des Musikunterrichtes, reicht von im Unterricht gewünschten Gegenständen bis zur methodischen Auseinandersetzung mit einzelnen Unterrichtsstoffen. Da Musik im Leben der meisten Menschen eine wichtige Bedeutung in verschiedenen Funktionen hat, erlebt sich jeder subjektiv als Experte. Doch auch innerhalb der Gruppe der Musikunterrichtenden und selbst in der Gruppe der Musikpädagogen und Musikdidaktiker (also der an Universitäten und Musikhochschulen Forschenden und Lehrenden) gibt es eine große Bandbreite von Konzeptionen zu Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichtes.

Ein Indiz dafür ist das relativ hohe Tempo, in dem musikdidaktische Konzepte oder Modelle entwickelt werden, die teilweise aufeinander aufbauen, teilweise einander auch widersprechen. Einige Stationen sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – 1968 „Orientierung am Kunstwerk“ (Vgl. ALT 1968), 1971 „Auditive Wahrnehmungserziehung“ (Vgl. GÜNTHER 1971), 1975 „Handlungsorientierter Musikunterricht“ (Vgl. RAUHE/REINEKE/RIBKE 1975), 1976 „Didaktische Interpretation“ (Vgl. RICHTER 1976), 1978 „Erfahrungerschließende Musikerziehung“ (Vgl. NYKRIN 1978), 1982 „Schülerorientierter Musikunterricht“ (Vgl.

GÜNTHER/OTT/RITZEL 1983), 1983 „Musikalischer Kompetenzerwerb“ (Vgl. GRUHN 1983), 1985 „Erfahrungsbezogener Musikunterricht“ (Vgl. STROH 1985), 1993 „Pädagogischer Umgang mit Musik“ (Vgl. KAISER/NOLTE/ROSKE 1993), 1996 „Kommunikative Musikdidaktik“ (Vgl. ORGASS 1996), 1998 „Interdisziplinäre ästhetische Praxis“ (Vgl. JANK/VOGT 1998), 1999 „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ (Vgl. ROLLE 1999), 2001 „Aufbauender Musikunterricht“¹ und 2004 „Lernziel: Musik“ (Vgl. GRUHN 2003).

Diesen Konzepten und Modellen ist gemeinsam, dass sie im Wesentlichen theoretische Konstruktionen sind, deren Relevanz im Schulalltag wenig empirisch erforscht wurde, sofern sie darin überhaupt signifikant Eingang gefunden haben. Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein; der unschätzbare Wert und theoretische Befund dieser Überlegungen soll auch nicht in Frage gestellt werden. Doch bei all den Überbaukonstruktionen stellt sich die Frage: Was passiert eigentlich tatsächlich im Musikunterricht? Was wissen wir von den Interaktionsprozessen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften wirklich? Welche Verständigungsformen gibt es?

Unterricht wird zu einem großen Teil bestimmt vom gesprochenen Wort. Dieses hat in der Regel mehrere Funktionen. Während in den letzten Jahrzehnten umfangreiche Untersuchungen zum formalen Ablauf kommunikativer Prozesse im Unterricht stattgefunden haben, gab es kaum empirische Forschung zum Inhalt dessen, was da gesprochen wurde. Für den Musikunterricht glaube ich nach umfangreicher Literaturrecherche sagen zu dürfen: Gar keine.²

¹ Protagonisten dieses Konzeptes sind vor allem Johannes Bähr, Stefan Gies, Werner Jank und Ortwin Nimczik, die dieses Konzept seit 2001 vielfältig propagiert haben, z.B. in Fachzeitschriften, wie DISKUSSION MUSIKPÄDAGOGIK 9/2001 und 19/2003

² Jüngst erschienen ist Jürgen OBERSCHMIDTS Dissertation „Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik“ (OBERSCHMIDT 2011); auch hier steht nicht empirische Forschung im Vordergrund, sondern eine (meiner Ansicht nach wichtige und gute) Idee, die es umzusetzen gilt.

Was genau wird im Musikunterricht gesprochen und von wem? Welche Rolle spielt die Fachsprache im Musikunterricht? Kann man am Sprachgebrauch Lernzuwächse ablesen? Gibt es für diese Fragen überhaupt eine Sensibilität bei Lehrkräften, die Musik unterrichten? Diesen Fragen zum Musikunterricht versucht die vorliegende Arbeit nachzugehen.

1 Aktueller Forschungsstand und daraus resultierendes Forschungsinteresse

1 Aktueller Forschungsstand und daraus resultierendes Forschungsinteresse

„Wenn vom *geringen* Stand der Forschung im Bereich ‚Sprache und Unterricht‘ gesprochen wird, so lässt sich diese Aussage zumindest zweifach deuten. Zum einen kann ausgesagt werden, dass erst wenige empirische Forschungsberichte zu dem Bereich ‚Sprache und Unterricht‘ existieren. Zum anderen kann ausgesagt sein, dass das methodische Niveau dieser Arbeiten nicht ausreichend ist, um konstitutiv für die Konstruktion von Theorien zumindest mittlerer Reichweite zu sein.“ (PETERSEN 1979, 42)

Diese im Jahr 1970 getroffene Aussage hat bis heute eine teilweise Gültigkeit behalten: Teilweise deshalb, weil es in dieser Zeit und seitdem zwar eine größere Anzahl von Forschungsarbeiten gegeben hat, die sich mit den kommunikativen Prozessen im Unterricht befasst haben, jedoch kaum welche, die sich mit den in diesen Kommunikationsprozessen enthaltenen sprachlichen Inhalten beschäftigen. „Im Vordergrund dieser Arbeiten steht dabei Sprache als Unterrichtsmedium und nicht als Objekt des Unterrichts...“ (FLUCK 1992, 29).

Mit der Thematik der Fachsprachen im Unterricht beschäftigen sich überwiegend Arbeiten zur Fremdsprachendidaktik, auch zum Bereich Deutsch als Zweitsprache. So finden sich in der fast 1000 Artikel und Publikationen umfassenden Bibliographie von Hans-Rüdiger FLUCK zur Fachsprachendidaktik am Ende nur zwei Veröffentlichungen zur Fachsprache im musikpädagogischen Bereich. (Vgl. FLUCK 1992, 249ff)

Im Jahr 2008 unternahm eine Studierende an der Universität Potsdam im Rahmen ihrer Staatsexamensarbeit den Versuch, diesbezügliche Publikationen aufzufinden. Sie schreibt:

„Eine zusammenfassende Darstellung der bisherigen Publikationen zum Thema ‚Sprache im Musikunterricht‘, die einen Überblick über die bisherigen Erkenntnisse in diesem Bereich geben sollte, fällt leider spärlich aus. Die Recherche der Autorin hat ergeben, dass es bisher so gut wie gar keine eigenständigen Veröffentlichungen zu diesem Thema gibt. Einzig und allein Günther NOLLS Zeitschriftenartikel ‚Zum Problem der Kommunikation im Musikunterricht‘³ beschäftigt sich explizit mit der Thematik. Allerdings stammt der Artikel

³ Günther NOLL: Zum Problem der Kommunikation im Musikunterricht. In: Musik und Bildung IV/2. Mainz 1974; S. 77ff (Fußnote aus der zitierten Arbeit); Inhalte dieses Artikels werden an anderer Stelle in dieser Arbeit weitergehend reflektiert.

1 Aktueller Forschungsstand und daraus resultierendes Forschungsinteresse

aus dem Jahr 1974 und ist damit nicht mehr als aktuell einzustufen, dennoch finden sich hier interessante Ansätze, die eine Art Startschuss für das Nachdenken über Sprache im Musikunterricht darstellen. Die von Günther NOLL in dem Artikel geforderte weiterführende Beschäftigung mit dem Thema innerhalb der Musikpädagogik blieb jedoch leider aus.“ (LANZ 2008, 27)

Zwischen Günther NOLLS Artikel aus dem Jahre 1974, Thomas STÖRELS Dissertation zu „Metaphorik im Fach“ von 1997⁴ und Jürgen OBERSCHMIDTS Dissertation im Jahre 2010 sind im deutschen Sprachraum kaum neue Erkenntnisse zu finden.

Auch die Suche nach dem Umgang mit der Fachsprache in einer Auswahl von Büchern zu Musikdidaktik und -methodik (MEYER 1975; KAISER/NOLTE 1989; JANK 2005; HEUKÄUFER 2007) war ergebnislos.

Wie ist das Ausbleiben dieser Forschung zu erklären? Mögliche Antworten sind:

1. Fehlendes oder untergeordnetes Interesse an diesem Gegenstand
2. Keine oder geringe Relevanz des Gegenstandes
3. Unerschlossenheit des Gegenstandes als Forschungsgebiet
4. Fehlende Ressourcen
5. Schwieriges Untersuchungsfeld

Man kann davon ausgehen, dass die Erklärung in einer Melange verschiedener Begründungen zu finden ist:

Zu 1.: Das Interesse an Sprache als Objekt im Musikunterricht mag in der Vergangenheit tatsächlich eher untergeordnet gewesen sein. Ein Grund dafür ist mit hoher Wahrscheinlichkeit, dass Musikpädagogik und Musikdidaktik in Deutschland mit grundlegenden Problemstellungen befasst waren. Vor dem Hintergrund einer nicht besonders großen Popularität des Musikunterrichtes innerhalb des Fächerkanons der Allgemeinbildenden Schule, zuletzt empirisch belegt durch Ludwig Haag und Thomas Götz in

⁴ Hier geht es zwar nicht explizit um Musikunterricht. Trotzdem waren seine Ausführungen für die vorliegende Arbeit von Interesse, da Metaphorik auch im Musikunterricht eine Rolle spielt.

1 Aktueller Forschungsstand und daraus resultierendes Forschungsinteresse

einer Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht mit der Erkenntnis „Musik wird als das mit Abstand unwichtigste Unterrichtsfach eingeschätzt“ (HAAG/GÖTZ 2012, 39) und des nicht zufriedenstellenden Outputs, waren es vor allem die in recht geringen Zeitabständen entwickelten verschiedenen grundlegenden Konzepte zur Begründung des Musikunterrichtes, die bis in die jüngste Zeit hinein im besonderen Fokus musikdidaktischer Forschung standen. Allein zum „Aufbauenden Musikunterricht“, einer aktuellen Konzeption, finden sich auf einen Schlag 542 Treffer bei Google (was allerdings noch nichts über die wirkliche Bedeutung aussagt)⁵. Darüber hinaus sind in jüngerer Zeit neue Erkenntnisse in Bezug auf neurophysiologische und lernpsychologische Grundlagen gewonnen worden, deren Relevanz für das Musikkernen zu erforschen eine wichtige Aufgabe darstellt.

Zu 2.: Möglicherweise gilt die Problematik auch als nicht relevant. Genug Musikpädagogen und Lehrplanautoren scheinen sich darin einig zu sein, dass Fachsprache in den Musikunterricht gehört und da auch praktiziert und entwickelt wird. Auch in Büchern zur Musikpädagogik und Musikdidaktik wird die Fachsprache am Rande als etwas Selbstverständliches erwähnt (Vgl. z.B. STEINCKE 2007, 11 und 14.) Die Kultusministerkonferenz spricht in ihren „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik“ von der „Fähigkeit, musikorientierte Aussagen sachkundig und sprachlich adäquat zu artikulieren“ (Internet: KMK 2005, 6). Im Weiteren wird erklärt, dass in der Prüfung „auch auf ein angemessenes sprachliches Ausdrucksniveau sowie auf sprachliche und fachsprachliche Richtigkeit zu achten“ (Internet: KMK 2005, 6)⁶ ist. Interessanterweise gibt

⁵ Gesucht wurde bei www.google.de nach Seiten, in denen die Worte „Aufbauender Musikunterricht Forschung“ vorkamen. Wie viele der 542 Treffer tatsächlich inhaltlich forschende Auseinandersetzung mit der Thematik beinhalten, sei dahingestellt. (Nachgeschlagen am 15.04.2011 um 11.37 Uhr.)

⁶ In der Konkretisierung heißt es dann „in der Fachsprache beschreiben“ und „mit angemessener Fachsprache beschreiben“ (S. 7) sowie für Leistungskurse „Anwendung differenzierter Fachsprache“ (S. 9). In schriftlichen Prüfungen gilt es „eine angemessene Fachsprache ... anzuwenden“ (S. 15); als Kriterium für die Bewertung der Prüfungsleistung wird später „Sicherheit in der Beherrschung ... der Fachsprache“ (S. 19) erwähnt; an anderer Stelle heißt es für das Erreichen der Note „gut“ „Grundlegende Fachbegriffe ... müssen angewendet sein“ (S. 20); allerdings gilt dies genauso für die Note „ausreichend“ (S. 20). Die Aufgabenstellung in mündlichen Prüfungen soll dem Prüfling ermöglichen, „fachspezifische Grundbegriffe ... anzuwenden“ (S. 22); auch hier spielt für die Bewertung die Anwendung „grundlegender Fachbegriffe“ (S. 23) eine Rolle.

1 Aktueller Forschungsstand und daraus resultierendes Forschungsinteresse

es jedoch keinen Diskurs zu Inhalt und Umfang dieser für den Musikunterricht relevanten Fachsprache. Erwähnt wird, dass Fachtermini immer mit dem tatsächlichen Phänomen oder der tatsächlichen Handlung verknüpft „zu vermitteln“ sind; diese Festlegung gibt zumindest einen Rahmen vor, der suggerieren könnte, damit sei alles Notwendige zum Einsatz der Fachsprache im Musikunterricht gesagt.

Zu 3.: Auch die Unerschlossenheit des Forschungsgebietes trägt mit Sicherheit dazu bei, dass Forschungen nur schwer in Gang kommen. Es fehlen nicht nur weitgehend Grundlagen, auf die diese Forschungen aufbauen könnten; es ist darüber hinaus auch schwierig einen Anfang und einen „roten Faden“ zu finden. Daraus ergibt sich, dass die Forschung auf dem Gebiet der im Musikunterricht angewendeten Sprache zunächst kaum in der Lage sein wird, zu wegweisenden, womöglich in der Praxis verwertbaren Ergebnissen zu gelangen. Vielmehr werden (bestenfalls) Grundlagen geschaffen, auf die spätere Forschung mit konkreteren Fragestellungen aufbauen kann. Eine besondere Schwierigkeit besteht außerdem in allen Bereichen, wenn es um gesprochene Sprache geht, deren mangelhafte Untersuchung immer wieder beklagt wird⁷: „Eine Ursache für die lange Nicht-Beachtung gesprochener Fachsprache ist darin zu sehen, dass ihre systematische Erforschung oftmals mit sehr großem Aufwand verbunden ist.“ (MUNSBURG 1997, 93) So finden sich in Bibliographien ganz allgemein zur Fachsprache vor allem Untersuchungen von aufgeschriebenen Fachtexten⁸, kaum jedoch zum gesprochenen Wort.

Zu 4.: Der Einsatz der sehr begrenzten Ressourcen, die für musikpädagogische und musikdidaktische Forschung zur Verfügung stehen, wird von den unter Punkt 1 bis 3 genannten Argumenten beeinflusst.

⁷ Dies tut z.B. Lothar HOFFMANN (HOFFMANN 1987, 91ff) in dem Aufsatz „Ein textlinguistischer Ansatz in der Fachsprachenforschung“.

⁸ Als Beispiel sei Thorsten ROELCKES Buch „Fachsprachen“ genannt, in dem dies ausführlich geschieht. (ROELCKE 1999, 214 ff)

1 Aktueller Forschungsstand und daraus resultierendes Forschungsinteresse

Zu 5.: Insbesondere im ist Die Erlangung empirischer Daten mittels Unterrichtsbeobachtung ist aus verschiedenen Gründen in allen Fächern mit einem sehr hohen Aufwand verbunden. Im Musikunterricht kommen weitere Schwierigkeiten hinzu: Oft wird es als „Einstundenfach“ unterrichtet, so dass das Verhältnis zwischen Aufwand und tatsächlich festgehaltenem Unterricht sehr ungünstig ausfällt; musizierpraktische und rezeptive Anteile vermindern den Einsatz von Sprache; bei gleichzeitig erklingender Musik sind sprachliche Äußerungen nur schwer oder gar nicht für den Beobachter zu erfassen.

Die hier versuchten Begründungen für das Ausbleiben von Forschung auf dem Gebiet der im Musikunterricht verwendeten Sprache sagen jedoch nicht aus, dass diese irrelevant oder ohne Interesse wäre.

Worin nun besteht das eigene Forschungsinteresse?

- a) In der Anwendung der Sprache im Unterricht lassen sich das kommunikative Ziel und der eigentliche sprachliche Inhalt nicht voneinander trennen.⁹ Während die kommunikativen Aspekte des Sprechens im Unterricht (oft nicht notwendigerweise fachspezifisch) in größerem Umfang erforscht werden, gibt es jedoch deutliche Defizite in der Erforschung der dabei „transportierten“ Inhalte.¹⁰
- b) Mit der Verwendung von Sprache sind nicht nur Kommunikationsprozesse verbunden, sondern gleichzeitig Lernprozesse innerhalb der Sprache, von der Wortschatzerweiterung bis zur Herstellung von inhaltlich-thematischen Zusammenhängen. Diese Lernprozesse werden beeinflusst von der Wortwahl der Lernenden und Lehrenden. Die Wortwahl des Lernenden lässt insbesondere einen Schluss zu auf

⁹ Dies geschieht in der Forschung durch die Spezifizierung des Forschungsgegenstandes. Eine solche Trennung dient der wissenschaftlichen Systematik, spiegelt jedoch nicht die tatsächliche sprachliche Wirklichkeit.

¹⁰ Während die Absicht des Sprechenden noch relativ leicht nachweisbar ist, tun sich bereits Schwierigkeiten auf, die Rekonstruktion des Gesagten beim Hörenden zu belegen. Unmittelbarer Überprüfung sich entziehend, muss diese mühsam aus späteren Handlungen und sprachlichen Äußerungen abgeleitet werden. Ob die Absicht des Sprechenden tatsächlich erreicht wurde, ist der Aspekt der Kommunikationsforschung. Der sprachliche Inhalt ist der Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

1 Aktueller Forschungsstand und daraus resultierendes Forschungsinteresse

den Stand des Wissens und dessen Vernetzung¹¹, da „Fachsprachen uns nicht nur als Objekte in Texten entgegentreten, sondern zugleich Hinweise auf die Subjekte enthalten, die da fachlich sich miteinander zu verständigen suchen.“ (HESS-LÜTTICH 1997, 212)

Der sprachliche Inhalt ist der Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Ziel der Studie ist herauszufinden, inwieweit es gelingen kann, durch die Art und Weise des Einsatzes und den Umfang von Fachsprache im Musikunterricht Lernprozesse effektiver und erfolgreicher zu gestalten und besser an Gegenwarts- und Zukunftsbedürfnissen der Lernenden auszurichten.

Zur Beantwortung dieser Frage wird in Kapitel 2 dieser Arbeit zunächst der Forschungsgegenstand näher beleuchtet, eingegrenzt und schließlich gedanklich fortgeführt zu einem eigenen Konzeptansatz, in dem die Lerngruppensprache im Musikunterricht als Ausdruck einer tatsächlichen Verzahnung von Musikpraxis und theoretischer Fundierung sowie von der Verschmelzung von Vorkenntnissen und neuen Erkenntnissen bei allen am Lernprozess Beteiligten ist.

Mittels einer längerfristigen Unterrichtsbeobachtung in einer 7. Klasse eines Gymnasiums und dem Experteninterview mit dem dort unterrichtenden Musiklehrer soll in Kapitel 3 geklärt werden, welche Zusammenhänge, Lernperspektiven und Sprachpotentiale in Bezug auf die Lerngruppensprache in einer speziellen Unterrichtssequenz gegeben sind und welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können.

Abschließend soll in Kapitel 4 erörtert werden, wie dieser beobachtete Unterricht im Hinblick auf eine gezielte Weiterentwicklung der Lerngruppensprache verändert werden könnte, welche Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Sprache im Musikunterricht gezogen werden, welche Bedeutung diese Veränderung für den Musikunterricht hat und welche neuen notwendigen Forschungsansätze sich anschließen könnten.

¹¹ „Lernender“ und „Lehrender“ sind nicht identisch mit Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin. Wer gerade welche Rolle einnimmt, ist davon abhängig, welchem Kommunikationspartner im Zusammenhang mit dem konkreten Sachverhalt die Expertise zukommt.

2 Dimensionen von Sprache und Lerngruppensprache im Musikunterricht

2.1 Sprache als Zeichensystem für die mündliche und schriftliche Kommunikation

2 Dimensionen von Sprache und Lerngruppensprache im Musikunterricht

In diesem Kapitel wird der Forschungsgegenstand näher beleuchtet, indem ausgehend von der Sprache als Gesamtsystem insbesondere die Umgangssprache und die Fachsprache als Subsprachen erörtert und eingeordnet werden. Die musikalische Fachsprache wird dargestellt und schließlich gedanklich fortgeführt zu einem eigenen Konzeptansatz, in dem die Lerngruppensprache im Musikunterricht als Ausdruck einer tatsächlichen Verzahnung von Musikpraxis und theoretischer Fundierung sowie von der Verschmelzung von Vorkenntnissen und neuen Erkenntnissen bei allen am Lernprozess Beteiligten beschrieben wird. Dabei wird auch Bezug genommen auf die Aussagen der deutschen Musiklehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums zur Verwendung der Fachsprache im Musikunterricht.

2.1 Sprache als Zeichensystem für die mündliche und schriftliche Kommunikation im Musikunterricht

Sprache ist ein komplexes Zeichensystem. Ein solches Zeichensystem kann aus Wörtern bestehen (z.B. die deutsche Sprache), aus Bildern, aus Gesten (z.B. die Gebärdensprache). Dabei kommt jedem Zeichen eine eigene Bedeutung zu. Die Zeichen können mittels grammatischer Regeln zu unendlich vielen Sinnzusammenhängen zusammengefügt werden.

„Sprache ist eine ausschließlich dem Menschen eigene, nicht im Instinkt wurzelnde Methode zur Übermittlung von Gedanken, Gefühlen und Wünschen mittels eines Systems von frei geschaffenen Symbolen.“ (LYONS 1992, 13)

Oder:

„Natürliche Sprachen sind offene Systeme und können als prinzipiell unabschließbar betrachtet werden. Ein Grund dafür ist ihre strukturelle Eigenart, die es erlaubt, mit endlichen Mengen von Zeichen, einer verhältnismäßig geringen Anzahl von Operatoren und mit Hilfe von nicht allzu vielen Anwendungsregeln, die hierarchisch geordnet sind, eine unbegrenzte Menge von Aussagen zu erzeugen.“ (PRIESEMANN 1971, 100)

Sprachliche Aktivitäten lassen sich einteilen in produktive und rezeptive, sowie in mündliche und schriftliche. Daraus ergeben sich vier Grundformen der Sprachkommunikation Sprechen, Zuhören, Schreiben, Lesen.

2.1.1 Subsprachen als Teile des Gesamtsystems Sprache

Das Zeichensystem Sprache findet Verwendung in der Verständigung zwischen Menschen, den kommunikativen Handlungen. Wenn in dieser Arbeit kommunikative Handlungen im Unterricht untersucht werden, dann mit dem Ziel, Rückschlüsse auf das verwendete Zeichensystem und seine Bedeutung für das Lernen im Musikunterricht ziehen zu können. Nicht Gegenstand dieser Arbeit sind sprachwissenschaftliche Untersuchungen.

In der Literatur werden in verschiedensten Zusammenhängen die unterschiedlichsten Begriffe für die Erklärung und Kategorisierung von Sprache gebraucht: Basissprache, Gesamtsprache, Subsprachen, Muttersprache, Alltagssprache, Umgangssprache, Unterrichtssprache, Lerngruppensprache, Bildungssprache, Fachsprache, Fachbezogenes Sprechen, Spezialsprache, Wissenschaftssprache u.a. Manche dieser Begriffe werden auch in der Mehrzahl gebraucht. Während einige verwendet werden, ohne sie genau zu definieren, steht hinter anderen eine ganze Theorie. Die für die vorliegende Arbeit bedeutsamen Begriffe und die hinter ihnen stehenden Konzepte werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt und erläutert.

2.1.1 Subsprachen als Teile des Gesamtsystems Sprache

Als Gesamtsprache kann man das vollständige Repertoire bezeichnen, aus dem ein Textproduzent auswählen kann, um sich verständlich zu machen.

„Gemeint ist damit das vollständige Potential aller sprachlichen Zeichen und konstitutiven Regeln für Sprachhandlungen (language), aus dem ständig Teilbestände ausgewählt werden, um die entsprechenden Sprachhandlungen zu vollziehen.“ (HOFFMANN 1997/2, 190)

Als Subsprachen, ein Begriff der erst seit ca. 30 Jahren gebraucht wird, werden spezifische Teile dieses Gesamtsystems bezeichnet, die für die Produktion thematisch gefasster Texte verwendet werden. In den Konzeptionen von Sprache, die dieser Definition folgen, sind somit Dialekte oder Gruppensprachen ohne thematische Bindung keine Subsprachen. Diese Beschreibung geht vom Kommunikationsgegenstand (und nicht von Kommunikationsabsicht

2.1.2 Umgangssprache als Basis sprachlicher Verständigung

oder -zweck) aus; unter die Subsprachen fallen somit auch die Fachsprachen (Vgl. HOFFMANN 1997/2, 190).

2.1.2 Umgangssprache als Basis sprachlicher Verständigung

Zunächst ist festzustellen, dass es *die* Umgangssprache nicht gibt. Vielmehr werden Umgangssprachen von denen geprägt, die damit in einem jeweils durchaus begrenzten Milieu sprachlichen Umgang pflegen. Unterschiedliche regionale, soziologische und kulturelle Bedingungen (darin auch eingeschlossen so genannte Bildungsnähe und Bildungsferne) führen zu Sprachgemeinschaften mit unterschiedlichen Umgangssprachen.

Jürgen HABERMAS beschreibt es so: „Unter Umgangssprache verstehen wir die Sprache, die der Angehörige einer Sprachgemeinschaft ‚im Alltag‘ benutzt.“ Und: „Die Umgangssprache wird naturwüchsig gelernt.“ (HABERMAS 1973, 328) Diese Sprachgemeinschaften sind nicht als fest und geschlossen zu verstehen. Menschen gehören in der Regel verschiedenen Sprachgemeinschaften an: Neben der Familie sind dies u.a. sich durch den beruflichen Umgang und durch Freizeitaktivitäten ergebende. Bestimmend für die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft sind gemeinsame Vorstellungen, Werte und Erfahrungen.

„Wo zum übermittelten Zeichen im Vorstellungsrepertoire des Hörenden nicht das Gegenstück vorhanden ist, wo dieser das entsprechende Gefühl und das entsprechende Werterlebnis nicht aktivieren kann, findet keine Kommunikation statt. Die Resonanz bleibt aus; es werden keine Bedeutungserlebnisse wachgerufen.“ (AEBLI 1983, 43)

Durch die sich aus der Zugehörigkeit zu verschiedenen Sprachgemeinschaften ergebende Vernetzung wird eine gewisse Einheitlichkeit von Umgangssprachen hergestellt (Gemeinsprache, Standardsprache). (Vgl. hierzu MÖHN 1997, 171) Dadurch kann man die Grundzüge der angetroffenen Umgangssprache einer fremden Sprachgemeinschaft in der Regel nachvollziehen – wenngleich Missverständnisse unumgänglich sind.

Die Begriffe Alltagssprache(n), (All-)Gemeinsprache, Basissprache, Standardsprache, Landessprache und Muttersprache werden in der Regel synonym verwendet, wenn sie auch mitunter andere Akzente setzen (wollen).

2.1.3 Fachsprache als Basis spezieller sprachlicher Verständigung

Bereits der Begriff „Fach“ ist wissenschaftlich nicht eindeutig bestimmt:

„Der Begriff ‚Fach‘ und sein Parallelbegriff, der die *qualitas*, die Beschaffenheit von ‚Fach‘, nämlich: die ‚Fachlichkeit‘ meint, gehören zu den Schlüssel- oder Fahnenwörtern (*key words, mots cle´*) der modernen Gesellschaften. Um so merkwürdiger ist es dann, dass ‚Fach‘ und ‚Fachlichkeit‘ zwar in aller Munde und mit achtbarer Reputation in der Öffentlichkeit behaftet sind, dennoch aber immer noch nicht von den Wissenschaften (den einzelnen Sachfächern ebenso nicht wie von der Linguistik), auch nicht vom Handwerk und der Industrie wie auch nicht von den Nutzer- und Anwendungs-Organisationen (wie z. B. Normungsinstitutionen, Terminologiebanken, Dokumentationszentren u.a.) näher betrachtet, geschweige problematisiert, begrifflich geklärt werden oder sogar definiert sind. Dieser Zustand, schon in der Frühzeit der Fachsprachenforschung als Desiderat beklagt (...), ist, bis auf einige gezielte Arbeiten (...), immer noch nicht behoben. Das ist umso verwunderlicher, als der ‚Fach‘-Begriff doch ebenjener Ausweis ist, der einer inzwischen zentralen linguistischen Disziplin, der ‚Fachsprachenforschung‘, ihr entscheidendes Selbstverständnis verleiht und ihre wissenschaftssystematische Zugehörigkeit festlegt sowie ihre Methodologie, ihre Rahmenbedingungen und Erkenntnisinteressen absteckt.“ (KALVERKÄMPER 1997, 1)

Demzufolge wird auch der Begriff Fachsprache in der Literatur mit ganz unterschiedlichen Intentionen gebraucht. Einerseits wird Fachsprache als Teil einer Spezialbildung betrachtet, andererseits aber auch als Teil der Allgemeinbildung.¹² Wenn man die folgende Erklärung von HABERMAS zugrunde legt, erscheint letzteres eher fragwürdig.

„Eine Fachsprache erwirbt man sich, indem man sich spezielle Kenntnisse aneignet, z.B. Berufskennnisse. ... Fachsprachen erlauben für spezielle Lebensbereiche eine größere Präzision der Rede; diese beruht aber nicht immer darauf, dass die Verwendung fachsprachlicher Ausdrücke explizit geregelt wird.“ (HABERMAS 1978, 328)

Eine Fachsprache ist das Kommunikationsmedium in einem bestimmten, relativ klar abgegrenzten Bereich. Sie zeichnet sich aus durch eine größere Begriffsklarheit.¹³

¹² Als Beispiel sei hier ein Zitat von Dieter SPANHEL angemerkt: „Wenn man als Ziel der einzelnen Unterrichtsfächer das Erlernen der entsprechenden Fachsprache ansieht, werden diese Beziehungen für jeden Unterricht von grundlegender Bedeutung. Es genügt ja nicht, dass der Lehrer die Fachausdrücke vermittelt, sondern der Schüler muss lernen, mit dem Wort den von der Sprachgemeinschaft normierten Begriff als Bedeutung zu verbinden.“ (SPANHEL 1973, 12)

¹³ So instruiert Wolfgang MEMMERT in „Grundlagen der Biologiedidaktik“. Essen 1970, S. 54: „Außerdem ist darauf zu achten, dass der betreffende neue Terminus von nun an konsequent verwandt wird und damit die ungenaueren umgangssprachlichen Bezeichnungen ersetzt.“ (Zitiert nach PRIESEMAN 1971, 135)

2.1.3 Fachsprache als Basis spezieller sprachlicher Verständigung

„Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.“ (HOFFMANN 1987/1, 92; Vgl. auch HOFFMANN 1987/2, 52)

Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Ebene der Lexik gelegt, während z.B. die Grammatik – von Fachsprache zu Fachsprache unterschiedlich – eine geringere Rolle spielt.

„Die Spezifik der Fachsprachen ... äußert sich besonders deutlich auf der Ebene der Lexik, d.h. im Fachwortschatz bzw. in der Terminologie.“ (HOFFMANN 1997/2, 191; Vgl. auch HOFFMANN 1985, 36)

Eine grundlegende Beschreibung der Bedeutung der Fachsprache und den besonderen Stellenwert des Einzelwortes darin hat Hartwig KALVERKÄMPER gegeben:

„Die Fachsprache repräsentiert das Fachwissen dabei vorzugsweise in den *Termini*: diese speichern es als Definition, als genormten Text; die Definition ihrerseits wird mitverstanden und als Fachwissen-Inhalt einbezogen, wenn der Terminus in der Fachkommunikation auftaucht; man kann es auch so formulieren: das Vorkommen eines Terminus ist die Anweisung an den Rezipienten, sein Vorwissen zu der Terminus-Definition in den Text-Verstehensprozeß einzubringen.“ (KALVERKÄMPER 1997, 15)

Keinen Dissens gibt es in der Einordnung der Fachsprache als Subsprache. Selbst Thorsten ROELCKE, der zunächst „Fachsprachen als Varietäten einer Einzelsprache“ versteht, „die sich von deren anderen Varietäten mehr oder weniger deutlich unterscheiden“ (ROELCKE 1999, 18) gesteht zu, dass die Bestimmung von Fachsprache als Subsprache letztendlich seinem Varietäten-Konzept entspricht (Vgl. ROELCKE 1999, 20). Bei Hans-Rüdiger FLUCK werden die Begriffe synonym verwendet (Vgl. FLUCK 1992, 9). So bestimmen Dieter MÖHN und Roland PELKA die Fachsprache als „Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient, und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt“ (MÖHN/PELKA 1984, 26).

Dabei ist immer wieder zu beobachten, dass dieselben Worte in Umgangssprache- und Fachsprache (oder auch in verschiedenen Fachsprachen) durchaus unterschiedliche Bedeutung haben können. Gern verwendetes Beispiel ist die Verwendung der Worte *positiv* und *negativ* im

2.1.3 Fachsprache als Basis spezieller sprachlicher Verständigung

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. FREMDWORT.DE) 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 11). In der Musik wiederum bezeichnet das Wort die Veränderung der Laut- bzw. Tonstärke (VGL. SCHREIBER 2002, 58).

Die Forderung Wolfgang MEMMERTS, dass Wörter der Wissenschaftssprache u.a. auch situationsunabhängig bzw. kontextinvariant sein müssen¹⁴, ist damit auf Fachsprachen nicht anwendbar, da der Kontext des Fachgebietes einem Wort erst die entsprechende Bedeutung zukommen lässt. Dort, wo Menschen mit Fachsprachen in Berührung kommen, weil sie sich mit dem entsprechenden Fachgebiet tiefgründiger befassen oder weil fachsprachliche Termini Einzug gehalten haben in Bildungs- und Umgangssprache, ist also für das Verstehen notwendig, Wissen über die Bedeutung des Wortes in verschiedenen Kontexten zu besitzen. „Fachtermini sind der Schlüssel für die Geheimnisse eines Faches. Mit ihnen kann man die Räume aufschließen, in denen sich diese Geheimnisse befinden.“ (RICHTER 2007, 126)

In Anlehnung an verschiedene Veröffentlichungen¹⁵ benennt Thorsten ROELCKE fünf funktionale Eigenschaften von Fachsprachen:

- Deutlichkeit
- Verständlichkeit („wobei hiernach keine Fachtextverständlichkeit per se, sondern lediglich eine solche für bestimmte Rezipienten angenommen werden darf“ [ROELCKE 1999, 29])
- Ökonomie

¹⁴ Vgl. Wolfgang MEMMERT. Grundlagen der Biologiedidaktik. Essen 1970, S. 44. (Zitiert in PRIESEMAN 1971, 137)

¹⁵ Er geht darauf in einer Fußnote ein. (ROELCKE 1999, 28, Fußnote 20)

2.1.3 Fachsprache als Basis spezieller sprachlicher Verständigung

- Anonymität (hier insbesondere für schriftliche Darstellungen angenommen, teilweise auch infrage gestellt; bei mündlicher Kommunikation eher zu vernachlässigen) und Identitätsstiftung (Vgl. ROELCKE 1999, 28ff).

Während die ersten vier 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 unmittelbar (die Person des Textproduzenten zurücknehmend, also anonym) zu sein, drücke ich mich identitätsstiftend aus. Es kann jedoch formuliert werden: Um besonders identitätsstiftend zu sein, drücke ich mich deutlich, verständlich und meine Person zurücknehmend aus.

Hartwig KALVERKÄMPER benennt acht Merkmale von Fachsprachen:

- „Sie sind primär an Fachleute gebunden.
- Sie existieren schriftlich oder mündlich.
- Sie gelten fachintern wie auch interfachlich.
- Sie sind grundsätzlich öffentlich.
- Sie sind grundsätzlich überregional.
- Sie werden charakterisiert durch spezifische Wortwahl.
- Sie werden gekennzeichnet durch eine spezielle Verwendung und Frequenz sprachlicher Mittel.
- Sie zeichnen sich durch hohe Normhaftigkeit in Lexik, Syntax und Textstrukturen aus.“

(KALVERKÄMPER 1997, 48)

Interessant an letzterem ist vor allem die Lexik. Textstrukturen betreffen umfassendere, größere Texte (vor allem schriftlicher Natur), wie sie im Unterricht der Primarstufe und der Sekundarstufe I eher selten zu beobachten sind. Die Syntax von Fachsprachen wiederum weist nach Theodor ICKLER in der Regel nur zwei Merkmale auf: Reduktion (es werden nicht alle Möglichkeiten der Allgemeinsprache genutzt) und Häufung mancher Konstruktionen (er

2.1.3 Fachsprache als Basis spezieller sprachlicher Verständigung

nennt beispielhaft Attributketten) (Vgl. ICKLER 1987, 12). „Die fachsprachliche Syntax kennt, kurz gesagt, wenige ‚Bestandsspezifika‘, aber zahlreiche ‚Frequenzspezifika‘.“ (ICKLER 1987, 12)

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 (Vgl. Internet: WIKIPEDIA 4):

„Das Verhältnis von Fach- und Gruppensprache hat Peter von POLENZ als das eines Kontinuums beschrieben: Fachsprache im Sinne einer Spezial- und Spezialisten-Sprache sei objektorientiert und als ‚Soziolekt‘ zugleich gruppengebunden. Je stärker jedoch die soziolektale Gruppenbindung gegenüber der funktionalen Sachorientierung hervortrete, desto mehr werde die Fachsprache zum Fachjargon, der eher der Signalisierung oder symptomatischen Erkennung der Gruppenzugehörigkeit diene als der Förderung und Effektivierung von Arbeits- und Lernprozessen.“ (HESS-LÜTTICH 1997, 213)¹⁶

Das heißt: Eine sprachliche Äußerung kann durchaus identitätsstiftend sein, indem sie nicht nur völlig Außenstehenden, sondern durchaus auch Fachleuten desselben Fachgebietes aber eines anderen Teilgebietes undeutlich und unverständlich ist, diese bewusst ausgrenzend, mitunter auch absichtlich desavouierend. Ob das dann noch als Fachsprache bezeichnet werden darf, sei dahingestellt.

Auch von HABERMAS wird die Funktion einer Fachsprache über Muttersprachgrenzen hinaus nicht berührt: Zumindest Teile der Fachsprache ermöglichen auch internationale Verständigung. So sind z.B. die vielen italienischen Begriffe im Bereich der „klassischen“ Musik international üblich und Teil der jeweiligen Musikfachsprache¹⁷.

¹⁶ Ernest W. B. HESS-LÜTTICH zitiert indirekt aus Peter VON POLENZ 1981

¹⁷ Zumindest auf den Covers von CDs mit so genannter „Klassischer Musik“ kann der gebildete Deutsche daher fast alles verstehen, auch wenn die CD in den USA oder in Spanien produziert wurde.

2.1.4 Die Besonderheiten der Musikalischen Fachsprache

Seltener wird der Begriff Fachsprache für die Sprache eines Unterrichtsfaches verwendet. Hier kommt ihm eine didaktische Bedeutung zu, die in Richtung Unterrichtssprache ausgedeutet werden kann.¹⁸

Mitunter wird der Begriff Spezialsprache als Synonym für Fachsprache verwendet. Man darf davon ausgehen, dass bei der Verwendung dieses Begriffes zumindest die Möglichkeit eingeschlossen ist, dass es auch Fachsprachen gibt / geben kann, die nicht in einer Wissenschaft wurzeln.

Der Begriff Fachbezogenes Sprechen ist eher im Bereich der Unterrichtssprache anzusiedeln.

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.

„...Die Ansprüche an das Handeln und Sprechen sind – im Lebensbereich Wissenschaft – um einiges strenger als anderswo; man unterwirft sich damit auch strengerer Kontrolle, sei es durch sich selbst, sei es durch andere. Man wird dadurch, und das ist wieder ein unvermeidlicher Kompromiss, im Sprechen und Handeln schwerfälliger. Das (oder die) Verfahren und das (oder die) Ergebnis(se) werden unpraktischer. Sie sind vielleicht nur noch für den interessant, der viel und gerne liest.“ (PRIESEMANN 1979, 9)

Doch auch Wissenschaftssprachen sind Subsprachen der Gesamtsprache.

„Es bilden also (...) Umgangssprache und Wissenschaftssprache keine schroffen Gegensätze, das Aufrufen der zweiten Sprachform auf der ersten ist noch ganz deutlich.“ (PRIESEMANN 1971, 28)

2.1.4 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

¹⁸ „Zwar kann man annehmen, dass jedes Unterrichtsfach eine ihm und seinen Zwecken angemessene ‚Fachsprache‘ entwickelt...“ (PRIESEMANN 1971, 67)

2.1.4 Die Besonderheiten der Musikalischen Fachsprache

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 definitorischen Belieben des einzelnen oder dieser Gegenwart, sondern die musikalischen Fachwörter bringen aus ihren Entstehungsprozessen und ihrer Geschichte Bedeutungen, Bezeichnungsgelände, 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 unbewußt beeinflussen.“ (Internet: EGGBRECHT 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“ (Internet: EGGBRECHT 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, 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, 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, 40)

2.1.4 Die Besonderheiten der Musikalischen Fachsprache

Mitunter wird auch die Sprache der Musik als Musikalische Fachsprache bezeichnet, indem eine Analogie zwischen den verschiedenen Sprachebenen wie Buchstabe, Wort, Satz, Text, zu musikalischen Ebenen gebildet wird, etwa Einzelton, Motiv, Satz, Sinfonie.¹⁹ Eine Verwendung des Begriffes der musikalischen Fachsprache in dieser Bedeutung ist jedoch nur im Einzelfall anzutreffen und kann daher nicht als allgemein anerkannt angenommen werden. In dieser Bedeutung wird der Begriff in dieser Arbeit daher nicht gebraucht.

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, 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, 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 vorkommende Worte zwar oft gleichen Ursprungs oder voneinander

¹⁹ Dies geschieht z.B. in Gerhard ENGELS „Zur Logik der Musiksoziologie“. (ENGEL 1990, 275)

2.1.4 Die Besonderheiten der Musikalischen Fachsprache

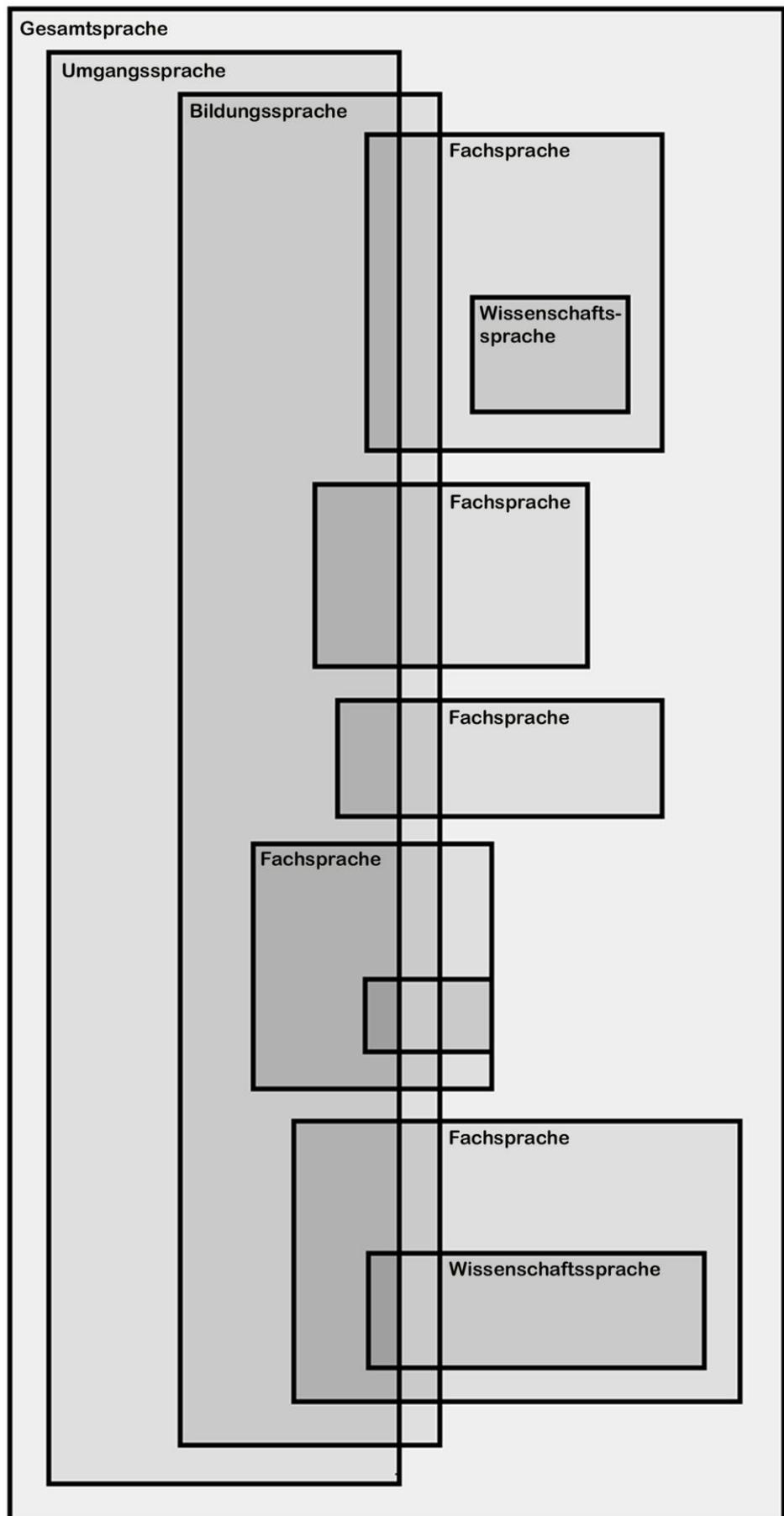
abgeleitet sind, jedoch nicht etwas Gleiches beschreiben; insofern erscheint der Begriff „interfachlich“ – zumindest für den Bereich der musikalischen Fachsprache – nicht ganz zutreffend; die Mehrheit des musikfachsprachlichen Wortschatzes ist in dieser Gruppe anzusiedeln

- ein extrafachlicher Fachsprachwortschatz
„Fachwörter, die anderen fachsprachlichen Systemen angehören, aber dennoch in Fachtexten des betreffenden Faches geäußert werden“ (ROELCKE 1999, 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 Didaktikern nicht den Umgang mit ihnen.

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

Abschließend sollen die Beziehungen zwischen den verschiedenen Sprachkategorien noch einmal in einer Grafik vereinfacht veranschaulicht werden:



2.1.5 Die Verwendung des Begriffes „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen

2.1.5.1 Untersuchung der Musiklehrpläne auf das Vorkommen des Begriffes „Fachsprache“

Die Grafik verdeutlicht, dass

- die Wissenschaftssprache eine Teilmenge der Fachsprache, diese wiederum eine Teilmenge der Gesamtsprache darstellt,
- die Umgangssprache als Teilmenge der Gesamtsprache auch eine Schnittmenge mit Fachsprachen, mitunter auch mit den Wissenschaftssprachen hat und
- die Bildungssprache als Teilmenge der Gesamtsprache Schnittmengen mit der Umgangssprache, den Fachsprachen und in der Regel auch den Wissenschaftssprachen aufweist.

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

2.1.5.1 Untersuchung der Musiklehrpläne auf das Vorkommen des Begriffes „Fachsprache“ oder abgeleiteter Begriffe

Ist das Erlernen und Anwenden der Fachsprache ein Ziel oder Inhalt des allgemein bildenden Unterrichts? In den Lehrplänen der deutschen Bundesländer wird das Wort Fachsprache sparsam, oft sogar sporadisch verwendet. Es wurden die Lehrpläne aller 16 Bundesländer unter folgende Fragestellungen untersucht: Wird auf die Fachsprache, eventuell auch ohne Nennung dieses Wortes verwiesen? Wenn ja, welche Intentionen werden zum Ausdruck gebracht? Alle kursiven Hervorhebungen stammen vom Autor.

- Im Berlin/Brandenburger Rahmenplan für die Sekundarstufe 1 (alle Schularten, in Kraft gesetzt 2006/2007) heißt es unter der Überschrift „Beitrag des Musikunterrichtes zum Kompetenzerwerb“: „Beim Versuch, sich über Musik zu verständigen, lernen die Schülerinnen und Schüler neben der erlebnishaften Schilderung ihrer Wahrnehmungen zunehmend auch den *Umgang mit Fachsprache*, um objektivierbare Sachverhalte von Musik zu benennen.“ (Internet: SBJs Berlin 2006, 12)

2.1.5.1 Untersuchung der Musiklehrpläne auf das Vorkommen des Begriffes „Fachsprache“

- Die Bildungspläne des Bundeslandes Baden-Württemberg (ab 2004 gleitend in Kraft gesetzt) setzen sogenannte Bildungsstandards für die geradzahligen Klassenstufen. Dort heißt es für Klasse 8 „KOMPETENZBEREICH 2: MUSIK HÖREN UND VERSTEHEN“: „Sie können musikalische Verläufe zunehmend mit *Fachbegriffen erläutern*.“ (Internet: BR-BW 2004, 275) Und: „...den Verlauf von Musikstücken beschreiben und gliedern (*unter zunehmender Verwendung von Fachbegriffen*)“ (Internet: BR-BW 2004, 276). In Klasse 10 heißt es dann im selben Kompetenzbereich „...den Verlauf von Musikstücken erfassen und nach vorgegebenen Kriterien, *auch mit Fachbegriffen, beschreiben*“ (Internet: BR-BW 2004, 277).
- In Nordrhein-Westfalen traten zuletzt im Mai 2011 neue Lehrpläne (sogenannte Kernlehrpläne) in Kraft. Sie formulieren übergeordnete und konkretisierte Kompetenzerwartungen in den Jahrgangsstufen 5/6 und 7-9. Eine der übergeordneten Kompetenzerwartungen in Klassenstufe 5/6 ist „...formulieren Ergebnisse unter *Anwendung der Fachsprache*“, welche sich in Klassenstufe 7/9 als „...formulieren Analyseergebnisse unter *Anwendung der Fachsprache*“ wiederfindet (Internet: MSW-NRW 2011). In den Konkretisierungen beider Stufen kommt lediglich vor „benennen musikalische Stilmerkmale unter *Verwendung der Fachsprache*“ (Internet: MSW-NRW 2011).
- Im Bayerischen Rahmenplan heißt es für die Klassenstufe 9 (Gymnasium [g8], in Kraft gesetzt 2004/2005) im Kapitel 9.3 „Musik und ihre Grundlagen“: „Bei Werkbesprechungen *wiederholen und vertiefen sie Fachsprache* und Theoriekenntnisse.“ (Internet: SSB München 2009)
- Der Bremer Bildungsplan für das Gymnasium führt unter „Aufgaben und Zielen“ aus: „Entwicklung der Fähigkeit des Sprechens über Musik und zur Reflexion unter *Verwendung der musikalischen Fachsprache*“ (Internet: SBW-B 2007, 5). Im Weiteren werden Standards dargestellt, in denen es für Klasse 6 „*elementare Begriffe der musikalischen Fachsprache anwenden*“ heißt (Internet: SBW-B 2007, 9), in Klasse 8 und 10 jeweils „*musikalische Fachsprache anwenden*“ (Internet: SBW-B 2007, 10).

2.1.5.1 Untersuchung der Musiklehrpläne auf das Vorkommen des Begriffes „Fachsprache“

- In Hamburg wurden im Jahr 2011 neue Bildungspläne eingeführt. Darin wird der Fachsprache ein zunächst überfachlicher Abschnitt gewidmet:

„Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen herangeführt, sodass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Fachsprachen weisen verschiedene Merkmale auf, die in der Alltagssprache nicht üblich sind, aber in Fachtexten gehäuft auftreten (u. a. Fachwortschatz, Nominalstil, unpersönliche Konstruktionen, fachspezifische Textsorten). Um eine konstruktive Lernhaltung zum Fach und zum Erwerb der Fachsprache zu fördern, wird Gelegenheit zur Aneignung des grundlegenden Fachwortschatzes, fachspezifischer Wortbildungsmuster, Satz schemata und Argumentationsmuster gegeben. Dazu ist es notwendig, das sprachliche und inhaltliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, Texte und Aufgabenstellung zu entlasten, auf den Strukturwortschatz (z. B. Konjunktionen, Präpositionen, Proformen) zu fokussieren, Sprachebenen bewusst zu wechseln (von der Fachsprache zur Alltagssprache), fachspezifische Textsorten einzuüben und den Gebrauch von Wörterbüchern zuzulassen.“ (Internet: BSB-HH 2011, 12-13)

Im Kapitel „Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche heißt es:

„Die Kommunikation im Prozess des Hörens und Musizierens schult neben der Wahrnehmung auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Aneignung eines musikspezifischen Vokabulars.“ (Internet: BSB-HH 2011, 13)

In einem späteren Kapitel „Anforderungen“ wird im Kompetenzbereich Rezeption als Ziel nach 4 Lernjahren formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler verbalisieren gehörte Musik. Sie äußern sich unter Verwendung gelernter Fachbegriffe differenziert zu Gestalt und Struktur, zu Ausdruck und Wirkung von Musik, auch schriftlich.“ (Internet: BSB-HH 2011, 20)

- Der hessische Lehrplan für Musik am Gymnasium ([g8], erschienen 2008) gibt unter „Aufgaben und Zielen“ des Faches an, dass es die Aufgabe des Musikunterrichtes ist, „die Fähigkeit zu sachkundigem Sprechen und zur sprachlich richtigen Formulierung von musikorientierten Aussagen aufzubauen und zu entwickeln.“ (Internet: HKM 2010, 3)
- Der Rahmenplan für Musik am Gymnasium in Mecklenburg-Vorpommern (Internet: MBWK-MV 2002) enthält keine Aussagen zur Verwendung von Fachbegriffen oder

2.1.5.1 Untersuchung der Musiklehrpläne auf das Vorkommen des Begriffes „Fachsprache“

Fachsprache. Gleiches gilt für den Lehrplan in Schleswig-Holstein (Internet: MBWFK-SH 1997).

- Der Lehrplan für Musik in Rheinland-Pfalz (alle Schularten) führt unter „Aufgaben und Zielen“ des Musikunterrichtes u.a. auf: „Konkrete Ansatzpunkte für den Unterricht sind: (...) der *Umgang mit dem musikalischen Fachvokabular*.“ (Internet: MBWW-RP 1999, 2) Im Weiteren widmet dieser Lehrplan der Thematik der Fachbegriffe ein ganzes Unterkapitel (4.7): „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.²⁰ 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 und Schüler. 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...“ (Internet: MBWW-RP 1999, 9)
- Im Lehrplan für das Gymnasium im Saarland ([g8], alle Schulstufen) vom November 2006 heißt es unter dem Stichpunkt „Musik verstehen und beurteilen“ in den „Zentralen Zielen und Inhalten des Musikunterrichtes bis zum Abitur“: „Dieses Verstehen setzt den Erwerb von Fachwissen und fachlichen Fähigkeiten voraus. Es sind dies vor allem (...) die *Fähigkeit zum Gebrauch einer korrekten Fachterminologie* (...)“ (Internet: MBKW-SL 2009, 1).
- Der Sächsische Lehrplan für Musik an Gymnasien (Einführung 2004/2005) erfasst die Thematik jeweils in den Klassenstufenzielen. Klasse 5 und 6: „Sie [die Schülerinnen und Schüler] ... *wenden grundlegende Fachbegriffe an*.“ (Internet: SMK-SN 2004, 5) In

²⁰ Dass Erkenntnisprozesse nicht vermittelt werden können, sei an dieser Stelle der Vollständigkeit halber angemerkt.

2.1.5.1 Untersuchung der Musiklehrpläne auf das Vorkommen des Begriffes „Fachsprache“

den Inhalten heißt es dann in Klasse 5 „*einfache Fachbegriffe verwenden*“ (Internet: SMK-SN 2004, 8) und in Klasse 6 „*Fachbegriffe verwenden*“ (Internet: SMK-SN 2004, 11). In Klasse 7 heißt es in den Klassenstufenzielen: „Sie ... wenden Fachbegriffe an.“ (Internet: SMK-SN 2004, 13) Danach wird Fachsprache nicht mehr erwähnt.²¹

- Die Rahmenrichtlinien des Landes Sachsen-Anhalt (zuletzt überarbeitet 2003) sprechen vom „richtigen Gebrauch der deutschen Sprache, verbunden mit der *exakten Verwendung grundlegender Fachbegriffe*“ (Internet: KM-SA 2003, 9) und legen fest: „Im Verlauf des Musikunterrichtes *erwerben* die Schülerinnen und Schüler ein *entsprechendes*²² *Fachvokabular*. Dabei ist zu beachten, dass sich ... die entsprechenden Fachbegriffe bei der Beschäftigung mit einem bestimmten Inhalt herausbilden und nicht losgelöst von diesem vermittelt werden.“ (Internet: KM-SA 2003, 13)
- Der Thüringer Lehrplan für Musik an Gymnasien (1999) hat in den Inhalten der Doppelklassenstufe 5/6 im Lernbereich Musiklehre/Gehörbildung die Überschrift „Musikalische Zeichensprache und Fachsprache“ (Internet: TK-T 1999, 17), unter der „Begriffe für verschiedene Tempi von Allegro bis Largo“ genannt werden. Die Phrasen „*Anwenden von Fachtermini* im entsprechenden Dachzusammenhang“, „*Aneignung und Anwendung von Fachtermini*“, „*Wiederholung und Erweiterung der Fachtermini*“ erscheinen in verschiedenen Themen.

In den Inhalten der Doppelklassenstufe 7/8 finden sich (wiederum im Lernbereich Musiklehre/Gehörbildung diesmal unter der Überschrift „Musikalische Zeichen- und Fachsprache“ [Internet: TK-T 1999, 32]) diese Untersetzungen:

- „Zeichen und Begriffe für dynamische Gestaltung, Artikulation, Phrasierung
- Begriffe für verschiedene Tempi

²¹ Erst in den Inhalten der Klassenstufe 11 als „*sachgerechte Darstellung unter Einbeziehung der Fachsprache*“ (SMK-SN 2004, 11) ist sie wieder präsent.

²² Wem soll das Fachvokabular entsprechen? Hier handelt es sich wohl um eine Verlegenheits-Formulierung, die bewusst auf Konkretisierung verzichtet.

2.1.5.2 „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

- Erkennen und Benennen musikalischer Gliederungs- und Gestaltungsmöglichkeiten wie Motiv, Thema, Periode mit Vorder- und Nachsatz, Liedformen, Sonatenhauptsatz
- Kennzeichnung musikalischer Sachverhalte wie Formen des Kunstliedes, der Variationsart und einzelner Variationen“

In den Themen wird auf Fachtermini nicht eingegangen.

In den Inhalten der Doppelklassenstufe 9/10 findet sich im Lernbereich Musiklehre/Gehörbildung nur noch ein Anstrich „Anwendung musikalischer Fachbegriffe“ (Internet: TK-T 1999, 46).

2.1.5.2 „Fachsprache“ oder abgeleitete Begriffe in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

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

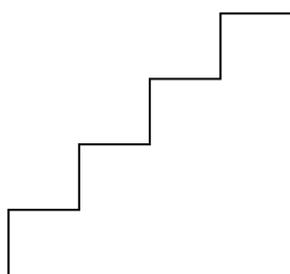
Allen Formulierungen gemeinsam ist die Darstellung der Fachsprache als etwas außerhalb des Unterrichtes Feststehendes, welches es im Unterricht von der Lehrkraft zu vermitteln und vom Schüler bzw. der Schülerin zu übernehmen gilt. Unterschiede bestehen in der Stringenz der Forderungen – von *Umgang mit*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

2.1.5.2 „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

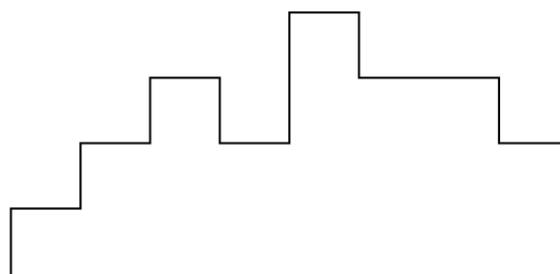
Es wird deutlich, dass dem die Idee der „Vermittlung“ von Fachsprache zugrundeliegt. Diese Idee darf unter Einfluss der konstruktivistischen Lerntheorien seit über 20 Jahren als mindestens umstritten angesehen werden, da sie vom Begriff ausgehend seinen Inhalt zu erklären sucht, statt umgekehrt:

„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, 38)

Es handelt sich mithin nicht um *e i n e n* Prozess des Lernens und Lehrens, in dem der Lernende aufnimmt, was der Lehrende ihm vermittelt. Stattdessen laufen hier *z w e i* 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, wie er zum Beispiel von Stefan Neubert, Kersten Reich und Reinhard Voß beschrieben wird (Vgl. NEUBERT/REICH/VOß, 254-256). 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)

2.1.5.2 „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

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 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.²³

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

Ebenfalls Fachsprache meinen die folgenden in den Lehrplänen gefundenen Wendungen:

- Aneignung eines musikspezifischen Vokabulars
- 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

²³ Der Autor, selbst Mitverfasser eines Lehrplans – Sachsen, Grundschule, Musik, Klasse 1-4, in Kraft getreten 2004 – kann hier auf eigene Erfahrungen zurückgreifen.

2.1.5.2 „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

- Anwendung musikalischer Fachbegriffe
- elementare Begriffe der musikalischen Fachsprache anwenden

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 Lehrplan 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 legt den Schluss nahe, dass dieser Lehrplan²⁴ stark die Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin in den Focus nimmt und sich nicht auf das ungeklärte Gebiet der Fachsprache im Musikunterricht einlässt.²⁵ 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

²⁴ Es handelt sich um den hessischen Musiklehrplan (HKM 2010).

²⁵ Auch das völlige Fehlen von Aussagen zur Sprache in anderen Lehrplänen (Internet: Schleswig-Holstein [MBWFK-SH 1997] und Mecklenburg-Vorpommern [Internet: MBWK-MV 2002]) lässt sich dahingehend interpretieren.

2.1.5.2 „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

sie Mittel zum Zweck?²⁶ Übersetzt in die Fachsprache des Didaktikers 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:

<p>Ziel: Aktive Auseinandersetzung mit Musik, Kompetenzerweiterung im Umgang mit Musik, Entwicklung musikalischen Wissens, Fähigkeit zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben</p> <p>Das Übernehmen von Fachbegriffen hat in diesem Kontext die Aufgabe,</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<p>Ziel: Erlernen von Fachbegriffen</p> <p>Die aktive Auseinandersetzung mit der Musik hat in diesem Kontext die Aufgabe,</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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) ihm und seinen 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

²⁶ 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, 1)

2.1.5.2 „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

gehört...“ (PRIESEMANN 1971, 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.

„Es ist nicht damit getan, dass jemand nur die Sprache seines Faches, die Begrifflichkeit seines Spezialthemas beherrscht, es wird von ihm auch verlangt die Fähigkeit zu übersichtlicher Gliederung, präziser Darstellung, er muss theoretisch sicher arbeiten können und einige elementare Spezifika wissenschaftlichen Argumentierens beherrschen.“ (PRIESEMANN 1971, 45)

Dies ist sicherlich eine Aussage, die in den subjektiven Theorien vieler Lehrerinnen und Lehrer ihren Platz hat. (Vgl. auch NIESSEN 2007, 30-40) Offen jedoch bleibt die Frage: Ist dies – Sprache des Faches inklusive übersichtlicher Gliederung, präziser Darstellung, theoretischer Sicherheit, Spezifika wissenschaftlichen Arbeitens im Fach – für einen jungen Menschen in einer Vielzahl von Fächern erreichbar? Ist es erstrebenswert? Es stellt sich mithin auch die Frage: Ist Fachsprache Ziel des allgemein bildenden Fach- (hier Musik-) unterrichts?

Nach HABERMAS (Vgl. HABERMAS 1978, 330) stehen Fachsprachen nicht allen offen. Sie sind gebunden an eine bestimmte Gruppe, z.B. einen Beruf. Insofern ist das Erlernen der Fachsprache kein Unterrichtsziel. 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.²⁷ Das Ziel kann also nur unterhalb der Komplexität

²⁷ „Ein Mathematik-Kollege liest nach der Schule im Lehrerzimmer ein mathematisches Buch [Theorie der Verbände' oder so ähnlich]. Das Chinesische kann mir nicht fremder und unbegreiflicher sein. Ist das in Ordnung, dass wir Fachlehrer geistig so nebeneinander herleben, als befänden wir uns auf verschiedenen Planeten? Was ist das für eine zusammengestückelte Bildung, die wir additiv unseren Schülern zumuten, in der wir aber selbst keineswegs leben?“ (RUMPF 1966, 72; zitiert nach PRIESEMANN 1971, 174, Fußnote 4); Dieses möglicherweise fiktive Beispiel zeigt das Dilemma derer, die meinen, dass das Beherrschen von vielen Fachsprachen zur Allgemeinbildung gehört: Sie selbst besitzen die so beschriebene Allgemeinbildung überhaupt nicht.

2.1.5.2 „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

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 weitgehend 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, 330)²⁸

Der Begriff Bildungssprache erscheint aus einem weiteren Grund stichhaltig: Es gibt Begriffe, die gar nicht „eine größere Präzision der Rede“ (HABERMAS 1978, 330) – wie HABERMAS 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 von 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, 82)

²⁸ 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.

2.1.5.2 „Fachsprache“ in den Musiklehrplänen: Zur Bewertung der Quellenfunde

Insofern ist auch Gerhard PRIESEMANN einseitig, wenn er schreibt: „Ihre [die Sprache des Unterrichts, Anm. d. A.] Funktion ist die der Vermittlung. Sie übersetzt die vagen Deutungen in präzisere...“ (PRIESEMANN 1971, 188) – die Funktion der Kommunikation bleibt weitgehend ausgeblendet.

2.2 Lerngruppensprache im Musikunterricht

2.2.1 Von der Unterrichtssprache zur Lerngruppensprache

Die Lerngruppensprache konstituiert sich durch das Aufeinandertreffen von Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft und 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, 19)²⁹ 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, 26ff)

In Gerhard PRIESEMANN'S „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

²⁹ Gerhard PRIESEMANN verwendet allerdings den Begriff Unterrichtssprache. Warum dieser Begriff hier nicht verwendet wird, wird im Weiteren deutlich.

2.2.1 Von der Unterrichtssprache zur Lerngruppensprache

Erkenntnisse um und neues Erkennen in Gang.“ (PRIESEMANN 1971, 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, 28), und moniert damit das Fehlen langfristig angelegter empirischer Untersuchungen – ein Problem, welches aus unterschiedlichsten Gründen bis heute fortbesteht. Auch die für diese Arbeit durchgeführten Untersuchungen in der Schulrealität können diesem Auftrag nicht umfassend gerecht werden und bleiben letztendlich exemplarisch.

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, 62, Fußnote 9)³⁰ 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, 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, 86)

³⁰ Aus philosophischer Sicht scheint dieses Ziel äußerst fragwürdig. Wenn diese „vollständige Verständigung“ erreicht ist, würde Kommunikation überflüssig, in ihrer Intention absurd.

2.2.1 Von der Unterrichtssprache zur Lerngruppensprache

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 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, 86)

Im Rahmen eines Aufsatzes zum Problem der Kommunikation im Musikunterricht beschäftigte sich Günther NOLL im Jahr 1974 mit dem Thema Sprache im Musikunterricht.³¹

„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 Lernens im Musikunterricht.³² Der Musikunterricht selbst ist ein offenes Kommunikationssystem.“ (NOLL 1974, 79)

Innerhalb des offenen Kommunikationssystems Musikunterricht ein neues in der jeweiligen Klasse wachsendes System herauszubilden heißt im Sinne dieser Arbeit, 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

³¹ Auch er geht von einer Sender-Empfänger-Relation aus, seine Gedanken gehen jedoch über dieses Modell hinaus.

³² Hier hat er eine Fußnote angebracht: „Vgl. Dieter BAACKE: „Kommunikation zwischen Zwang und Freiheit, [in: Hermann GLASER (Hrsg.), Kybernetikum, Neue Modelle der Information und Kommunikation, München 1971] S. 38ff“

2.2.1 Von der Unterrichtssprache zur Lerngruppensprache

umfassend erklärt, gegebenenfalls mit einem Beispiel illustriert. Der Schüler bzw. die Schülerin soll diese Ausführungen verstehen und in sein Begriffssystem einordnen. Durch die Aufforderung zur Erklärung mit eigenen Worten will abschließend die Lehrkraft die Aneignung des Begriffs kontrollieren.

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.

2.2.2 Die Weiterentwicklung des Begriffs Lerngruppensprache

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.

2.2.2 Die Weiterentwicklung des Begriffs der Lerngruppensprache

Im Folgenden wird daher der Begriff Unterrichtssprache, welcher historisch und besonders durch Gerhard PRIESEMANN'S 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, 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 im Einzelfalle Frage-Antwort geschieht“ (SPANHEL 1973, 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.

2.2.2 Die Weiterentwicklung des Begriffs Lerngruppensprache

„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, 69)³³

Christoph RICHTER nennt sie „‘klasseninterne‘ Gruppensprache, die sich im Verlauf der Zeit zu einer klasseninternen Fachterminologie entwickeln kann“ (RICHTER 2007, 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 den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander. „So lernte ich (...) nicht von Lehrern, sondern von Sprechenden“ (AUGUSTINUS 2011, 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 Sinne³⁴.

Doch: Nur Kommunikation zwischen der Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern kann in aller Regel nicht ausreichen: Sie sind zunächst keine gleichberechtigten Partner³⁵. Für die gemeinsame Entwicklung des Gegenstandes Lerngruppensprache ist jedoch eine Symmetrie notwendig. Diese kann auch im Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis entstehen, wenn alle Beteiligten ein partnerschaftliches Lernen anstreben; trotz ihrer Fachmannschaft ist die Lehrkraft in diesem Prozess auch Lernender. Ohne diese Symmetrie ist die Gefahr groß, dass

³³ 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.

³⁴ 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. (nach Internet: WIKIPEDIA 2) 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.

³⁵ „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder auf Unterschiedlichkeit beruht.“ (WATZLAWIK/BEAVIN/JACKSON 1969, 70)

2.2.2 Die Weiterentwicklung des Begriffs Lerngruppensprache

statt der Verwendung einer Lerngruppensprache durch die Schülerinnen und Schüler 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.

„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.“³⁶
(SPANHEL 1973, 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, 114)³⁷

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.³⁸ Beispielhaft seien hier das Kooperative Lernen nach Ludger BRÜNING und Tobias SAUM (BRÜNING/SAUM 2007) und die Projektmethode nach Herbert GUDJONS (GUDJONS 2008) genannt.

³⁶ SPANHEL zitiert hier aus einer Dissertation zum Thema didaktischer Sprachgestaltung von G. CLAUSS, welche bereits 1954 [!] verfasst wurde.

³⁷ 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.

³⁸ Unter anderem hervorgehoben hat das auch Dieter SPANHEL (SPANHEL 1973, 173)

2.2.2 Die Weiterentwicklung des Begriffs Lerngruppensprache

Das Kooperative Lernen zielt insbesondere auf dynamische Gruppenprozesse, in denen Vorerfahrungen und Lehrereinput kommunikativ miteinander in Beziehung gesetzt werden und so zu einem Lernzuwachs aller Beteiligten führen. Die Methoden des Kooperativen Lernens können auch in einen stark von der Lehrkraft geführten Unterrichtsprozess einbezogen werden und diesen erfolgreicher machen.

Die Projektmethode hingegen zielt auf ein weitgehend von der Gruppe der Lernenden selbst bestimmtes Lernen. Sie wird im schulischen Kontext oft nur in Ansätzen praktiziert, da vielen Lehrerinnen und Lehrern die Selbstbestimmtheit des Lernens, die Lehrplanvorgaben und die Schulwirklichkeit unvereinbar erscheinen. Dass projektorientiertes Arbeiten trotzdem Eingang in schulische Praxis gefunden hat, zeigt, dass das Potential dieser Lernform durchaus erkannt wurde.

Lehrerinnen und Lehrer, die nach diesen und anderen Methoden ein Lernen organisieren, in dem die Schülerinnen und Schüler stark miteinander interagieren, sehen neben der sozialen Bedeutung dieser Lernform insbesondere qualitativ und quantitativ höhere Lernzuwächse.³⁹ 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, 12)

Lerngruppensprache ist also nicht automatisch vorhanden, weil Unterricht stattfindet. In einem Unterricht, der mehr oder weniger ausschließlich auf der Vermittlung von Wissen

³⁹ Hier greift der Autor auf Erfahrung aus der eigenen Praxis und aus von ihm betreuten schulpraktischen Studien zurück.

2.2.2 Die Weiterentwicklung des Begriffs Lerngruppensprache

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, 18)⁴⁰

„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 sogar versagt, dann versagt man ihnen in gewisser Hinsicht ‚lautes‘ Denken und eine aktive Teilnahme an der gemeinsamen Lerntätigkeit und Kommunikation.“ (RAUSCH 1986, 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.⁴¹ 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

⁴⁰ 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, 68) Und heute?

⁴¹ Alfons Otto SCHORB sah das vor fast 40 Jahren noch genau andersherum. (Vgl. SCHORB 1973, 182)

2.2.2 Die Weiterentwicklung des Begriffs Lerngruppensprache

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, zitiert nach PRIESEMANN 1971, 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 110)

Die Analyse der Lerngruppensprache kann Aufschluss darüber geben, inwieweit Unterrichtsinhalte verstanden und verinnerlicht worden sind und ob sie anwendungsbereites Wissen darstellen. Diese Aussage gilt über den Musikunterricht hinaus. Ein Beispiel aus dem Sportunterricht kann dies veranschaulichen: Eine gängige Methode zum Überprüfen der Regelkenntnis eines Mannschaftsspiels ist die mündliche oder schriftliche Wiedergabe in Form einer Kurzkontrolle oder einer mündlichen Leistungskontrolle. Selbst wenn diese Wiedergabe wörtlich und vollständig erfolgt, ist eine Aussage darüber, ob diese Regeln verstanden worden und anwendungsbereit sind, nicht möglich. Beobachtet man jedoch die Schüler und ihre Kommunikation beim aktiven Spiel, so kann man erfahren, wer Regeln kennt, verstanden hat und anwendet. Insofern kann also die Analyse der jeweils aktuellen Lerngruppensprache Auskunft darüber geben, ob gesetzte Ziele erreicht wurden – besser, als es ein schriftlicher Test könnte.

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,

2.2.2 Die Weiterentwicklung des Begriffs Lerngruppensprache

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 des Schülers bzw. der Schülerin 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 Detail 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, 33) Es gibt umfangreiche, teilweise sehr interessante Untersuchungen, die

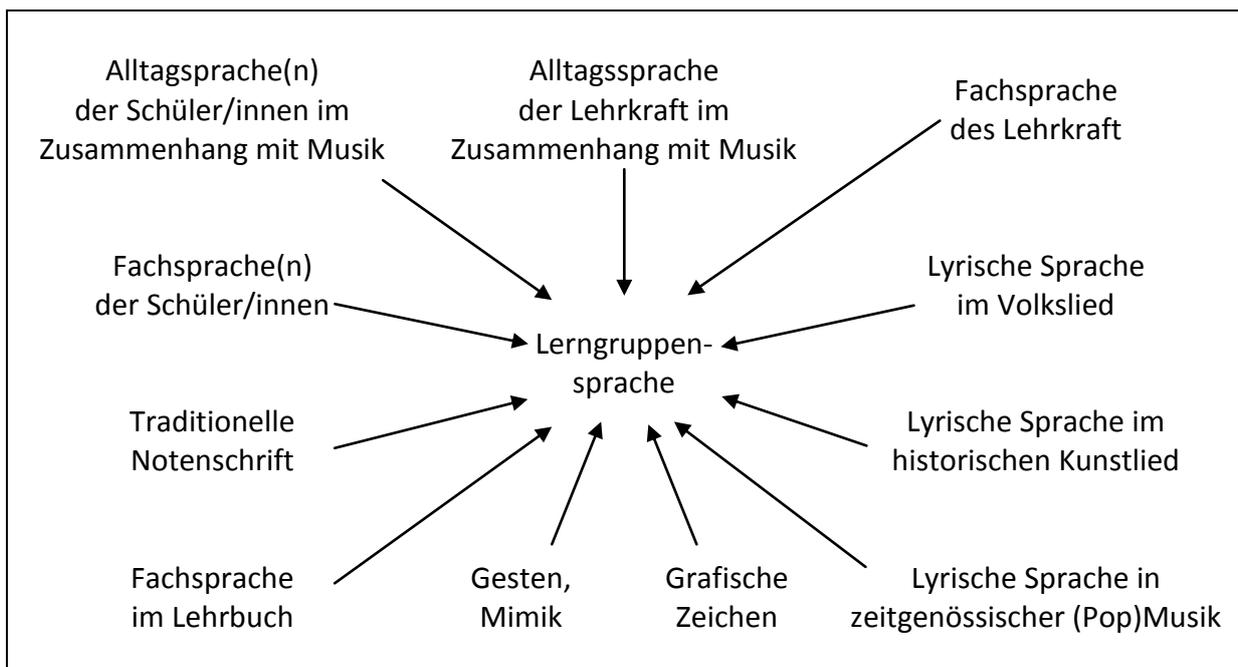
2.2.3 Die Besonderheiten der Lerngruppensprache im Musikunterricht

die Form der Kommunikation betreffen⁴². 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.

Hier besteht für das Fach Musik ein wichtiges Forschungsinteresse: Um darüber nachzudenken, wie durch Art und Weise des Einsatzes und den Umfang von Fachsprache im Musikunterricht Lernprozesse effektiver und erfolgreicher gestaltet werden können, muss zunächst eine Datenbasis vorliegen, wie denn Art und Weise des Einsatzes und der Umfang der Fachsprache sich im Moment darstellen, was also die Lerngruppensprache genau ausmacht.

2.2.3 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:



⁴² z.B. BELLACK/KLIEBARD/HYMSN/SMITH 1974

2.2.3 Die Besonderheiten der Lerngruppensprache im Musikunterricht

- 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 seine 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

2.2.3 Die Besonderheiten der Lerngruppensprache im Musikunterricht

Generationen (Volkslied, historisches Kunstlied⁴³). 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 produziert⁴⁴, 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.

⁴³ 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.

⁴⁴ 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 1 scheint dies aber etwas zu hoch gegriffen.

2.2.3 Die Besonderheiten der Lerngruppensprache im Musikunterricht

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 einbeziehendem 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 Musik-Lehrplänen zunächst scheinbar weitestgehend ausgeschlossen. (Vgl. Kapitel 2.1.5.2: Verwendung des Begriffes Fachsprache)

Manche der Formulierungen jedoch lassen die Entwicklung einer eigenen Lerngruppensprache zu; bei einigen kann man vermuten, dass sie dies bewusst intendieren (Vgl. Kapitel 2.1.5.2: Verwendung von Begriffen wie Fachbegriffe, Fachvokabular, Fachtermini). Nur zwei in den Lehrplänen gefundene Formulierungen greifen direkt den

2.2.3 Die Besonderheiten der Lerngruppensprache im Musikunterricht

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 (...).“ (Internet: HKM 2010, 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 und Schüler. 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...“ (Internet: MBWW-RP 1999, 9)⁴⁵

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

⁴⁵ 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...

2.2.3 Die Besonderheiten der Lerngruppensprache im Musikunterricht

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 außen⁴⁶ 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 Unterrichtssprache 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.“ (Internet: LEISEN o.J.) Bemerkenswert und wichtig an dieser Metapher ist die Tatsache, dass Gebrauchender und Schmied dieselbe Person sind. (Vgl. Internet: LEISEN o.J.)⁴⁷

Fachsprachen ordnen sich hier ein. So umreißt Hans-Rüdiger FLUCK als eine Aufgabe der Fachsprachendidaktik „die Klärung des Zusammenhangs zwischen (Fach-)Sprache und Lernen“, also „die Auseinandersetzung mit Prozessen der Aneignung von (Fach-)Wissen durch und mit Hilfe der Sprache“ (FLUCK 1992, 19).

⁴⁶ Die Verwendung des Begriffspaars „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.

⁴⁷ Aus dem Link geht hervor, dass es um bilingualen Unterricht geht. Dort sind viele Veröffentlichungen zum Thema Fachsprache angesiedelt.

2.2.4 Die Einordnung der Lerngruppensprache in den aktuellen musikpädagogischen Diskurs

Für die Entwicklung der Lerngruppensprache werden verschiedene mögliche Impulse gesehen:

- 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)

Desweiteren 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).

2.2.4 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 verbundenem. Das Idealbild von Musikunterricht wird sich bei vielen Musiklehrerinnen und Musiklehrern im mittleren Drittel zwischen diesen beiden Polen wieder finden. 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

2.2.4 Die Einordnung der Lerngruppensprache in den aktuellen musikpädagogischen Diskurs

Musizieren ohne Reflexion noch um Analysieren ohne praktisches Handeln. Es ergibt sich eine interessante Neben-Forschungsfrage: 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 Beteiligten 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 dreißig 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:

2.2.4 Die Einordnung der Lerngruppensprache in den aktuellen musikpädagogischen Diskurs

Dreivierteltakt	
<p>Beim Sprechen über Musik:</p> <p>Das Stück steht im Dreivierteltakt.</p> <p>Bedeutungszusammenhang:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 	<p>Beim Musizieren:</p> <p>Das Stück steht im Dreivierteltakt.</p> <p>Bedeutungszusammenhang:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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?

Anstatt konkreter Hypothesen ließen sich noch weitere unpräzise Fragen formulieren. Der Grund dafür ist, dass es eben noch keine Untersuchung dieser Prozesse gibt, auf die sich Hypothesen gründen ließen.

2.2.5 Zusammenfassende Charakterisierung der Lerngruppensprache im Musikunterricht

2.2.5 Zusammenfassende Charakterisierung der Lerngruppensprache im Musikunterricht

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.

Jede Lerngruppensprache weist folgende Merkmale auf:

- Aufeinandertreffen der Fach- und Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft
- Angenähert symmetrische Kommunikation zwischen Schülerninnen 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, sollen alle Merkmale zumindest im Ansatz nachweisbar sein.

3 Untersuchungen zur Sprachsituation im Musikunterricht einer 7. Klasse
3.1. Erläuterungen zum Forschungsdesign / 3.1.1 Vorüberlegungen

3 Untersuchungen zur Sprachsituation im Musikunterricht einer 7. Klasse

Ziel der theoriegeleiteten Untersuchung war im Sinne einer qualitativen Studie das Erfassen

- des Standes der Sprache im Musikunterricht in einer Lerngruppe und
- der Einstellung und des Wissens des die Lerngruppe unterrichtenden Musiklehrers zur Frage der Sprache im Unterricht.

Die Untersuchungsergebnisse sollten anschließend miteinander und mit dem Konzept der Lerngruppensprache in Beziehung gebracht werden.

3.1 Erläuterungen zum Forschungsdesign

3.1.1 Vorüberlegungen

Grundlage und Fokus der Beobachtung sind die im Vorangegangenen dargestellten Überlegungen zur Lerngruppensprache im Musikunterricht als einer wesentlichen Möglichkeit, Wissen aufzubauen und anzuwenden. Untersucht werden sollte, inwieweit sich diese theoretischen Überlegungen in der Praxis des untersuchten Unterrichts wiederfinden.

Eine Langzeitbeobachtung verschiedener Klassen bzw. Lerngruppen kann nur ein größeres Projekt mit vielen beteiligten Probanden leisten. Für die im Rahmen dieser Arbeit geplante Untersuchung stand daher eine Entscheidung an, ob innerhalb des gesetzten Zeitrahmens von einem halben Jahr

- mehrere Klassen über eine, maximal zwei Unterrichtsstunden beobachtet werden
oder
- eine Klasse über den gesamten Zeitraum beobachtet wird.

Die erste Variante zu verwerfen, fiel nicht schwer: Die zu beobachtenden Klassen können sich an die Beobachtungssituation gar nicht gewöhnen, wodurch die Ergebnisse nur bedingt brauchbar wären. Außerdem unterliegen die unterrichtenden Lehrerinnen oder Lehrer mit

3.1.1 Untersuchungen – Forschungsdesign – Vorüberlegungen

hoher Wahrscheinlichkeit der Versuchung, „Schaustunden“ vorzuführen, die die Unterrichtswirklichkeit nicht widerspiegeln.⁴⁸ Doch auch die zweite Variante hat neben den augenscheinlichen Vorzügen (Vgl. DINKELAKER/HERRLE Wiesbaden 2009, 21), wie z.B. Gewöhnungseffekt der zu Beobachtenden, praktischer Ausschluss von Schaustunden, die erfahrungsgemäß ein Lehrer bzw. eine Lehrerin nicht über ein halbes Jahr planen und durchführen kann, ihre Tücken: Es kann passieren, dass gerade in dieser Klasse oder gerade bei diesem Lehrer bzw. dieser Lehrerin die hier zu untersuchende Idee von Lerngruppensprache gar nicht oder nur am Rande bzw. unterentwickelt vorkommt.

„Es laufen während des Unterrichts dauernd Kommunikationsprozesse zwischen den Schülern untereinander ab. Diese Kommunikationsprozesse dürften aus beobachtungstechnischen Gründen nur in sehr begrenztem Maße empirisch-analytisch zu erfassen sein.“
(REHBEIN 1979, 166, Fußnote 34)

Während REHBEIN es seinerzeit für gerechtfertigt hielt, sich in der Analyse „nur auf das Verbalverhalten der den Lehrer direkt ansprechenden Schüler“ zu beschränken, will die hier vorliegende Untersuchung das Sprechen aller am und im Unterricht Beteiligten beleuchten. Doch die beobachtungstechnischen Schwierigkeiten bleiben. Das Sprechen von Schülerinnen und Schülern in Partner- und Gruppensituationen wäre nur mit hohem technischen Aufwand zu erfassen: Jeder Schüler und jede Schülerin müsste sein bzw. ihr persönliches Mikrofon haben. Nur ein quantitatives Problem wäre, dass sich in einem stark auf offene Lernformen stützenden Unterricht das zu analysierende Material vervielfachen würde. Viel problematischer erscheint, dass eine solche Intervention in die unterrichtliche Situation nur zu verfälschten Ergebnissen führen kann. Eine Videokamera oder einige wenige im Raum verteilte Mikrofone können mit der Zeit übersehen werden und alle Beteiligten zum „normalen Unterricht“ zurückkehren lassen. Ein persönliches Mikrofon ist in dieser Weise nicht zu ignorieren.

⁴⁸ Dies kann sich in unterschiedliche Richtungen vollziehen: Die sonst vorhandene Gruppenarbeit wird wegen des „Chaos-Faktors“ lieber weggelassen. Oder: Die sonst nicht vorhandene Gruppenarbeit wird wegen des Besuchs extra mit eingeplant ... und endet womöglich im Chaos.

3.1.2 Untersuchungen – Forschungsdesign – Kriterien zur Auswahl der Untersuchungspopulation

Letztendlich bleibt auch hier nur, sich wie Erhard REHBEIN auf das zu konzentrieren, was für alle hörbar ist. Der sozusagen „private“ Anteil des im Unterricht Gesprochenen entzieht sich weitgehend der Beobachtung. Unter „privat“, sind hier Äußerungen zwischen Schülerinnen und Schülern zu verstehen, die in der Regel die Lehrperson nicht erreichen und auch nicht für diese gedacht sind, oder Gespräche zwischen dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin und der Lehrkraft unter Ausschluss des Restes der Schülerschaft. Dies ist insofern problematisch, als sich gerade dort das Sprechen frei entfaltet – unabhängig von Erwartungshaltungen der Lehrkraft oder der „Schüleröffentlichkeit“, die der Schüler bzw. die Schülerin bedienen zu müssen glaubt.

Der Wunsch und die Wirklichkeit der Datenerhebung klaffen daher auseinander: Der Wunsch besteht darin, zu erfassen, ob der Schüler bzw. die Schülerin aus sich selbst heraus Gelerntes anwendet, indem er z.B. Fachbegriffe gebraucht, was als Beleg für die Übernahme von Anteilen der Fachsprache in die eigene Sprache gesehen werden kann. In Wirklichkeit wird jedoch erfasst, ob der Schüler bzw. die Schülerin bei von außen motiviertem Bedarf Gelerntes anwendet, indem er z.B. Fachbegriffe gebraucht, was hier jedoch auch ein Beleg für das Anwenden von Teilen einer Fachsprache – vergleichbar dem Sprechen in einer Fremdsprache – sein kann.

Ein weiteres forschungsmethodisches Problem liegt in der Musik selbst. Das Erklingen von Musik, sei es vom Tonträger oder selbstproduziert durch das Singen oder das Musizieren mit Instrumenten, beeinträchtigt die Verständlichkeit des Gesprochenen bei der Aufzeichnung.

3.1.2 Kriterien zur Auswahl der Untersuchungspopulation

Die Untersuchung wurde in einer siebten Klasse eines sächsischen Gymnasiums durchgeführt. Zunächst wurde ein Musiklehrer ausgewählt, von dem aufgrund persönlicher Bekanntschaft, seiner Äußerungen in Fortbildungen und seines Engagements erwartet wurde, dass er einen modernen, handlungs- und schülerorientierten Unterricht erteilen

3.1.2 Untersuchungen – Forschungsdesign – Kriterien zur Auswahl der Untersuchungspopulation

würde. Modern heißt hier zeitgemäß in dem Sinne, dass die aktuelle musikpädagogische Diskussion verfolgt und eigener Unterricht daraufhin hinterfragt und verändert wird; handlungsorientiert in dem Sinne, dass innere und äußere Schüleraktivitäten das Zentrum des Unterrichts bilden (also nicht Stoff vermittelt wird, den die Schülerinnen und Schüler aufzunehmen haben); schülerorientiert in dem Sinne, dass gegenwärtige Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ebenso Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit sind, wie auch vermutete zukünftige.

Die Auswahl der Klasse ergab sich dann aus der inhaltlichen Einschränkung, dass es keine Klasse am Anfang des gymnasialen Musikunterrichtes sein sollte (also nicht Klasse 5 oder 6) und organisatorischen Rahmenbedingungen, in denen u.a. Möglichkeiten des Stundenplans und der Einsatz einer Referendarin in einigen Klassen bedacht werden mussten. So ergab sich die Klasse 7x als zu beobachtende Population.

Untersuchungen in der Schulpraxis stoßen auf vielerlei Widerstände, die wiederum auf sehr differenzierten Ursachen beruhen. So sind nur wenige Lehrerinnen und Lehrer bereit, Unterricht, womöglich über einen längeren Zeitraum, begutachten zu lassen. Bei zu großer persönlicher Nähe des Forschenden zur Lehrperson, die Türen öffnen kann, könnten jedoch Untersuchungsergebnisse durch außerhalb der Untersuchung befindliche Einflüsse verfälscht werden. Die Gefahr besteht in vorliegender Untersuchung nicht, da die o.g. persönliche Bekanntschaft ausschließlich beruflicher Natur ist.

Um in dieser Arbeit zu einer ersten Bestandsaufnahme der Sprachsituation im Musikunterricht zu kommen und diese auf das Vorkommen und die Ausprägung einer Lerngruppensprache zu untersuchen, werden zwei Erhebungen vorgenommen: Die Aufzeichnung und Auswertung eines halben Jahres Musikunterricht und die Aufzeichnung und Auswertung eines Expertengesprächs mit der Lehrkraft.

3.1.3 Wissenschaftliche Dokumentation: Die Aufzeichnung und Auswertung eines Halbjahres Musikunterricht

Der Unterricht erfolgte in 14tägig erteilten Doppelstunden. Davon gab es im Untersuchungszeitraum insgesamt sieben. Die erste wurde zur Hospitation und zum Annähern genutzt, die letzte war eine übliche „Letzte Stunde vor den Ferien“, in der vor allem gesungen wurde. Zur Auswertung standen daher fünf Doppelstunden, also 10 Unterrichtsstunden, zur Verfügung. Diese fanden jeweils freitags von 10.30 Uhr bis 12.00 Uhr statt. Das Verfahren der Videoaufzeichnung ermöglicht detaillierte Wortprotokolle sowie die Nachuntersuchung ausgewählter Ausschnitte (Vgl. VOIGT 2010, S. 787). Neben der Videoaufzeichnung wurden schriftliche Skizzen angefertigt. Diese Skizzen wurden bei der Verschriftlichung der Videomitschnitte mit herangezogen.

Zunächst wurde ein Verbal-Transkript (Vgl. DINKELAKER/HERRLE Wiesbaden 2009, 35) erstellt, in dem alle verbalen Äußerungen des Lehrers und der Schülerinnen und Schülern sowie ihre Anfangszeitpunkte festgehalten wurden. Für die Verständlichkeit notwendige Anmerkungen (z.B. wenn direkt in Musik hineingesprochen wurde oder wenn allgemeines unverständliches Gemurmel einsetzte) wurden in Klammern angegeben. Auf eine Aufzeichnung in festgelegten Intervallen wurde verzichtet, da sie für die Untersuchung keine Notwendigkeit darstellte. Eventuelle Pausen im Sprachablauf sind in den Anmerkungen registriert oder – wenn im Sprachablauf ein und derselben Person Pausen auftraten – durch Gedankenstriche gekennzeichnet.

Für die Vereinfachung der weiteren Bearbeitung wurden in einem zweiten Schritt die Anfangszeiten entfernt und stattdessen Zeilennummern eingefügt. Diese erleichtern eine spätere Vernetzung der Aussagen und Ergebnisse.

Bereits während der Aufzeichnung und insbesondere bei der Transkription wurde deutlich, dass viele der Schülerinnen und Schüler ein Unterrichtsgespräch in der gesamten Klasse als

3.1.4 Untersuchungen – Forschungsdesign – Experteninterview

eines zwischen dem Lehrer und dem jeweils aktiven Schüler bzw. der jeweils aktiven Schülerin wahrnehmen. So bereitete es oft Mühe, Schüleräußerungen zu verstehen, da sie von der Sprachrichtung und der Lautstärke her lediglich auf die Rückmeldung an den Lehrer zielten. Darüber hinaus bestätigte sich die Annahme, dass die Verständlichkeit des gesprochenen Wortes durch das gleichzeitige Erklingen von Musik beeinträchtigt würde. Einige Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sowie viele des Lehrers konnten in solchen Situationen trotzdem erfasst werden. In bestimmten Unterrichtsphasen stattfindende Gespräche zwischen Nachbarn oder innerhalb kleiner Gruppen entzogen sich dem Verständnis weitestgehend.

3.1.4 Experteninterview: Problemaufriss und Deutungsversuche des Musiklehrers

Das Expertengespräch mit dem Musiklehrer wurde als narratives Interview angelegt. Es wurde so strukturiert, dass Themenkomplexe mit einer Struktur vom Allgemeinen zum Besonderen hin in offenen Fragen angesprochen wurden. Der Lehrer war sehr interessiert an der Darstellung seiner Intentionen zur Thematik. Dadurch bildet das Experteninterview eine umfassende Quelle.

Es wurde als Audioaufzeichnung festgehalten, transkribiert und ebenfalls mit Zeilennummern versehen. Die Transkription erfolgte nach den Regeln der Rechtschreibung und Grammatik. Wo dies nicht vollständig möglich war, z.B. bei abgebrochene Sätzen oder grammatikalisch nicht zueinander passenden Textbausteinen, wurden Gedankenstriche gesetzt. Pausen wurden nicht festgehalten. Alle Äußerungen konnten vollständig erfasst werden.

3.2 Darstellung der Auswertungsgrundlagen

3.2.1 Darstellung der Auswertungsgrundlagen der Unterrichtsprotokolle

3.2 Darstellung der Auswertungsgrundlagen

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in zwei Schritten:

Zunächst wurden die Unterrichtsprotokolle und das Interview getrennt in verschiedener Weise ausgewertet, interpretiert und zu den Grundannahmen dieser Untersuchung in Beziehung gesetzt. Erst nach Abschluss dieses Schrittes erfolgte in einem zweiten der Abgleich zwischen Unterrichtsgeschehen und der subjektiven Theorie des Lehrers. Auch dieser wurde abschließend zu den Grundannahmen dieser Untersuchung in Beziehung gesetzt.

3.2.1 Darstellung der Auswertungsgrundlagen der Unterrichtsprotokolle

Die Auswertung der Unterrichtsprotokolle erfolgte qualitativ mit quantitativen Elementen.

Für die Kategorisierung der speziellen Termini der Lerngruppensprache wurden ein fachinhaltsbezogener und ein verständigungsbezogener Ansatz gewählt; dies geht auf Hans-Rüdiger FLUCK zurück:

„...grundsätzlich wird man zwischen einer fachinhaltsbezogenen und einer kooperativen wie verständigungsbezogenen Kommunikation unterscheiden müssen. Erstere bezieht sich auf fachliche Gegenstände und Sachverhalte, die zweite bezieht sich auf das praktische Handeln beim Aufbau von Fachwissen und Fachsprache, also auf den expliziten Lehr-/Lernprozess. Beide funktionale Typen fachlichen Sprachgebrauchs lassen sich allerdings in der Praxis nur schwer voneinander trennen...“ (FLUCK 1992, 31)⁴⁹

Die Kategoriendefinition erfolgte in beiden Ansätzen zunächst auf deduktivem Weg (VGL. MAYRING 2010, 83), wurde jedoch nach Sichtung des Materials modifiziert. In der Literatur wird diese Art der Untersuchung Gesprächsanalyse genannt mit dem wichtigen Merkmal, dass natürliche Gespräche den Untersuchungsgegenstand bilden und nicht experimentell erzeugte (Vgl. MUNSBURG 1997, 94). Unterricht bewegt sich im Spannungsfeld zwischen natürlichen und experimentell erzeugten Gesprächen; ein für natürliche Gespräche gedachtes Verfahren anzuwenden, erschien daher als legitim.

⁴⁹ FLUCK bezieht sich hier seinerseits auf WEISGERBER (WEISGERBER 1983, 221 ff).

3.2.1 Darstellung der Auswertungsgrundlagen der Unterrichtsprotokolle

Fachinhaltsbezogener Ansatz

Die Lerngruppensprache befindet sich im Spannungsfeld zwischen Umgangssprache und Fachsprache. Für die Einteilung der Begriffe der Lerngruppensprache lassen sich somit vier Kategorien bilden, wobei zwei wiederum noch einmal in zwei Unterkategorien geteilt werden:

	Bestandteil der Umgangssprache	Bestandteil der Fachsprache	Erläuterung
I	JA	NEIN	Der Begriff ist Bestandteil der Umgangssprache.
II	NEIN	JA	Der Begriff ist Bestandteil der Fachsprache und wird in der Umgangssprache in der Regel nicht verwendet.
III-a	JA	JA	Der Begriff ist Bestandteil der Fachsprache, wird jedoch auch in der Umgangssprache verwendet. Es handelt sich um einen Begriff ursprünglich der Umgangssprache, welcher in die Fachsprache aufgenommen wurde und dort eine speziellere oder andere Bedeutung hat.
III-b		NEIN	Der Begriff ist Bestandteil der Fachsprache, wird jedoch auch in der Umgangssprache verwendet. Es handelt sich um einen Fachsprachbegriff, welcher Eingang in die Umgangssprache gefunden hat.
IV-a	NEIN	NEIN	Der Begriff ist weder Bestandteil der Fachsprache noch der Umgangssprache. Es handelt sich um einen Begriff aus einer anderen Fachsprache.
IV-b		NEIN	Der Begriff ist weder Bestandteil der Fachsprache noch der Umgangssprache. Es handelt sich um ein spezielles Element der Lerngruppensprache.

Verständigungsbezogener Ansatz

In der Entwicklung der Lerngruppensprache werden Begriffe mit unterschiedlichen Intentionen gebraucht. Mitunter können mehrere Intentionen auch gleichzeitig eine Rolle spielen. Diese Intentionen sind nicht direkt nachweisbar, sondern müssen aus dem Kontext sowohl bezüglich der Sprache als auch bezüglich der aktuell stattfindenden Aktivität geschlossen werden. Mitunter wird vom Lehrer die Benutzung bestimmter Begriffe herausgefordert. Dann ist seine Intention die „Festigung“ dieser Begriffe, während der sie gebrauchende Schüler bzw. die sie gebrauchende Schülerin möglicherweise eine ganz andere Intention verfolgt. Diese kann beispielsweise darin bestehen, der Erwartungshaltung des Lehrers entgegenzukommen oder sich klar auszudrücken. Wenn die Analyse des Kontextes den Schluss zulässt, dass der Begriff „einfach so“, also ganz selbstverständlich gebraucht wurde, so darf daraus geschlossen werden, dass er in der Lerngruppensprache etabliert ist.

Nicht geklärt werden kann an dieser Stelle, wie umfassend der Begriff bei Sprecher oder Rezipient mit Inhalt gefüllt ist. Fachtermini zu gebrauchen hat „zur Voraussetzung, dass der Rezipient (und auch der Produzent – A.d.A.) in der Lage sei, memorierte Kontexte und Vorwissen zu Handlungszusammenhängen zu aktivieren“ (MÖHN 1997, 155). Ob Kontexte und Vorwissen aus

- einer Ein-Satz-Definition (z.B. „Eine Suite ist eine Zusammenstellung meist tänzerischer Instrumentalstücke.“),
- der bei Wikipedia zu findenden 535 Wörter enthaltenden Erklärung (Internet: WIKIPEDIA 9) oder gar
- der kompletten eng bedruckten Seite aus dem Musiklexikon (DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989, S. 209ff)

bestehen, ist nur schwer nachzuweisen, spielt für das gegenseitige Verständnis insbesondere zwischen dem Fachmann und dem Laien jedoch durchaus eine Rolle.

3.2.1.1 Auswertungsgrundlagen – Kategorienbildung nach dem Fachinhalt

3.2.1.1 Kategorienbildung nach dem Fachinhalt

Aus den im fachinhaltsbezogenen Ansatz dargestellten Kategorien wurde, angepasst an die beobachtete Unterrichtssituation, der folgende Katalog gebildet. Die ursprünglichen Kategorien wurden in Klammern angegeben.

a) Fachtermini, die Bestandteil der allgemeinen Umgangssprache sind ⁵⁰	b) Fachtermini, die in der allgemeinen Umgangssprache eher nicht vorkommen ⁵¹	c) Worte der allgemeinen Umgangssprache oder aus anderen Fachgebieten entlehnte Termini, welche im Bereich der Musik eine abweichende oder speziellere Bedeutungszuweisung besitzen ⁵²	d) Worte der allgemeinen Umgangssprache, welche zur Beschreibung von Musik verwendet werden (meist Adjektive)	e) spezielle Elemente der Lerngruppensprache, die weder der allgemeinen Umgangssprache noch der musikalischen Fachsprache zugeordnet werden können
(III-b)	(II)	(III-a)	(III-a)	(IV-b)

Begriffe der ursprünglichen Kategorie I werden mit diesem Katalog nicht erfasst. Es sind dies alle Begriffe, welche nicht den ursprünglichen Kategorien II-IV bzw. den Kategorien a) - e) zuzuordnen sind.

⁵⁰ Die Zuordnung kann nicht immer eindeutig sein. So wurden z.B. die Instrumente des Sinfonieorchesters oder Wörter wie „Chor“ oder „life“ hier eingeordnet.

⁵¹ Dazu zählen u.a. die aus der italienischen Sprache entlehnten Termini, aber auch Wörter und Zusammensetzungen, die nur im Bereich der Musik eine Bedeutung haben, z.B. „Tanzfigur“ oder „Sound“

⁵² Gedacht ist hier an Begriffe wie „hoch“ und „tief“ oder „Instrument“

3.2.1.2 Auswertungsgrundlagen – Kategorienbildung nach der Verwendungssituation

Ebenfalls nicht erfasst werden Begriffe der ursprünglichen Unterkategorie IV-a. Ein Erscheinen von Fachtermini anderer Fächer wurde nicht erwartet und auch tatsächlich nicht wahrgenommen.

Die ursprüngliche Unterkategorie III-a wurde ein weiteres Mal unterteilt: Hier wird der Besonderheit Rechnung getragen, dass zur Beschreibung von Musik Wörter herangezogen werden, die zwar durchaus ihre ursprüngliche Bedeutung behalten, diese jedoch eher metaphorischer Art ist. Musik kann eben nicht „dunkel“ klingen. Trotzdem wird ein solches Wort verwandt und auch in seiner Bedeutung nicht verändert, um damit Musik zu beschreiben.

In der Literatur wird eine Strukturierung von Fachsprache (Vgl. ROELCKE 1999/52f) vorgenommen, die für das Fach Musik als problematisch angesehen wird (vgl. Kapitel 2.1.4) und darüber hinaus für die Darstellung der Lerngruppensprache im Fach Musik nicht praktikabel ist:

- Intrafachlicher Fachsprachwortschatz
Dieser entspricht den Kategorien a) und b) sowie einer Teilmenge der Kategorie c).
- Interfachlicher Fachsprachwortschatz und
- Extrafachlicher Fachsprachwortschatz
Diese beiden entsprechen einer Teilmenge der Kategorie c).
- Nichtfachlicher Fachsprachwortschatz
Dieser entspricht weitgehend der Gruppe d).

Gar nicht erfasst würde nach dieser Strukturierung die Kategorie e).

3.2.1.2 Kategorienbildung nach der Verwendungsintention

Vorab wurde der folgende Katalog möglicher Intentionen, die der Sprechende mit der den Begriff enthaltenden Sprachhandlung verfolgt, aufgestellt mit der Möglichkeit, diesen

3.2.1.2 Auswertungsgrundlagen – Kategorienbildung nach der Verwendungssituation

während der Analyse noch zu erweitern. Davon ausgehend, dass sowohl der Lehrer als auch die Schülerinnen und Schüler sowohl als Lehrende als auch Lernende auftreten können, wurden diese Intentionen sowohl dem Lehrer als auch den Schülerinnen und Schülern zugeordnet. Es ist jedoch davon auszugehen, dass der Lehrer aufgrund seiner pädagogischen Ausbildung manche dieser Intentionen bewusster und stringenter verfolgt, als es der Schüler oder die Schülerin tut.

	Intentionen des Lehrers	Intentionen des Schülers / der Schülerin
Lehren/Lernen	Neueinführung eines Begriffs (Der Begriff wird erklärt und in ersten Zusammenhängen verwendet.)	
	Festigung eines Begriffs (Der Begriff wird in Zusammenhängen verwendet, die seinen Inhalt erklären oder andeuten.)	
Sichern/Kontrollieren	Kontrollfrage zum Begriff (Die Erklärung wird gegeben, das Nennen des Begriffs wird erwartet.)	
	Kontrollantwort zum Begriff (Nach einer Begriffserklärung wird der Begriff genannt.)	
	Kontrollfrage zur Begriffserklärung (Der Begriff wird genannt, eine Erklärung dafür erwartet.)	
	Kontrollantwort zur Begriffserklärung (Nach einer Begriffsnennung wird der Begriff erklärt.)	
Anwenden	Bedienen der Erwartungshaltung (Der Begriff wird gebraucht, weil der Sprechende davon ausgeht, dass dies von ihm erwartet wird, ohne dass es explizit vom Zuhörenden gefordert wurde.)	
	Selbstverständlicher Gebrauch des Begriffs (Der Begriff wird gebraucht, weil er in der Lerngruppensprache etabliert ist.)	
	Spontaner Gebrauch von Worten, die nicht unbedingt Fachtermini sind, von denen jedoch erwartet wird, dass andere bzw. die Gruppe sie intuitiv verstehen (Der Begriff erhält erst in der Situation seine für diese gültige Bedeutung. Stimmklang und Gesten können die Bedeutungszuweisung unterstreichen.)	

3.2.1.2 Auswertungsgrundlagen – Kategorienbildung nach der Verwendungssituation

Die Modifizierungen während der Analyse zeigten, dass bestimmte Intentionen ausschließlich dem Lehrer oder ausschließlich den Schülerinnen und Schülern zuzuordnen waren. Daraus ergab sich der im Folgenden dargestellte endgültige Katalog an Kategorien. Die Kürzel zur Bezeichnung der Kategorien haben sich während der Arbeit ergeben und wurden dann beibehalten.

Lehrer:

Lehren/Lernen	BE	Neueinführung des Begriffs - Begriffserklärung (Der Lehrer erklärt den Begriff, welcher in der Regel in dieser Erklärung vorkommt.)
	Neu	Neueinführung des Begriffs - Nennung (Ein Begriff wird vom Lehrer zunächst nur genannt und erst später an anderer Stelle verdeutlicht und erklärt.)
Sichern/Kontrollieren	BS	Kontrollfrage zur Begriffserklärung – Begriffssicherung durch Zuordnung (Der Lehrer nennt Begriffe und verbindet mit ihnen die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, dem Begriff das richtige Phänomen zuzuordnen. Beispiel: Der Lehrer fordert einen Schüler bzw. eine Schülerin auf, während des Liedgesanges der Klasse immer dann das Wort „ <i>Melisme</i> “ zu rufen, wenn er eine solche wahrnimmt.)
	BS-u	Kontrollfrage zum Begriff – Begriffssicherung durch Zuordnung (Der Lehrer bietet den Schülerinnen und Schülern ein Phänomen an, dem der Begriff richtig zugeordnet werden soll. Der eigentliche Begriff wird in diesem Fall nicht genannt. Beispiel: Er singt eine <i>Koloratur</i> und fragt: „Wie nennt man das?“)
	AzE	Kontrollfrage zur Begriffserklärung - Aufforderung zur Erklärung (Der Schüler bzw. die Schülerin soll den vom Lehrer genannten Begriff mit Worten erklären, ggf. auch übersetzen. Beispiel: „Was heißt <i>tutti</i> ?“ Oder: „Was ist eine <i>Melisme</i> ⁵³ ?“)

⁵³ Das Wort *Melisme* ist in dieser Form in keinem Wörterbuch (und auch nicht bei WIKIPEDIA) zu finden. Gemeint ist *Melisma*. Vgl. z.B. DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989, 108; VON SCHOENEBECK 1994, 207; MICHELS 2001, 191 und 200; Internet: WIKIPEDIA 6. Der Lehrer (und so dann auch die Schülerinnen und Schüler) verwendete stets *die*

3.2.1.2 Auswertungsgrundlagen – Kategorienbildung nach der Verwendungssituation

	AzE-u	Kontrollfrage zum Begriff - Aufforderung zur Erklärung (In diesem Fall gibt der Lehrer die Erklärung verbunden mit der Aufforderung, den Begriff zu nennen. Der eigentliche Begriff wird in diesem Fall nicht genannt. Beispiel: „Wie nennt man es, wenn eine Silbe auf mehrere Töne gesungen wird?“)
Anwenden	SG	Selbstverständlicher Gebrauch des Begriffs (Unabhängig davon, ob Begriffe dem passiven oder aktiven Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler zuzurechnen sind, werden sie vom Lehrer so gebraucht, als ob sie den Schülerinnen und Schülern bekannt oder ihre Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen sei.)
	N1	Nennung (Ein Begriff wird vom Lehrer ohne erkennbaren inhaltlichen Zusammenhang genannt. Beispiel: „Über Terrassendynamik haben wir doch schon gesprochen.“)
	N2	Nennung als Antwort auf eigene Frage (Der Lehrer beantwortet eine zuvor gestellte Frage nach einem Begriff in Ermangelung richtiger Schülerantworten selbst.)
	Wdh	Wiederholung (Der Lehrer wiederholt einen bereits von ihm oder einem Schüler bzw. einer Schülerin genannten Begriff – zur Festigung oder auch als sogenanntes „Lehrerecho“.)

Melisme statt *das Melisma*. Daher wurde diese Verwendung auch in dieser Arbeit durchgängig so wiedergegeben.

3.2.1.2 Auswertungsgrundlagen – Kategorienbildung nach der Verwendungssituation

Schüler

Sichern/Kontrollieren	BS1	Falsche Kontrollantwort zur Begriffserklärung - Begriffssicherung durch Zuordnung (Der Schüler bzw. die Schülerin ordnet einem vom Lehrer genannten Begriff das entsprechende Phänomen zu. Der Begriff wird vom Schüler bzw. von der Schülerin möglicherweise nicht noch einmal genannt.)
	BS2	Falsche Kontrollantwort zur Begriffserklärung - Begriffssicherung durch Zuordnung (Der Schüler bzw. die Schülerin ordnet einem vom Lehrer genannten Begriff das falsche Phänomen zu. Der Begriff wird vom Schüler bzw. der Schülerin möglicherweise nicht noch einmal genannt.)
	BES	Richtige Kontrollantwort zur Begriffserklärung (Der Schüler bzw. die Schülerin erklärt den Begriff, welcher in der Regel in dieser Erklärung vorkommt, meist nach Aufforderung durch den Lehrer, teilweise oder vollständig richtig.)
	BESf	Falsche Kontrollantwort zur Begriffserklärung (Der Schüler bzw. die Schülerin erklärt den Begriff, welcher in der Regel in dieser Erklärung vorkommt, meist nach Aufforderung durch den Lehrer, falsch.)
Sichern/Kontrollieren	Af	Falsche Kontrollantwort zum Begriff (Nach Aufforderung durch den Lehrer oder weil der Schüler bzw. die Schülerin meint, dass dies in dem Moment von ihm erwartet wird, wird ein falscher Begriff genannt.)
	A1	Formale Kontrollantwort zum Begriff (Der Begriff wird genannt, weil der Lehrer dazu aufgefordert hat oder weil der Schüler bzw. die Schülerin meint, dass dies in dem Moment von ihm erwartet wird. Es ist nicht erkennbar, ob der Schüler bzw. die Schülerin dem Begriff tatsächlich eine Bedeutung zuordnen kann, weil z.B. angenommen werden kann, dass der er oder sie geraten hat, oder weil der Begriff Teil einer auswendig gelernten Phrase ist; Beispiel: „Bach, Händel und Telemann gehören zur <i>Barock</i> musik.“ Ob mit dem Begriff <i>Barock</i> über diese Namen hinaus konkrete Vorstellungen verbunden sind, ist nicht erkennbar.)
	A2	Richtige Kontrollantwort zum Begriff (Der Begriff wird genannt, weil der Lehrer dazu aufgefordert hat oder weil der Schüler bzw. die Schülerin meint, dass dies in dem Moment von ihm erwartet wird. Es ist anzunehmen, dass der Schüler bzw. die Schülerin dem Begriff tatsächlich auch eine Bedeutung zuweist.)

3.2.1.2 Auswertungsgrundlagen – Kategorienbildung nach der Verwendungssituation

Anwenden	SGf	Selbstverständlicher Gebrauch des Begriffs – falscher Gebrauch (Begriffe werden – wenn auch falsch – in einer Weise gebraucht, die die Annahme nahelegt, dass sie zum aktiven Wortschatz gehören und ihr Gebrauch selbstverständlich ist.)
	SG1	Selbstverständlicher Gebrauch des Begriffs – formaler Gebrauch (Es ist nicht erkennbar, ob der Schüler bzw. die Schülerin dem Begriff tatsächlich eine Bedeutung zuordnen kann. Beispiel: „Zur Fuge gehören <i>Dux</i> und <i>Comes</i> .“)
	SG2	Selbstverständlicher Gebrauch des Begriffs – sinnentsprechender Gebrauch (Art und Weise des Gebrauchs des Begriffes lassen darauf schließen, dass dem Schüler bzw. der Schülerin die Bedeutung bewusst ist.)
	Wdh	Wiederholung (Ein Begriff wird durch einen oder mehrere Schüler bzw. Schülerinnen wiederholt, z.B. um ihn sich einzuprägen.)

Die Modifizierung zeigt, dass bestimmte Intuitionen im beobachteten Unterricht ausschließlich beim Lehrer, andere ausschließlich bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wurden. Dies lässt auf fehlende Symmetrie in der Kommunikation schließen, worauf in der Darstellung der Ergebnisse eingegangen wird.

Andererseits hat sich gezeigt, dass die ursprünglich formulierte Kategorie „Bedienen einer Erwartungshaltung“ nicht benötigt wird: Der Lehrer erfüllt mit den gebrauchten Worten im beobachteten Unterricht keinerlei Erwartungshaltungen der Schülerinnen und Schüler; er enttäuscht sie auch nicht; es scheint keine zu geben. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ist es wiederum unerheblich, ob der Lehrer zum Nennen oder Erklären eines bestimmten Begriffs durch Worte auffordert, oder ob sie ihm aufgrund nonverbaler Signale diese Aufforderung unterstellen, also eine Erwartungshaltung bei ihm wahrnehmen, die sie erfüllen zu müssen glauben.

3.2.1.3 Auswertungsgrundlagen – Analyse der Funktion der verwendeten Fachtermini

Unbeachtet blieb vorab die Möglichkeit, Begriffe „wortlos“ zu erklären, indem man das Phänomen z.B. vorsingt, vormusiziert. Dafür wurden eigene Kategorien gebildet, die in den Tabellen unter dem Zusatz „Begriffssicherung durch Zuordnung“ zu finden sind.

3.2.1.3 Analyse der Funktion der verwendeten Fachtermini

Über die Kategoriebildung nach dem Fachinhalt und der Verwendungsintention hinaus erscheint eine weitere Kategorisierung insbesondere der „Fachtermini, die in der allgemeinen Umgangssprache eher nicht vorkommen“ als interessant. „Fachsprachen erlauben für spezielle Lebensbereiche eine größere Präzision der Rede...“ (HABERMAS 1978, 328) heißt es bei HABERMAS. Die im Unterricht gebrauchten Fachbegriffe erfüllen jedoch nicht alle diesen Anspruch. Wenn z.B. „tutti“ einfach mit „alle“ übersetzt wird, so hat sich an der Präzision nichts geändert. Daher kann man den Gebrauch der Fachbegriffe noch einmal unterteilen in:

- a) Begriffe, die umständliche Erklärungen ersetzen und somit zu rationellerem Sprachgebrauch bei gleichzeitiger Präzision führen (z.B. „Dirigent“ statt: der Mann, der das Orchester bzw. den Chor leitet und mit Hilfe von Hand-, Arm- und Körperbewegungen und der Mimik Tempo, Lautstärke, Tongebung und andere Gestaltungsmittel steuert; oder auch „Dynamik“, nicht einfach als Lautstärke übersetzbar, da der Begriff eben die Veränderungen der Lautstärke mit einschließt).
- b) Begriffe, die zwar anerkannter Bestandteil der Fachsprache *und* der Allgemeinbildung sind, jedoch nicht unbedingt zu rationellerem und präziserem Sprachgebrauch führen (z.B. „piano“ = leise, „Präludium“ = Vorspiel)
- c) Begriffe, die „dazu dienen, die Fachleute und ihr Fachgebiet nach außen hin abzugrenzen. An dieser Stelle schlägt das konstruktive Moment von Fachsprache ins Gegenteil um: Sie hat dann die Funktion, Außenstehende von der Kommunikation im Fachgebiet auszuschließen“ (Internet: WIKIPEDIA 5)⁵⁴

⁵⁴ Diese Art von Begriffen sollte für den Unterricht in der Allgemeinbildenden Schule auf jeden Fall auszuschließen sein.

3.2.2 Darstellung der Auswertungsgrundlagen des Experteninterviews

Das Expertengespräch mit dem Musiklehrer wurde als leitfadengestütztes offenes Interview angelegt, welches auch Raum für narrative Passagen ließ (vgl. MEUSER/NAGEL 1997, 486f). Es wurde so strukturiert, dass Themenkomplexe vom Allgemeinen hin zum Besonderen in offenen Fragen angesprochen wurden. Grundlage dieser Herangehensweise war die Teilforschungsfrage, welche Gedanken ein erfahrener und innovativ arbeitender Kollege in der Praxis in Bezug auf die Entwicklung einer Lerngruppensprache hat und wie sich diese Gedanken in sein allgemeines Bild des Musikunterrichtes an allgemeinbildenden Schulen einordnen.

Das Experteninterview wurde nach den Interpretationsregeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring reduziert (VGL. MAYRING 2010, 70). Der Inhalt wurde auf die Kategorien

- Ziele im Musikunterricht
- Sprache im Musikunterricht
- Fachsprache im Musikunterricht

reduziert. Es wurde eine Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial vorgenommen; die extrahierten Kernaussagen wurden dem Musiklehrer vorgelegt mit der Bitte zu prüfen, ob er sich angemessen wiedergegeben fühle. Er bestätigte dies ohne Änderungsvorschläge.

3.3 Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse

3.3.1 Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse der Analyse der Unterrichtsbeobachtung

3.3 Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse

Das gewählte Forschungsdesign zur Unterrichtsbeobachtung soll weitgehend sicherstellen, dass die Ergebnisse zuverlässig, nachweisbar und unverfälscht sind. Zunächst werden die beiden Teile der empirischen Untersuchung getrennt beleuchtet, um die Schlüsse dann in einem zweiten Schritt miteinander zu verbinden und zu einem Gesamtergebnis im Hinblick auf die genannten Forschungskriterien zu kommen.

3.3.1 Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse der Analyse der Unterrichtsbeobachtung

Das Forschungsdesign zur Unterrichtsbeobachtung soll die Zuverlässigkeit und Unverfälschtheit der Ergebnisse nachweisbar machen.

Reliabilität

Kriterien für die Einschätzung der Reliabilität für Forschungen im vorliegenden Design sind Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit. (Vgl. MAYRING 2010, 119ff)

Stabilität soll gewährleistet werden, indem das Material in größerem zeitlichen Abstand einer nochmaligen Analyse unterzogen wird, die mit der Erstanalyse verglichen wird. Diskrepanzen werden näher untersucht und abschließend eingeordnet.

Reproduzierbarkeit soll gewährleistet werden durch eine detaillierte, genaue und verständliche Beschreibung der Analyse, die das Vorgehen für andere nachvollziehbar macht; andere Kodierer sollten nach dieser Beschreibung zu annähernd den gleichen Analyseergebnissen kommen.

Exaktheit soll erreicht werden, indem allgemein anerkannte und in der Literatur vielfach dargestellte Forschungsmethoden angewandt und auf den Forschungsgegenstand bezogen

3.3.1 Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse der Analyse der Unterrichtsbeobachtung

werden. Das Forschungsdesign enthält qualitative und quantitative Elemente, die einander ergänzen und sich aufeinander beziehen.

Validität

Kriterien für die Einschätzung der Validität für Forschungen im vorliegenden Design sind die semantische, Stichproben-, korrelative, Vorhersage- und Konstruktgültigkeit. (Vgl. MAYRING 2010, 119ff)

Für die Überprüfung der semantischen Gültigkeit wurden die Textstellen, die derselben Kategorie zugeordnet wurden, miteinander verglichen, um ihre Gleichartigkeit bezüglich der Zuordnung festzustellen. Darüber hinaus wurde überprüft, ob sich Textstellen möglicherweise in mehrere Kategorien einordnen lassen würden. Anhand der Ergebnisse dieser Überprüfung wurden die Kategorien nachjustiert (siehe Kapitel 3.2.2) und in noch offenen Zweifelsfällen das Ausgangsmaterial und der Kontext zur Entscheidung herangezogen.

Die Gültigkeit der Stichprobe ergibt sich aus der prinzipiell unvoreingenommenen Auswahl der Klasse. Der Lehrer wurde danach ausgewählt, dass anzunehmen war, dass er einen Unterricht nach modernen didaktischen Erkenntnissen erteilen würde. (Die Untersuchung des Unterrichts eines dieses Kriterium nicht erfüllenden Lehrers wäre ohne Sinn gewesen, da die Forschungsergebnisse dann lediglich einen „vergangenen“ Zustand abbilden würden und eine Zukunftsbedeutung nicht gegeben wäre.) Selbstverständlich lassen die Ergebnisse keine direkte Aussage über den Entwicklungsstand der Lerngruppensprache in anderen Klassen zu. Ziel ist aber auch keinesfalls eine statistische Erfassung. Entscheidend für den Forschungsgegenstand ist der vorgefundene erfasste Zustand, von dem ausgehend nun über weitere Maßnahmen (sowohl aus Sicht der Didaktik als auch der Forschung) nachgedacht werden kann.

3.3.1 Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse der Analyse der Unterrichtsbeobachtung

Eine korrelative Gültigkeit lässt sich nicht nachweisen, da keine Untersuchung mit ähnlicher Fragestellung bekannt ist. Aus demselben Grund ist auch eine Vorhersagegültigkeit nicht nachweisbar, da Vergleichsuntersuchungen, die eine Entwicklungsdarstellung ermöglichen könnten, nicht bekannt sind.

Eine Konstruktgültigkeit lässt sich nur insofern belegen, als das Ergebnis der Forschungen sich tatsächlich als ein bestimmter Entwicklungsstand der Lerngruppensprache darstellen lässt, sich eine innere Konsistenz des Konstruktes mithin ableiten lässt.

Objektivität

Die Unabhängigkeit der Beschreibung und Beurteilung der Forschungsergebnisse von der Person des Beobachters scheint aus folgenden Gründen weitgehend gegeben: Es bestehen keine persönlichen Beziehungen zwischen Beobachter und beobachteter Klasse bzw. beobachtetem Lehrer. Ein eigenes Konzept vom Musikunterricht in einer siebten Klasse lag nicht vor, an dem der beobachtete Unterricht hätte gemessen werden können. Das Material wurde sorgfältig analysiert und dabei entpersonalisiert und entemotionalisiert – geblieben sind nur die Worte und ihre Kategorisierung. Dabei verschwand auch das selbstverständlich vorhandene individuelle Konzept des Beobachters von Musikunterricht, da von dessen Bestandteilen nurmehr das der Sprache in oben theoretisch fundierter Weise übrigblieb.⁵⁵

⁵⁵ Persönliche Anmerkung: Während der beobachtete Musikunterricht zunächst einen allgemein guten Eindruck bei mir hinterließ, merkte ich, dass ich ihn während der Analyse des Materials zunehmend schwächer einschätzte. Schließlich wurde ein Punkt erreicht, an dem ich das Material „wertfrei“ und losgelöst von persönlicher Meinung sehen konnte, da die Analyse eben nur einen Teilaspekt von Unterricht betraf und eine Bewertung des Gesamtunterrichtes als immer unwichtiger und unmöglicher erschien.

3.3.2 Reliabilität, Validität und Objektivität der Ergebnisse der Analyse des Experteninterviews

Reliabilität

Zur Gewährleistung der Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit wurden die aus dem Interview extrahierten Kernaussagen in größerem zeitlichen Abstand mehrmals überprüft; darüber hinaus wurden sie dem Interviewten mit der Bitte um Korrektur übermittelt – sie wurden ohne Änderung akzeptiert.

Validität

Für die Überprüfung der semantischen Gültigkeit ist ebenfalls die Bestätigung der extrahierten Kernaussagen durch den Interviewten bedeutungsvoll.

Die Gültigkeit der Stichprobe ergibt sich aus der prinzipiell unvoreingenommenen Auswahl des Lehrers (die Auswahl ist im Kapitel 3.1.2 bereits begründet worden). Selbstverständlich lassen die Ergebnisse keine direkte Aussage über die Einstellung der Musiklehrerschaft zur Frage der Lerngruppensprache zu, die in ihrer Differenziertheit wohl auch nicht sinnvoll zu erfassen wäre. Aus der Tatsache, dass es sich um einen Fachberater und damit angesehenen Vertreter der Musikpädagogik handelt, darf aber sicherlich geschlossen werden, dass die Mehrheit der Musiklehrerinnen und Musiklehrer möglicherweise weniger für das Thema sensibilisiert ist als er. Eine gewisse Übertragbarkeit scheint gegeben zu sein, da nicht zu erwarten ist, dass andere Musiklehrerinnen oder Musiklehrer sich wesentlich weiter gehende Gedanken zur Thematik machen als der befragte Experte. Insofern scheint eine gewisse Übertragbarkeit, zumindest Tendenzbeschreibung, gegeben.

Eine korrelative Gültigkeit lässt sich nicht nachweisen, da eine Befragung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern mit ähnlicher Fragestellung nicht bekannt ist. Aus demselben Grund ist auch eine Vorhersagegültigkeit nicht nachweisbar, da

3.3.3 Reliabilität, Validität und Objektivität der Gesamtergebnisse

Vergleichsuntersuchungen, die eine Entwicklungsdarstellung ermöglichen könnten, ebenfalls nicht bekannt sind.

Eine Konstruktgültigkeit lässt sich nur insofern belegen, als die extrahierten Kernaussagen sich in das Konzept der Lerngruppensprache einordnen lassen. Die Kriterien zu ihrer Beschreibung finden sich teilweise als gegeben, teilweise als nicht gegeben wieder; manche spielen in den Aussagen des Lehrers keine Rolle, ohne dass dadurch jedoch das Konstrukt als Ganzes infrage gestellt würde.

Objektivität

Die Unabhängigkeit der Beschreibung und Beurteilung der Forschungsergebnisse von der Person des Beobachters wurde bereits in Punkt 3.3.1 thematisiert.

3.3.3 Reliabilität, Validität und Objektivität der Gesamtergebnisse

Durch die Beobachtung des Unterrichts und die Befragung des Lehrers ist eine Methodentriangulation gegeben, hier von zwei Methoden, die Daten erbracht haben, die sich auf den gleichen Gegenstand, nämlich den Entwicklungsstand der Lerngruppensprache beziehen.

Die Ergebnisse der Analyse der Unterrichtsbeobachtungen wurden verglichen mit den aus dem Experteninterview extrahierten Kernaussagen. Bei auftretenden Widersprüchen wurde die Analyse der Unterrichtsbeobachtungen noch einmal dahingehend überprüft, ob auch andere Einordnungen möglich wären. Es wurde auch geprüft, ob sich aus der Analyse der Unterrichtsbeobachtungen weitere Kernaussagen ableiten ließen, die so aus dem Experteninterview nicht zu entnehmen waren.

3.4 Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse
 3.4.1 Feststellung der vorkommenden Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache

3.4 Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

3.4.1 Feststellung der vorkommenden Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache

In den beobachteten 10 zusammenhängenden Unterrichtsstunden wurden 1568 Nennungen von insgesamt 332 Wörtern registriert, welche im Musikunterricht eine spezielle Bedeutung besitzen⁵⁶. Darin eingeschlossen sind 40 Situationen, in denen der betreffende Begriff nicht wörtlich genannt, sondern umschrieben wurde.

Im Folgenden finden sich alle Begriffe in alphabetischer Reihenfolge.

A capella	Harmoniert	Poplieder
Abgestufte Lautstärke	Harpsichord	Popsongs
Achtelnoten	Hit	Posaunen
Achtung	Hoch	Postludium
Aggressiv	Hochschritt	Präludium
Air	Hofkapellmeister	Querflöte
Alle	Hofknicks	Rap
Alle zusammen	Höflich	Rechts
Am lautesten	Hohe	Referenz
Aufgeregt	Höhepunkt	Reigentanz
Ausgelassen	Höher	Reihe
Auszählen	Holzbläser	Reihentanz
Bachwerkeverzeichnis	Holzmundstück	Renaissance
Ballade	Holzschlägel	Rock

⁵⁶ Für die Auswertung wurden einige Begriffe später zusammengefasst zu dann insgesamt 285.

3.4.1 Feststellung der vorkommenden Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache

Band	Hopp	Rock'n'Roll
(engl.)	Horn	Sängerin
Barock	Improvisation	Sängerknabe
Bass	In der Mitte	Saxofon
Basso continuo	Instrument	Schlaginstrumente
Basso-continuo-Spieler	Instrumentengruppen	Schlagzeug
Bassstäbe	Interlude	Schnell
Bassstimme	Interludium	Schritte
Begleitung	Jetzt	Schrittfolge
Bitte	Jetzt kommen	Schwarz
Bläser	Jetzt kommt	Schwarze Taste
Blasinstrumente	Jetzt, zwei, drei	Sechzehntel
Blechbläser	Kanon	Seid nicht so schüchtern. Ihr könnt singen.
Blockflöte	Kapellmeister	Sequenz
Böse	Kastraten	Silbe
Bratsche	Keyboard	Sinfonisch
BWV	Klangfarbe	Singstimme
Cello	Klarinette	Soli
Cembalisten	Klassisch	Solisten
Cembalo	Klassische Musik	Song
Charts	Klavier	Soul
Chor	Klingt so'n biss'l nach Rom	Sound

3.4.1 Feststellung der vorkommenden Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache

Choreografiert	Klöppel	Spannungsbogen
Coda	Knabenstimme	Staccato
Comes	Knicks	Steigern
Complet	Koloratur	Stimme
Concertare	Komm	Streicher
Counter-Tenor	Kommt	Streichinstrumente
Crescendo	Kommt jetzt	Strophe
Decrescendo	Kommt steigern	Stufenmusik
Detoniert	Komponieren	Superstar
Deutsche Volkslieder	Komponist	Syllabe ⁵⁸
Dirigent	Konservatorium	Syllabisch
Doppelforte	Kontrabass	System
Dramatisch	Kontrapunkt	Szene
Drehung	Konzert (Veranstaltung)	Takt
Dreivierteltakt	Konzert (Werk)	Tanz
Dritte (Stimme)	Konzertieren	Tanzfiguren
Duett	Kopfstimme	Tanzpaar
Dux	Kraftvoll	Tanzpartner
Dynamik	Kreis	Tanzsprache
Dynamische Bezeichnungen	Langsam	Tastenstücke

⁵⁸ Das Wort *Syllabe* (zu syllabisch und Syllabik) ist weder in Musiklexika noch bei WIKIPEDIA noch im Online-Duden zu finden. Wenn Ton und Silbe 1:1 zuzuordnen waren, wurde dieses Phänomen im beobachteten Unterricht als *Syllabe* bezeichnet. Gesucht wurde u.a. in: DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989; VON SCHOENEBECK 1994; MICHELS 2001.

3.4.1 Feststellung der vorkommenden Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache

Echo	Laut	Tempo
Eins und kommt	Lauter	Tenor
Eins, zwei drei	Lauteste	Terrassendynamik
Eins, zwei jetzt	Lautstärke	Terrassendynamisch
Eins, zwei, alle	Lautstärkebezeichnungen	Text
Eins, zwei, noch mal	Leise	Thema
Eins, zwei, tutti von oben	Leiser	Tief
Eins, zwei, und	Lied	Tiefe
Eins, zwei, und jetzt	Life	Tiefer
Eins, zwei, von vorn	Links	Tiefes
Eins, zwei, drei, vier	Los	Toccare
Einzählen	Mehr	Toccata
Ensemble	Meister	Ton
Entspannen	Melismatisch	Tonabnehmer
Etwas lauter	Melisme ⁵⁷	Tonart
Fagott	Melodie	Tonlage
Falsettstimme	Menuett	Trau dich, komm
Fan	Metal	Traurig
Fermate	Mezzo	Traut euch
Fetzig	Mezzoforte	Triangel
ff	Mezzopiano	Trommeln
Figur	mf	Trompete

⁵⁷ Siehe Fußnote 53.

3.4.1 Feststellung der vorkommenden Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache

Flöte	Mitte	Tuba
Folklore	Mittel	Tutti
Formation	Mittellaut	Tutti heißt alle
Forté	Mittlere	-Uhr
Fortissimo	Musical	Und
Frauenstimme	Nachspiel	Und alle
Fuga	'n bisschen lauter	Und alle wieder: Tutti
Fugare	Nicht so hoch	Und jetzt
Fuge	Noch mehr	Und jetzt alle
Ganz laut	Normal	Und jetzt kommen
Ganz leise	Noten	Und los
Ganz links	Notenwerte	Unterhaltungsmusik
Ganz oben	Oben	Unterstimmen
Ganz rechts	Oboe	Variation
Ganz tief	Oktave	Vertikales Hören
Ganze Note	Oper	Vertont
Gegen-Tenöre	Operette	Verträumt
Geige	Oratorium	Viertelnoten
Genauso laut	Orchester	Vorspiel
Generalpause	Orgel	Weg
Gesang	Ostinato	Weißer Taste
Gesangspartner	Paar	Wohltemperiertes

3.4.2 Einordnung und Bewertung der Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprachen nach Kategorisierung 2

3.4.2.1 Einordnung der Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprachen nach Kategorisierung 2

Geschlagen	Paartanz	Xylofon
Gesellschaftstanz	Partitur	Zaghaft
Gezupft	Partner	Zählzeit
Gitarre	Pauke	Ziemlich laut
Gitarrist	Pauken	Zum Träumen
Gleichlaut	Pause	Zurückhaltend
Glockenspiel	Perkussionisten	Zweistimmig
Grundfloskel	Pianissimo	Zweite Stimme
Gruppentanz	Piano	Zwischenspiel
Gruslig	Plier	
Halbe Noten	Pop	
Harfe		

3.4.2 Einordnung und Bewertung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 1

3.4.2.1 Einordnung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 1

Die 1568 Nennungen verteilten sich auf die Kategorien der Kategorisierung 1 wie im Folgenden dargestellt. Die Kategorie c wurde noch einmal unterteilt, um Gewichtungen zu verdeutlichen.

3.4.2.1 Einordnung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

		Lehrer	Schüler ⁵⁹	Gesamt
a	Fachtermini, die Bestandteil der allgemeinen Umgangssprache sind ⁶⁰	288	91	379
b	Fachtermini, die in der allgemeinen Umgangssprache eher nicht vorkommen ⁶¹	471	154	625
c Wörter der allgemeinen Umgangssprache, welche im Bereich der Musik eine abweichende oder speziellere Bedeutungszuweisung besitzen ⁶²	c1 Allgemein	155	22	177
	c2 Lautstärke	35	5	40
	c3 Lage der Tasten auf dem Keyboard	63	4	67
	c4 Tonhöhe	16	1	17
	c5 Tempo	3	0	3

⁵⁹ Bei der Transkription wurde nicht zwischen Jungen und Mädchen unterschieden. Daher werden bei der Wiedergabe der Ergebnisse für eine bessere Lesbarkeit nur die männlichen Formen verwendet.

⁶⁰ Die Zuordnung kann nicht immer eindeutig sein. So wurden z.B. die Instrumente des Sinfonieorchesters oder Wörter wie „Chor“ oder „life“ hier eingeordnet.

⁶¹ Dazu zählen u.a. die aus der italienischen Sprache entlehnten Termini, aber auch Wörter und Zusammensetzungen, die nur im Bereich der Musik eine Bedeutung haben, z.B. „Tanzfigur“ oder „Sound“

⁶² Gedacht ist hier an Begriffe wie „hoch“ und „tief“ oder „Instrument

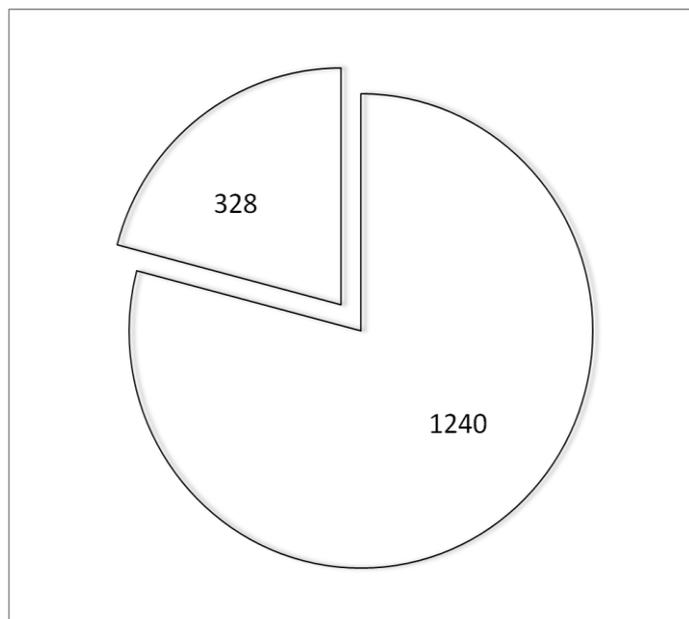
3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

d Wörter der allgemeinen Umgangssprache, welche zur Beschreibung von Musik verwendet werden (meist Adjektive)	24	10	34
e spezielle Elemente der Lerngruppensprache, die weder der allgemeinen Umgangssprache noch der musikalischen Fachsprache zugeordnet werden können	185	41	226

3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 1

1. Verhältnis Lehrer - Schüler

Von diesen 1568 Nennungen gehen 1240 auf den Lehrer zurück, 328 auf die Schüler – die nebenstehende Abbildung visualisiert dieses Verhältnis von 1:4. Der Schluss, dass die Lerngruppensprache vom Lehrer nicht nur die sprachliche Aktivität betreffend, sondern auch inhaltlich dominiert wird, liegt damit nahe. Die Qualität der Lerngruppensprache kann anhand dieser Quantifizierung



jedoch keinesfalls beschrieben werden, weil an dieser Stelle noch keine Aussagen darüber möglich sind, inwieweit alle Beteiligten mit den Bedeutungen der verwendeten Wörter

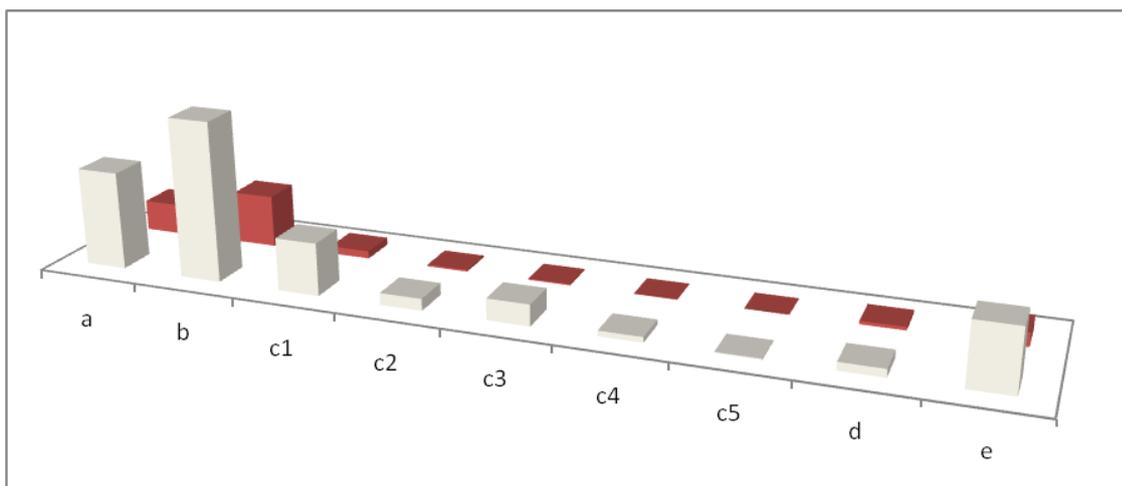
3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

vertraut sind. Es wird jedoch bereits deutlich, dass eine solche Einschätzung weniger auf dem vom Schüler Gesprochenem beruhen wird, als vielmehr auf der auf Beobachtung beruhenden Beurteilung des Verständnisses.

Es ergibt sich folgende Frage: Können die Schülerinnen und Schüler mit den vom Lehrer verwendeten Wörtern Bedeutungsinhalte verbinden? Dieser Frage wird im Kapitel 3.4.4 nachgegangen.

In den verschiedenen Kategorien der Kategorisierung 1 ergeben sich unterschiedliche Verteilungen der Nennungen zwischen Lehrer und Schülern, in der folgenden Abbildung grafisch aufbereitet:

	a	b	c1	c2	c3	c4	c5	d	e
Lehrer (hell)	288	471	155	35	63	16	3	24	185
Schüler (dunkel)	91	154	22	5	4	1	0	10	41



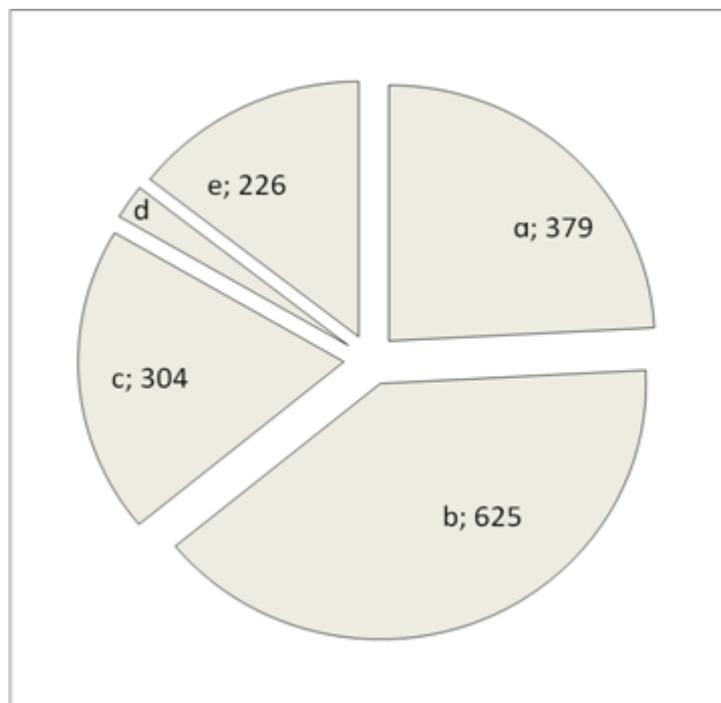
Bei den Fachtermini a) und b) ergibt sich nur ein Verhältnis von 3:1 zwischen Lehrer und Schülern. Der besonders geringe Anteil an Nennungen durch Schüler im Bereich c) lässt sich damit erklären, dass hier besonders viele Musizierenweisungen enthalten sind,

3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

insbesondere, wenn während des Singens vom Lehrer z.B. „Lauter!“ gerufen wird (c2), oder während des Musizierens Hilfestellungen durch den Lehrer erfolgen wie etwa: „Das hohe D.“ (c4). Fasst man die Unterkategorien von c zusammen, so ergibt sich eine Streubreite des Schüleranteils an den Nennungen in den einzelnen Kategorien zwischen zwischen 10 % und 30 %.

2. Verhältnis der Kategorien zueinander

Den höchsten Anteil an den Nennungen nahm mit über einem Drittel der Bereich (b) ein, Fachtermini, die nicht Bestandteil der Umgangssprache sind, gefolgt vom Bereich (a), Fachtermini, die sich auch in der Umgangssprache durchgesetzt haben. Mit nur 34 Nennungen nimmt der Bereich der Beschreibung von Musik (d) den geringsten Teil ein. Nur an wenigen Punkten des Unterrichts wurde das Beschreiben von Musik durch den



Lehrer herausgefordert. Unaufgefordert taten es die Schüler gar nicht. Der hohe Anteil des Lehrers auch in diesem Bereich s.o. gründete sich u.a. darauf, dass er den Schülern Angebote machte, auf die sie sich einlassen („Ja, das trifft es.“), oder die sie für sich ablehnen konnten („Ich finde nicht, dass die Musik so klingt.“).

Einen Anteil von 15 % der Nennungen nimmt der Bereich (e) ein, der die speziellen Elemente der Sprache in dieser Lerngruppe umfasst. Auch hier lässt sich der hohe Anteil des Lehrers damit erklären, dass das Singen, Musizieren und Tanzen in fast aller Regel durch ihn

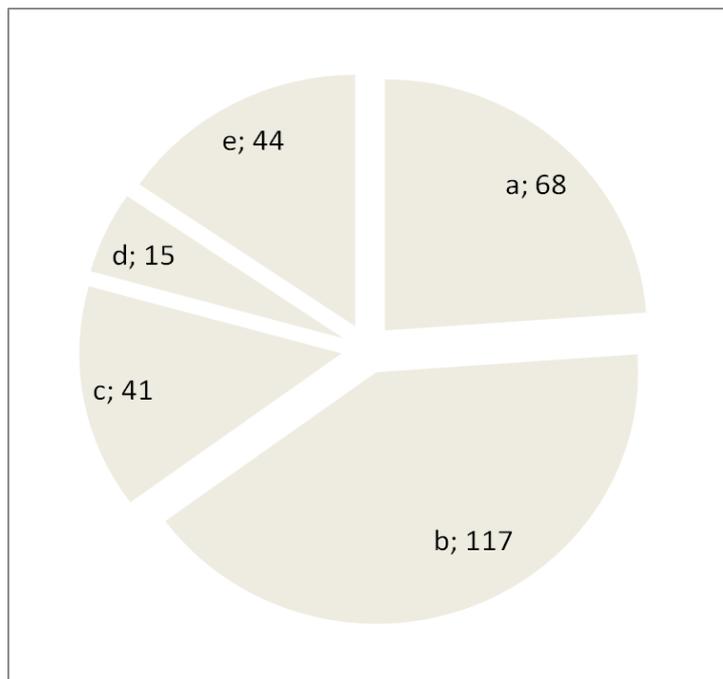
3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

angeleitet bzw. geleitet wurde und die zugehörigen Aufforderungen insbesondere zum Beginn und zum Ende des Musizierens daher von ihm ausgesprochen wurden. Manches relativiert sich daher in den folgenden Darlegungen, in denen nicht die Nennungen, sondern die Begriffe unabhängig von ihrer Häufigkeit beleuchtet werden.

Das Verhältnis der Kategorien zueinander nach Nennungen ist in der nebenstehenden Grafik visualisiert.

3. Häufigkeit des Gebrauchs der festgestellten Termini

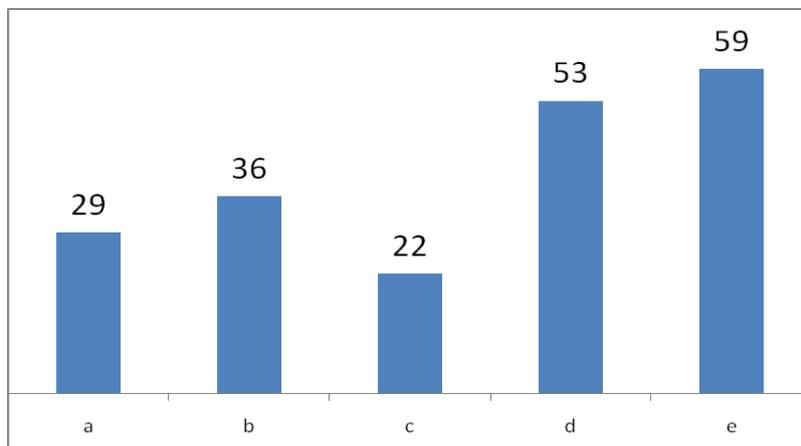
Im Durchschnitt wurde jeder verwendete Begriff mehr als fünfmal genannt. Bedenkt man, dass ein Begriff wie *crescendo* dreißigmal genannt wurde, wird deutlich, dass sich auch hier größere Unterschiede zeigen werden: Die 24 Nennungen im Bereich d beinhalten nur 15 Begriffe, d.h. im Durchschnitt wurde jeder dieser Begriffe weniger als zweimal genannt. Ganz im Gegensatz dazu der Bereich c: Hier



wurde jeder Begriff im Durchschnitt fast siebenmal genannt. Spitzenreiter hier waren das Wort *alle* in der Bedeutung von *tutti* (30 Nennungen) und das Wort *Instrumente* (28 Nennungen).

Das Verhältnis der Kategorien zueinander nach der Anzahl der Begriffe, unabhängig davon, wie oft sie genannt wurden, ist in der nebenstehenden Grafik visualisiert.

3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1



Bemerkenswert erscheint im Vergleich dazu: In welchem Bereich gab es anteilig die meisten Begriffe mit nur einer einzigen Nennung? Im Bereich e wurden 59 % der verwendeten Begriffe nur einmal gebraucht, während

im Bereich c lediglich 22 % der verwendeten Begriffe nur einmal gebraucht wurden (vgl. nebenstehende Abbildung).

Im Bereich e, der spezielle Elemente der Lerngruppensprache umfasst, die in der verwendeten Form weder der allgemeinen Umgangssprache noch der musikalischen Fachsprache zugeordnet werden können, lässt sich diese Tatsache auf zwei Phänomene zurückführen:

1. Es gibt einige wenige Begriffe, die sehr häufig gebraucht werden. Das sind zum Beispiel ein in ganz bestimmter Weise ausgesprochenes *und*, welches den Einsatz für Gesang und Musizieren angibt (62mal) oder das Wort *weg*, welches das Ende des Musizierens ansagt.
2. Es gibt Worte, die intuitiv für ein bestimmtes Phänomen gefunden und nur ein einziges Mal ausgesprochen werden. Das sind zum Beispiel *Grundfloskel* als Synonym für *Thema*, *Tastenstücke* für *Keyboardstücke* oder *Gegen-Tenor* zur Erklärung für *Counter-Tenor*.

Welche dieser Wörter wurden nun am häufigsten gebraucht? Der Wert, der zur Aufnahme in die folgende Liste führte, wurde willkürlich auf durchschnittlich einmal pro Unterrichtsstunde, also auf 10 Nennungen festgelegt. 18 dieser Wörter kamen durchschnittlich über zweimal je Unterrichtsstunde vor. Die folgende Tabelle fasst diese Auswahl zusammen. Darin markiert sind Wörter, die häufig vom Lehrer, jedoch nie von den Schülern gebraucht wurden.

3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

Begriff	Lehrer	Schüler	Gesamt
Und (als Beginn des Singens oder Musizierens)	62	0	62
Lied	35	4	39
Eins, zwei... (als Beginn des Singens)	36	2	38
Terrassendynamik	26	12	38
Tutti	28	8	36
Weg	34	0	34
Keyboard	27	4	31
Alle (im Sinne von <i>tutti</i> beim Singen benutzt)	30	0	30
Crescendo	19	11	30
Instrument	20	8	28
Koloratur	21	5	26
Ton	18	8	26
Noten	21	4	25
Referenz	20	4	24
Lautstärke	16	8	24
Forte	16	7	23
-Uhr (zur Angabe der am Keyboard einzustellenden Lautstärke)	19	3	22
Melisme ⁶³	15	6	21
Syllabe ⁶⁴	13	6	19
Barock	14	4	18

⁶³ Siehe Fußnote 53.⁶⁴ Siehe Fußnote 53.

3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

Tanz	16	1	17
Decrescendo	9	7	16
Horn	8	8	16
Menuett	14	1	15
Pause	13	1	14
Orchester	10	4	14
Holzbläser	8	6	14
Pauke	13	0	13
Cembalo	11	2	13
Fermate	6	7	13
Fuge	6	7	13
Knicks	10	2	12
Klavier	9	3	12
Trompete	9	3	12
Dux	6	6	12
Laut	11	0	11
Hohe	10	1	11
Comes	6	5	11
Basso continuo	10	0	10
Tiefes	9	1	10
Orgel	6	4	10
Toccata	4	6	10
Echo	10	0	10
Figuren	10	0	10

3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

Nur wenige der häufig verwandten Wörter aus dieser Tabelle wurden zwar vom Lehrer, nicht jedoch von den Schülern gebraucht: *Basso continuo*, *Echo*, *Figuren*, *laut*, *Pauke*, *alle* (im Sinne von *tutti* beim Singen), *weg* (als Schlusspunkt des Musizierens) und *und* (als Beginn des Singens oder Musizierens). Bei den drei letztgenannten ist dies schlüssig, da die Leitung des Singens und Musizierens in fast aller Regel beim Lehrer lag.

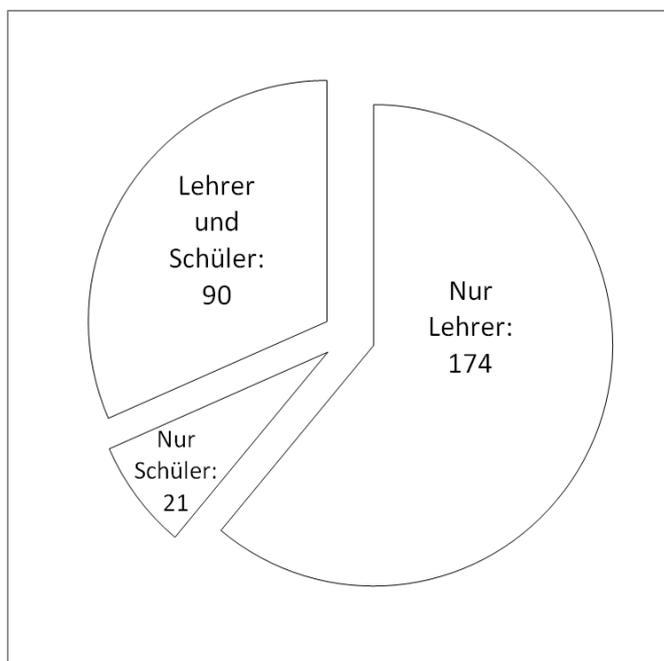
Vergleicht man die von Lehrer und Schülern jeweils 10 meistgenutzten Wörter, so ergibt sich ein differenziertes Bild. Nach Häufigkeit geordnet befinden in der linken Spalte der Tabelle die 10 vom Lehrer am meisten gebrauchten Wörter, in der rechten Spalte die 10 von den Schülern am meisten gebrauchten Wörter:

Begriff	Lehrer	Schüler	Gesamt	Begriff	Lehrer	Schüler	Gesamt
Und	62	0	62	Terrassendynamik	26	12	38
Eins, zwei...	36	2	38	Crescendo	19	11	30
Lied	35	4	39	Tutti	28	8	36
Weg	34	0	34	Instrument	20	8	28
Alle	30	0	30	Ton	18	8	26
Tutti	28	8	36	Lautstärke	16	8	24
Keyboard	27	4	31	Horn	8	8	16
Terrassendynamik	26	12	38	Forte	16	7	23
Koloratur	21	5	26	Decrescendo	9	7	16
Noten	21	4	25	Fermate	6	7	13

3.4.2.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 1

Nur zwei dieser Wörter kommen in beiden „Hitlisten“ vor: *Terrassendynamik* und *tutti*. Diese Diskrepanz gilt es im Weiteren näher zu beleuchten. Sprechen Lehrer und Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Sprachen?⁶⁵ Ist dieses Phänomen auf unterschiedliche Intentionen zurückzuführen?

Frage: Wie lassen sich die Unterschiede in der Verwendungshäufigkeit der Begriffe erklären? Auf diese Frage wird im Kapitel 3.6.1 eingegangen.



Insgesamt wurden 174 der registrierten Begriffe spezifischen musikalischen Inhaltes ausschließlich vom Lehrer verwendet (61 %). Weitere 21 Begriffe (7,4 %) wurden lediglich von den Schülern gebraucht, weitere 90 (und damit knapp ein Drittel) wurden von Lehrer und Schülern gebraucht.

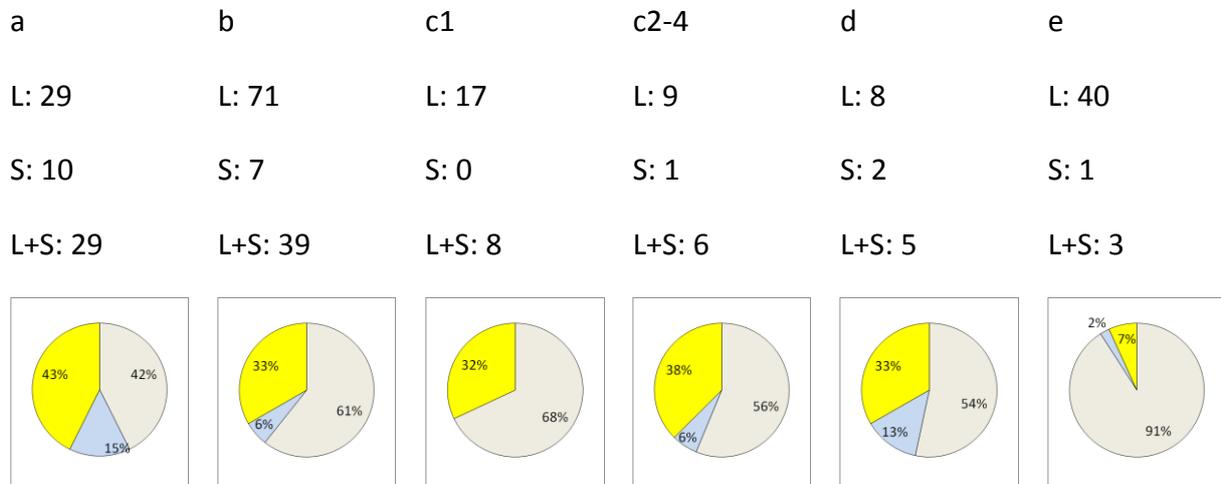
Die nebenstehende Grafik visualisiert dieses Verhältnis.

In den einzelnen Kategorien gab es auch hier größere Unterschiede zu vermerken, die aus der folgenden Tabelle und den Grafiken ablesbar sind.

⁶⁵ In den „Hitlisten“ der jeweils ersten 20 Begriffe sind immerhin 8 Übereinstimmungen zu finden. Neben den bereits erwähnten *Terrassendynamik* und *tutti* sind dies *Instrument*, *crescendo*, *Ton*, *Lautstärke*, *forte* und *Melisme* (siehe hierzu Fußnote 53).

3.4.3 Einordnung und Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 2

3.4.3.1 Einordnung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 2



Am ausgeglichensten erscheint die Verwendung von musikalischen Fachtermini, die Bestandteil der allgemeinen Umgangssprache sind⁶⁶, hier ist der Anteil der nur vom Lehrer gebrauchten Worte mit 42 % am geringsten. Gravierend ist der hohe Anteil von nur vom Lehrer gebrauchten speziellen Elementen der Lerngruppensprache, die weder direkt der allgemeinen Umgangssprache noch der musikalischen Fachsprache zugeordnet werden können. Dies ist – da hier die Begriffe unabhängig von der Häufigkeit registriert sind – eine deutliche Abweichung.

3.4.3 Einordnung und Bewertung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 2

3.4.3.1 Einordnung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 2

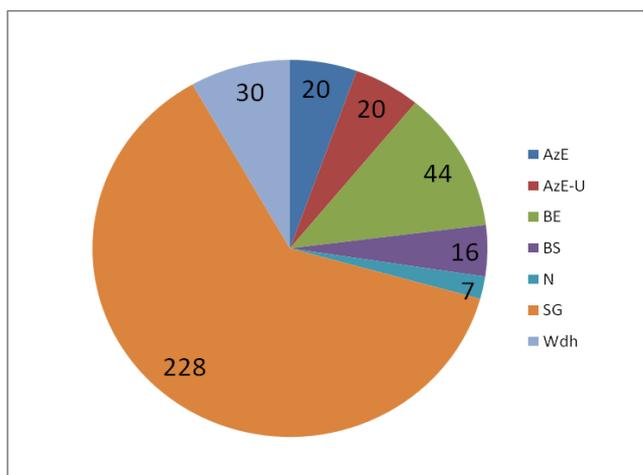
In der Kategorisierung 2 wurde untersucht, mit welchen Intentionen Fachtermini und andere Elemente der Lerngruppensprache verwendet wurden. Die Kategorien sind bei Lehrern und Schülern teilweise verschieden.

⁶⁶ Die Zuordnung kann nicht immer eindeutig sein. So wurden z.B. die Instrumente des Sinfonieorchesters oder Wörter wie „Chor“ oder „life“ hier eingeordnet.

3.4.3.1 Einordnung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 2

Einordnung der Äußerungen des Lehrers

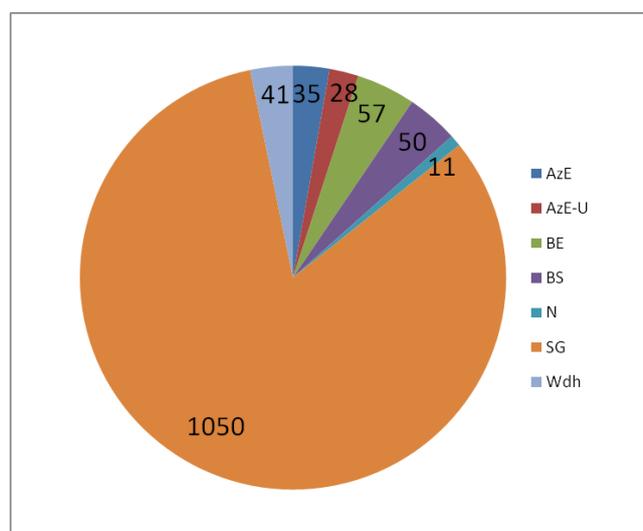
Der weitaus größte Teil der vom Lehrer verwendeten musikspezifischen Begriffe (62,5 %) wurde als selbstverständlicher Teil der Sprache gebraucht mit der Erwartung, dass die Schüler ihre Bedeutung kennen (vgl. nebenstehende Grafik⁶⁷).



Insgesamt 44 Begriffe wurden vom Lehrer erklärt (12,5 %). 20 Begriffe wurden vom Lehrer gebraucht, verbunden mit der Aufforderung an die Schüler, diese zu erklären. Zu 20 Begriffen gab der Lehrer eine Erklärung, verbunden mit der Aufforderung, den Begriff zu nennen. 16 Begriffe wurden genannt, verbunden mit der Aufforderung, das zuzuordnende Phänomen zu finden.

Teilweise kommen Begriffe in mehreren Kategorien vor, wenn sie z.B. zunächst erklärt, später dann selbstverständlich gebraucht wurden. Es wurde auch beobachtet, dass der Lehrer einen Begriff zunächst selbstverständlich gebrauchte, dann jedoch an der Schülerreaktion abzulesen meinte, dass die Schüler ihm keine Bedeutung zuordnen können. In diesem Fall fuhr er mit einer Begriffserklärung (BE) oder einer Aufforderung zur Erklärung (AzE) fort.

Noch deutlicher wird das Bild bei einer Betrachtung der Häufigkeit der Nennungen (siehe nebenstehende Abbildung).



⁶⁷ Die Erklärung der Abkürzungen befindet sich im Kapitel 3.2.2.

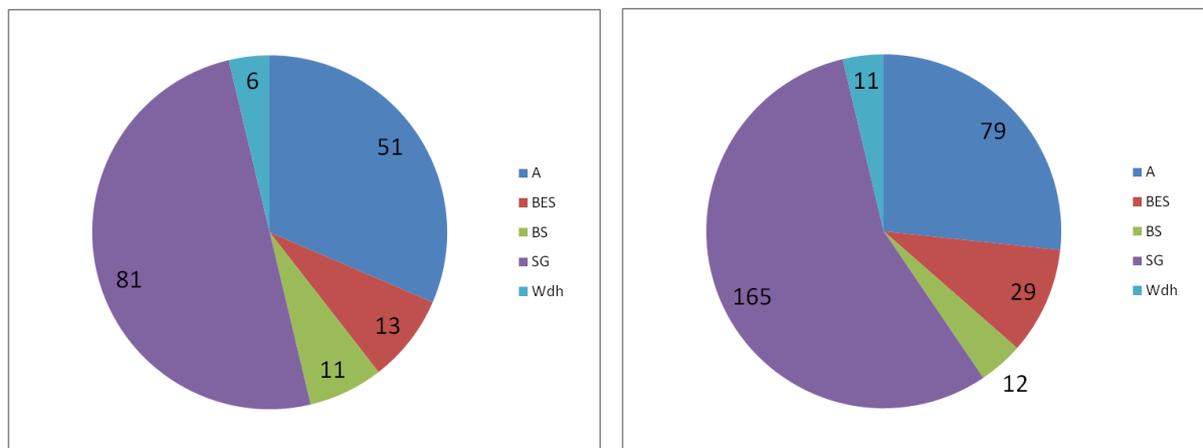
3.4.3.1 Einordnung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 2

Insgesamt 1050mal (82,5 %) verwendete der Lehrer musikspezifische Begriffe in der Erwartung, dass die Schüler ihnen selbstverständlich eine Bedeutung zuordnen können. Auf alle anderen Kategorien entfielen Anteile von unter 5 %.

Es lässt sich zusammenfassen, dass in der Sprache des Lehrers der selbstverständliche Gebrauch musikspezifischer Begriffe deutlich dominiert. Die Verwendung von Begriffen in der bewussten und vordergründigen Begriffsbildung und -sicherung beträgt weniger als ein Sechstel der Nennungen.

Einordnung der Äußerungen der Schüler

Bei dem Bild, welches sich bei den Schülern ergibt, fällt zuerst ins Auge, dass die Anteile bei den Begriffen ohne Berücksichtigung der Häufigkeit ihrer Verwendung (vgl. Abbildung links) und bei den Nennungen (vgl. Abbildung rechts) sehr ähnlich sind.



Begriffe, unabhängig von der Häufigkeit der Nennung Nennungen

50 % der von den Schülern gebrauchten musikspezifischen Begriffe wurden als selbstverständlicher Teil der Lerngruppensprache gebraucht. 31 % der Begriffe gingen dagegen darauf zurück, dass die Schüler direkte Fragen des Lehrers nach diesen Begriffen beantworteten; weitere 7 % der Begriffe wurden genannt, um nach Aufforderung durch den Lehrer ein Phänomen zu benennen. Weitere 8 % der Begriffe wurden im Dialog mit dem

3.4.3.2 Bewertung der festgestellten Termini nach Kategorisierung 2
3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

Lehrer diesem erklärt, ebenfalls nach Aufforderung. 4 % der Begriffe wurden lediglich wiederholt. Das Bild bei den Nennungen zeigt dieselbe Verteilung mit nur graduellen Abweichungen.

3.4.3.2 Bewertung der festgestellten Termini der Fach- bzw. Lerngruppensprache nach Kategorisierung 2

Die Datenlage belegt, dass die Schüler im Unterricht deutlich weniger musikspezifische Begriffe verwenden als der Lehrer. Nur die Hälfte der von den Schüler verwendeten musikspezifischen Begriffe ist Teil eines selbstverständlichen Sprachgebrauches. Die andere Hälfte der von den Schüler verwendeten musikspezifischen Begriffe wird lediglich nach Aufforderung durch den Lehrer genannt. Die Unterschiede im Sprachgebrauch zwischen Lehrer und Schülern sind deutlich. Dieses Phänomen gilt es zu deuten und zu bewerten.

Frage: Wie erklären sich die Unterschiede im Gebrauch der Fachtermini bzw. der Elemente der Lerngruppensprache? Der Frage wird im Kapitel 3.2.2 nachgegangen.

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

In den beobachteten Musikstunden war die Musik des Barock, insbesondere die von Bach und Händel das bestimmende Unterrichtsthema. Gemeinsames Hören, Musizieren und Tanzen sowie Input durch den Lehrer bildeten die Unterrichtsinhalte. Darüber hinaus wurden mehrere Volkslieder und Popsongs gesungen.

Neben anderen Lerninhalten wurden einige Begriffe vom Lehrer festgelegt, die von den Schülern in den aktiven Sprachgebrauch übernommen und also auch in ihrem Bedeutungsgehalt erfasst werden sollten⁶⁸. Es waren dies *Koloratur*, *Melisme*, *Sylabe*, *crescendo*, *decrescendo*, *tutti*, *Basso continuo*, *Terrassendynamik*, *Fuge*, *Dux*, *Comes*,

⁶⁸ Diese „Festlegung“ ist eine Annahme, die sich aus dem beobachteten Unterricht ergab.

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

Kontrapunkt, *Fermate* und *Toccata*. Es ist zu erwarten, dass diese Begriffe nicht oder zunächst nicht von den Schülern selbstverständlich gebraucht werden. Sie sollen an dieser Stelle näher betrachtet werden

Basso continuo

Der Begriff *basso continuo* wurde vom Lehrer zunächst viermal ohne Erklärung gebraucht (Neu). Es erging an die Schüler die Aufforderung während des gemeinsamen Musizierens das spezielle Tun des Lehrers zu beobachten. Das zu beobachtende Phänomen wäre das, was man *basso continuo* nennt.

Nach dem Musizieren forderte der Lehrer die Schüler auf, nun zu erklären, was *basso continuo* bedeutet (AzE). Nach einem kurzen unergiebigem Dialog mit einem Schüler gab der Lehrer selbst eine Erklärung ab, innerhalb derer er außerdem den Begriff *Cembalo* erklärt (BE). Noch in derselben Stunde verwendete der Lehrer den Begriff ganz selbstverständlich im Rahmen einer Aufforderung, das Wort *Terrassendynamik* zu erklären (SG). Zu Beginn der folgenden Stunde wurde innerhalb einer ritualisierten Festigungs- und Wiederholungsphase noch einmal vom Lehrer in einem Halbsatz erklärt, was *basso continuo* bedeutet (BE). Kein Schüler hat den Begriff innerhalb des beobachteten Unterrichts ausgesprochen. Kein Schüler hat den Begriff innerhalb des beobachteten Unterrichts mit eigenen Worten erklärt. Die Übersetzung in „Generalbass“ wurde vom Lehrer nicht vorgenommen.⁶⁹

Einschätzung: Der Begriff besitzt für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit Sicherheit noch keinen ausreichenden und gefestigten Bedeutungsgehalt und gehört keinesfalls zum aktiven Wortschatz.

⁶⁹ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 1

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

Toccata

Der Begriff *Toccata* war bereits vor Beginn des Beobachtungszeitraumes vom Lehrer thematisiert worden. Innerhalb des Beobachtungszeitraumes spielte er in der ersten und fünften Doppelstunde noch einmal eine Rolle in Verbindung mit einer ritualisierten Festigungs- und Wiederholungsphase.

Auf die Beschreibung des Lehrers „Das bedeutet schlagen.“ erwartete er als Antwort „*toccare*“⁷⁰. Zunächst gab hier jedoch ein Schüler die falsche Antwort *Toccata* (Af), bevor ein anderer wie erwartet antwortete. Danach gab der Lehrer die Erklärung „Das ist ein Teststück für die Orgel.“ (AzE-u) und erhielt die erwartete Antwort *Toccata*⁷¹ (A2). Wenig später gebrauchte der Lehrer das Wort innerhalb einer anderen Frage (SG), dazu musste ein Schüler jedoch nicht wissen, was eine *Toccata* ist, nur dass Bach eine bekannte komponiert hat. Später erklärten Schüler innerhalb einer mündlichen Leistungskontrolle den Begriff noch zweimal als „Teststück für die Orgel“ (BES).

Zu Beginn der fünften Doppelstunde spielte der Lehrer die *Toccata* an und wollte von den Schülern den Titel genannt bekommen. Zunächst antwortete ein Schüler wieder mit „Teststück für die Orgel“ (BS2), auf Nachfrage durch den Lehrer mit *Toccata* (A2). Ein anderer Schüler gab schließlich noch einmal dieselbe Antwort (A2), die vom Lehrer durch Wiederholung bestätigt wurde (Wdh). Das Wort *Toccata* wurde damit von insgesamt fünf Schülern gesprochen, einmal jedoch in falschem Zusammenhang.⁷²

⁷⁰ Diese Antwort hätte zwar dem entsprochen, was der Lehrer zuvor vermittelt hat, wäre trotzdem nicht korrekt gewesen. Verschiedene Ermittlungen im Internet haben diese Übersetzung nicht bestätigen können, z.B. Internet: WOXIKON oder Internet: WIKTIONARY. Musiklexika gehen bei der Begriffsklärung von *Toccata* auf das Verb *toccare* zurück, welches – so vermuten Sprachwissenschaftler – zunächst aus dem Lateinischen auch die Bedeutung „schlagen“ hatte. Da dies heute nicht mehr gebräuchlich ist, erscheint diese „Übersetzung“ stark verkürzt.

⁷¹ Diese Erklärung für *Toccata* ist allerdings ebenfalls stark verkürzt. Sie findet sich nicht in DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989, 245 oder in MICHELS 2001. Bei VON SCHOENEBECK 1994, 207: heißt es: „In Toccaten zeigen die Komponisten die technischen Möglichkeiten der damals immer weiter perfektionierten Tasteninstrumente...“ Dies ist eine völlig andere Aussage. Bei WIKIPEDIA lässt sich diese Erklärung ebenfalls nicht finden (Internet: WIKIPEDIA 10).

⁷² Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 2

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

Einschätzung: Der Bedeutungsgehalt, den die Schülerinnen und Schüler dem Wort *Toccata* zumessen, wird dem Begriff nicht gerecht und ist teilweise nicht gefestigt. In dieser Form gehört er möglicherweise schon zum aktiven Wortschatz eines Teils der Schülerinnen und Schüler.

Fuge

Die Begriffe im Zusammenhang mit der *Fuge* waren bereits vor Beginn der Beobachtungen eingeführt und spielten nur noch in der ersten beobachteten Doppelstunde eine Rolle. Der Begriff *Fuge* selbst kam noch einmal in der ritualisierten Wiederholungs- und Festigungsphase der fünften Doppelstunde vor.

Zunächst gebrauchte der Lehrer den Begriff *Fuge* in einem anderen Zusammenhang ganz selbstverständlich (SG). Später forderte er zur Unterscheidung von *Präludium* und *Fuge* auf, als er keine Antwort erhielt, zur Erklärung des Begriffes *Fuge* (AzE). Ein Schüler übersetzte nicht korrekt mit „fliehen“ (BESf), bevor ein andere Schüler erklärte (BES), dass *Fuge* von *fugare* abgeleitet ist⁷³ (A1) ohne jedoch erkennen zu lassen, ob er die Bedeutung des italienischen Verbs kennt. Ein weiterer Schüler meinte, dass die *Fuge* „wegrennt“ und verwechselte sie also mit dem *Dux* (Af).

Später erklärte ein Schüler bei einer mündlichen Leistungskontrolle den Begriff mit „...besteht aus *Dux*, *Comes* und Kontrapunkt“ (BES). Es wurde nicht deutlich, ob der Schüler über den auswendig gesagten Satz hinaus eine Vorstellung von einer *Fuge* hat. Er erklärte weiterhin, dass es aus dem Lateinischen kommt und „wegrennen“ bedeutet (BES). Kurze Zeit später gibt ein weiterer Schüler noch einmal dieselben Erklärungen ab.

In der fünften Doppelstunde spielte der Lehrer die *Toccata* an und gab dazu die von den Schülern als falsch zu identifizierende Bezeichnung „Präludium und *Fuge*“ an (SG). Nachdem

⁷³ *Fuga* = (ital.) Flucht; *fugare* = (lat.) vertreiben, verjagen, in die Flucht schlagen

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

die Schüler in „Toccatà“ korrigiert hatten, bestätigte er: „Toccatà und Fuge“ (SG). Unmittelbar danach gab er eine Erklärung für *Fuge* ab, die von den Schülern als wahr oder falsch eingeschätzt werden sollte (AzE). Diese wurde als richtig bestätigt (A2).⁷⁴

Einschätzung: Bei dem Unterrichtsgeschehen folgenden Schülern kann man hiernach davon ausgehen, dass der Begriff *Fuge* im Wortschatz verankert und mit einer Bedeutung versehen ist.⁷⁵

Dux

Auch der Begriff *Dux* wurde in der ersten der fünf beobachteten Doppelstunden noch einmal und letztmalig aufgegriffen. Zunächst fragte der Lehrer: „Wer rennt weg?“ (AzE-u). Ein Schüler antwortete mit *Dux* (A1). Die Bestätigung des Lehrers (Wdh) erfolgte dann in der Frage nach dem *Comes*. In der dann folgenden Frage gebrauchte der Lehrer den Begriff selbstverständlich (SG). Später sprach der Lehrer den Begriff aus, verbunden mit der Aufforderung, den *Dux* zunächst in der Musik und dann im Notenbild wiederzuerkennen (BS). Nun erkannte ein Schüler den *Dux* im Notenbild – allerdings rein formal als den Anfang der *Fuge* (A1 und BS2). Es folgte noch einmal die Aufforderung, den *Dux* in der Musik zu erkennen (BS). Im Notenbild wurde der Standort einer *Fermate* von einem Schüler als „am Ende des Duxes“ richtig bezeichnet (SG1). Später wurde der Begriff in einer mündlichen Leistungskontrolle als Bestandteil der *Fuge* zweimal genannt, wobei es dafür nicht notwendig war, zu wissen, was ein *Dux* ist (A1).⁷⁶

Einschätzung: Der Begriff *Dux* gehört zumindest bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler zum aktiven Wortschatz, wenn es darum geht, eine *Fuge* zu beschreiben. Seine Bedeutung

⁷⁴ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 3

⁷⁵ Es wäre zu diskutieren, ob die Bedeutungszuweisung nicht etwas schmal ist: Die *Fuge* als „komplizierten Kanon“, „Flucht“ und „bestehend aus „Dux, Comes und Kontrapunkt“ zu erklären, mag ja das Wesentliche erfassen. Ob dies jedoch der musikalischen Form gerecht wird, könnte fraglich sein; klanglich dürfte den Schülerinnen und Schülern ohnehin eher die *Toccatà* im Gedächtnis bleiben, deren Einleitung gemeinsam musiziert wurde.

⁷⁶ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 4

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

über „Bestandteil der Fuge“ und „Vorgänger des Comes“ hinaus scheint nicht hinreichend geklärt.

Comes

Im Rahmen der ritualisierten Festigungs- und Wiederholungsphase in der ersten der fünf beobachteten Doppelstunden – in der ein Großteil der Schüler zum Thema *Fuge* keine Kenntnisse vorweisen konnte – umschrieb der Lehrer den Begriff *Comes* (AzE-u), woraufhin ein Schüler den Begriff nannte (A1). Gleich danach wurde er vom Lehrer in einer Frage nach dem *Kontrapunkt* ganz selbstverständlich gebraucht. Anschließend wurden die Schüler mehrere Male aufgefordert, den *Comes* im Klang in Verbindung mit dem Notenbild zu identifizieren (BS). Der gefragte Schüler riet⁷⁷ (zufällig richtig; BS1). Noch einmal erging die Aufforderung an einen Schüler, den *Comes* im erklingenden *Kanon* zu identifizieren. Dieser Schüler verwendete dann den Begriff selbstverständlich, um den Standort einer *Fermate* zu bezeichnen⁷⁸. Schließlich wurde der Begriff noch einmal von zwei Schülern genannt in dem Satz: „Die Fuge besteht aus Dux, Comes und Kontrapunkt.“⁷⁹ Das Wort *Comes* wurde von Schülern viermal ausgesprochen. Die Bedeutung wurde vom Lehrer als „Verfolger“⁸⁰ (des *Duxes*) geklärt, das war einigen Schülern bewusst. Ob und, wenn ja, wie viele eine klangliche Vorstellung von dem Begriff hatten, war nicht festzustellen.⁸¹

Einschätzung: Der Begriff *Comes* gehört zumindest bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler zum aktiven Wortschatz, wenn es darum geht, eine *Fuge* zu beschreiben. Seine

⁷⁷ Dass der Schüler geraten hat, wurde aus dem Stimmklang geschlossen: Seine Antwort hatte die Sprachmelodie einer Frage. Es besteht auch die Möglichkeit, dass er nur unsicher war. In der konkreten Situation wurde davon jedoch nicht ausgegangen.

⁷⁸ Allerdings war da schon geklärt, wo sich der *Comes* im Notenbild befand. Daher kann man nicht sagen, ob dem Schüler das Phänomen *Comes* tatsächlich geläufig war.

⁷⁹ dito.

⁸⁰ Diese Erklärung ist nicht ganz korrekt. Der Begriff *Comes* kommt aus dem lateinischen und bedeutet „Gefährte“ oder auch „Begleiter“. In der Fuge ist seine Funktion besser mit „Beantworten des Themas“ zu umschreiben. (Vgl. DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989, 266)

⁸¹ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 5

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

Bedeutung über „Bestandteil der Fuge“ und „Verfolger des Comes“ hinaus scheint nicht hinreichend geklärt.

Kontrapunkt

Ähnlich wie mit den Begriffen *Dux* und *Comes* wurde mit dem Begriff *Kontrapunkt* verfahren. Zunächst wurde vom Lehrer eine formale Erklärung gegeben („nach *Dux* und *Comes*“, AzE-u) und ein Schüler antwortete mit *Kontrapunkt* (A1), was vom Lehrer bestätigt wurde (Wdh). Es folgte die zweimalige Aufforderung, ihn in Musik und Notenbild zu erkennen (BS). Ein Schüler hoffte, an der richtigen Stelle das richtige Wort zu sagen und begann *Kontra...* (A1), wobei er vom Lehrer bestätigend unterbrochen wurde (Wdh). Später erging noch einmal die Aufforderung, den *Kontrapunkt* in der Musik zu erkennen (BS); ob dies dem betreffenden Schüler gelang war nicht zu erkennen – zu leise waren seine Bemerkungen während des Klassengesangs. Schließlich wurde der Begriff noch einmal von zwei Schülern genannt in dem Satz: „Die Fuge besteht aus *Dux*, *Comes* und *Kontrapunkt*.“⁸²

Einschätzung: Auch beim *Kontrapunkt* stellt sich die Frage, ob seine Bedeutung hinreichend geklärt ist als „nach *Dux* und *Comes* kommend“ und etwas „wirklich völlig anderes“⁸³. Zumindest bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler gehört er zum aktiven Wortschatz, wenn es darum geht, eine *Fuge* zu beschreiben.

Fermate

Der Begriff *Fermate* wurde in zwei der beobachteten Doppelstunden gebraucht. Zunächst im Zusammenhang mit der *Fuge* wurde sie von einem Schüler im Notenbild erkannt (A2), was der Lehrer bestätigte (Wdh) und in die Frage nach deren Bedeutung münden ließ (AzE). Der Begriff wurde vom Schüler übersetzt mit „Haltestelle“ (BES). Schließlich galt es die *Fermate*

⁸² Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 6

⁸³ Vgl. 06-51 des Transkriptes

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

noch einmal im Notenbild zu finden (BS), was dem betreffenden Schüler gelang (BS2). Noch einmal forderte kurze Zeit später der Lehrer dazu auf den Begriff zu erklären (AzE), was wiederum ein Schüler tat (BES). Einmal wurde der Begriff vom Lehrer selbstverständlich gebraucht (SG).

In der dritten Doppelstunde forderte der Lehrer dazu auf, eine „Haltestelle“ in die Luft zu malen und den Begriff zu sagen. Dies gelang nicht auf Anhieb im Chor. Ein Schüler sagte zunächst „Haltestelle“ (A0), ein andere korrigierte *Fermate* (A2) und alle wiederholten das Wort (Wdh).⁸⁴

Einschätzung: Auch wenn nicht jedem Schüler und jeder Schülerin das Wort *Fermate* sofort einfällt, dürfte doch die Bedeutung des Zeichens im Notenbild für alle Schülerinnen und Schüler geklärt sein. Allerdings ist die tatsächliche Bedeutung im Sinne von Halte- oder Ruhezeichen nicht erwähnt worden.

Crescendo und decrescendo

Die Begriffe *crescendo* und *decrescendo* zogen sich durch alle beobachteten Unterrichtsstunden. Sie wurden genutzt, um *Terrassendynamik* zu erklären (SG): „In der *Terrassendynamik* gibt es kein *crescendo* und *decrescendo*.“⁸⁵ Das Wort *crescendo* wurde vom Lehrer außerdem während des Singens häufig gebraucht (SG), um eine Steigerung der Lautstärke zu bewirken; *decrescendo* wurde von ihm in diesem Zusammenhang ein einziges Mal gebraucht.

⁸⁴ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 7

⁸⁵ Vgl. z.B. Transkript, 51/ 17-21

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

- Crescendo

[12-43 bis 12-50]⁸⁶ Der Lehrer umschrieb den Begriff und forderte auf, ihn zu nennen (AzE-u), was auch geschah (A2). Anschließend forderte er die Klasse auf, den Begriff seinem Inhalt entsprechend (also lauter werdend) auszusprechen (dreimal Wdh).

[44-40 bis 44-43] Der Lehrer umschrieb den Begriff und forderte auf, ihn zu nennen (AzE-u), was auch geschah (A2). Er wiederholte den Begriff bestätigend (Wdh).

[44-46] Der Lehrer verwendete den Begriff, davon ausgehend, dass die Schüler ihn verstehen, mit der Bitte, das zugehörige Zeichen in die Luft zu malen.

[45-09 bis 45-11] Der Lehrer nannte den Begriff und forderte die Klasse auf, ihn seinem Inhalt entsprechend (also lauter werdend) auszusprechen (BS, BS2).

[48-06 bis 48-32] Ein Schüler äußerte den Begriff auf eine Frage des Lehrers hin fragend und unsicher (allerdings auch passend, SG1) und der Lehrer nahm ihn auf (W)⁸⁷. Später beantwortete ein Schüler die selbe Frage sicherer (SG2). Wenig später zeigte ein Schüler wieder Unsicherheit in Bezug auf die Beziehung zwischen des Lehrers Frage und dem Begriff (SG2).

[49-42 bis 50-04] Immer noch dieselbe Frage beantwortete der Lehrer nun selbst, den Begriff dabei selbstverständlich gebrauchend (zweimal SG).

[82-50] Der Lehrer forderte die Schüler auf, *crescendo* pantomimisch zu zeigen.⁸⁸

- Decrescendo

[44-44 bis 44-45] Der Lehrer umschrieb den Begriff und forderte auf, ihn zu nennen (AzE-u), was auch geschah (A2).

[44-46] Der Lehrer verwendete den Begriff, davon ausgehend, dass die Schüler ihn verstehen, mit der Bitte, das zugehörige Zeichen in die Luft zu malen.

[45-09 bis 45-13] Der Lehrer nannte den Begriff und forderte die Klasse auf, ihn seinem Inhalt entsprechend (also leiser werdend) auszusprechen (BS, BS2).

⁸⁶ Die in Klammern [] gesetzten Angaben verweisen auf Seite und Zeile des Transkriptes.

⁸⁷ Augenscheinlich war der Lehrer dankbar, dass der richtige Begriff genannt wurde.

⁸⁸ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 8

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

[48-06 bis 48-32] Ein Schüler äußerte den Begriff auf eine Frage des Lehrers hin fragend und unsicher (allerdings auch passend, SG1) und der Lehrer nahm ihn auf (W)⁸⁹. Später beantwortete ein Schüler dieselbe Frage sicherer (SG2). Wenig später zeigt ein Schüler wieder Unsicherheit in Bezug auf die Beziehung zwischen des Lehrers Frage und dem Begriff (SG2).

[49-42 bis 50-04] Immer noch dieselbe Frage beantwortete der Lehrer nun selbst, den Begriff dabei selbstverständlich gebrauchend (zweimal SG).⁹⁰

Einschätzung: Am Begriffspaar *crescendo/decrescendo* wurde nicht nur immer wieder gearbeitet, sondern es ist deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler den Inhalt der Begriffe verinnerlicht haben. Allerdings verwenden sie auch diese Begriffe nicht aus eigener Intention. Schwierigkeiten traten auf, wo sie genutzt werden sollten, um mit ihrem Nichtvorhandensein die *Terrassendynamik* zu erklären. Das Wort *decrescendo* wurde bis auf einmal immer im Zusammenhang mit *crescendo* verwendet. Dies ist ein Zeichen dafür, dass der Begriff für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht kaum praktische Bedeutung besitzt, nicht anwendbar ist.

Koloratur, Melisme/melismatisch und Syllabe/syllabisch⁹¹

Die Begriffe *Koloratur*, *Melisme/melismatisch* und *Syllabe/syllabisch* wurden in der Regel im Zusammenhang vom Lehrer zum Unterrichtsgegenstand gemacht.

- Koloratur

Zunächst forderte der Lehrer zweimal dazu auf, *Koloraturen* im Gesang zu erkennen (zweimal BS). Nachdem dies dem angesprochenen Schüler nicht gelang, erklärte der Lehrer, dass dies doch behandelt wurde (N). Danach versuchte ein anderer Schüler dem ersten „auf die Sprünge zu helfen“, indem er erklärte, dass es mit Tönen und Silben zu tun habe (BES

⁸⁹ Auch hier war der Lehrer augenscheinlich dankbar, dass der richtige Begriff genannt wurde.

⁹⁰ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 9

⁹¹ Zu den Begriffen vgl. Fußnoten 53 und 59.

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

teilweise). Der Lehrer forderte wiederum zum Erkennen im Gesang auf (BS). Der Schüler riet falsch (*Melisme*, siehe bei *melismatisch*), dann antwortet eine ganze Gruppe von Schülern falsch (*Syllabe*, siehe bei *syllabisch*), gleichzeitig nennt der Lehrer die richtige Antwort (N2) und fordert nun zur Erklärung des Begriffs auf (AzE). Dies wird von einem Schüler gegeben und nach Hinweis des Lehrers noch verbessert (zweimal BES). Während des Singens wird der Begriff vom Lehrer selbstverständlich gebraucht. Weil ein aufgeforderter Schüler schweigt, gibt der Lehrer selbst noch einmal eine Begriffsdefinition (BE). Später soll ein Schüler den Begriff *Syllabe* definieren. Als Impuls gibt der Lehrer noch einmal die Begriffserklärung für *Koloratur* (BE). Kurze Zeit später fordert der Lehrer die Klasse auf, die Begriffserklärung zu nennen (AzE), begann sie selbst (BE angefangen) und die Schüler vollendeten den Satz (BES fortgesetzt). Kurze Zeit später und dann noch einmal am Ende der Doppelstunde wurde der Begriff vom Lehrer selbstverständlich gebraucht (dreimal SG). In der nächsten Doppelstunde sang der Lehrer ein *Melisma* und fragte, ob es sich um *Koloratur*, *Syllabe* oder *Melisme* handele (zweimal BS). In der vierten Doppelstunde sang der Lehrer eine *Koloratur* und wollte das Phänomen benannt haben (BS-u). Nachdem er keine Antwort erhielt, gab er zunächst eine abwegige Erklärung („Und wie nennt man das, wenn jemand was neues dazusingt?“⁹²) um diese nach Bewusstwerden des Fehlers durch eine passende zu ersetzen (zweimal AzE-u). Schließlich gab ein Schüler fragend die richtige Antwort (A1), welche vom Lehrer bestätigend wiederholt wurde (Wdh). Kurze Zeit später und einmal in der letzten Doppelstunde gebrauchte der Lehrer den Begriff selbstverständlich.⁹³

- *Melisme/melismatisch* und *Syllabe/syllabisch*

Die Begriffe *melismatisch/Melisme* und *syllabisch/Syllabe* wurden überwiegend im Zusammenhang gebraucht. Zu Beginn der ersten Doppelstunde forderte der Lehrer von einem Schüler, im gesungenen Lied *syllabische* und *melismatische* Stellen zu benennen (BS), woraufhin dieser fragte, was das sei (BS1). Ohne darauf einzugehen wiederholte der Lehrer seine Forderung (BS). Als nach dem Lied der Schüler noch immer nicht in der Lage dazu war,

⁹² Vgl. 65/102 des Transkriptes

⁹³ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 10

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

wiederholte der Lehrer die Begriffe (N) und forderte die Klasse zum Helfen auf. Ein Schüler gab einen Impuls (BS teilweise). Es wurde noch einmal gesungen, noch einmal die Forderung an den betreffenden Schüler erneuert (BS), der zögerlich die falsche Antwort gab (Af). Die Klasse gab nach Aufforderung ebenfalls die falsche Antwort (Af), während der Lehrer die richtige Antwort *Koloratur* sagte. Nachdem dieser Begriff geklärt war, erging nun die Aufforderung an die gesamte Klasse, die Begriffe *Melisme* und *Syllabe* zu erklären (AzE). Für den Begriff *Syllabe* (N) gab der Lehrer einen vagen Hinweis auf die Verwandtschaft mit dem Wort Silbe und stellte die Forderung, die Phänomene im gesungen Lied zu erkennen; die Aufgabe wiederholte er nach dem Singen des Liedes (zweimal BS). Nun gab der Schüler die erwünschte Antwort *Syllabe* (A2) und wurde vom Lehrer bestätigt (Wdh). Nach weiterem Singen forderte der Lehrer wieder die Erklärung des Begriffes *Syllabe* (AzE). Die – nach einem weiteren Impuls – vom Schüler gegeben wurde (BES). Die Forderung, nun eine *Melisme* zu erkennen (BS), wurde zunächst fallen gelassen, um die *Syllabe* erklären zu lassen (AzE), was einigen Schülern, im Chor gesprochen, gelang (BES). Es folgte wieder die Forderung, die *Melisme* im Gesang zu erkennen, welche nach dem Gesang wiederholt wurde (zweimal BS). Ohne eine Antwort abzuwarten, forderte der Lehrer die Begriffserklärung (AzE), die auch durch den Schüler erfolgte (BES). Dann ließ er die Klasse noch einmal eine Zeile singen und forderte den Schüler auf, das *melismatisch* gesungene Wort zu benennen (BS), was dieser nun auch konnte (BES). In der nächsten Doppelstunde sang der Lehrer ein *Melisma* und erfragte, ob es sich um *Koloratur*, *Syllabe* oder *Melisme* handelt (zweimal BS). Bei *Melisme* meldeten sich einige Schüler (A2). In der letzten beobachteten Doppelstunde rief der Lehrer während des Gesangs *Melisme* (SG).⁹⁴

Einschätzung: Die Begriffe *melismatisch/Melisme*, *syllabisch/Syllabe* und *Koloratur* gehören für den Großteil der Schülerinnen und Schüler noch nicht zum passiven oder aktiven Wortschatz. Während die Phänomene bekannt sind und unterschieden werden können, ist eine sprachliche Zuordnung kaum möglich. Die Schülerinnen und Schüler gebrauchten die Begriffe nicht selbstverständlich (auch der Lehrer nur einmal) – eine praktische Bedeutung

⁹⁴ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 11 und 12

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

über ihren Selbstzweck hinaus blieb den Schülerinnen und Schülern verborgen, da sie für andere Unterrichtsgegenstände offensichtlich keine Relevanz besaßen.

Terrassendynamik

Um *Terrassendynamik* ging es in drei der beobachteten Doppelstunden. Der Begriff wurde zunächst bildhaft erklärt (Vergleich der Lautstärke mit Boden und höher befindlicher Terrasse; BE) und anschließend gleich mehrfach selbstverständlich beim Musizieren vom Lehrer verwendet (dreimal SG). Am Ende dieser Stunde forderte der Lehrer, den Begriff gestisch darzustellen (AzE), was von den Schülern gemacht wurde (BES). In der folgenden Doppelstunde schrieb der Lehrer den Begriff an die Tafel und forderte die Schüler auf, ihn zu erklären (AzE), was sie jedoch nicht taten. Er malte dann an die Tafel eine Art Treppe und füllte diese mit Hilfe der Schüler, die seine Fragen beantworteten mit Instrumenten/-gruppen und den Begriffen bzw. Abkürzungen *tutti*, *mf*, *f*, *p*, *ff*, *pp*. Er fragte dann, welche Lautstärkebezeichnungen fehlen würden; die Schüler kamen nur nach wiederholtem suggestiven Nachfragen auf *crescendo* und *decrescendo*, deren Nichtvorhandensein als wichtiges Merkmal der Barockmusik bezeichnet wurde – im Gegensatz zur *Terrassendynamik*. Schließlich antwortete ein Schüler auf die Frage: „Was hatten die nicht im Barock?“ *Terrassendynamik* (SG1 unpassend). Kurz darauf interpretierte ein Schüler das Tafelbild als *Terrassendynamik* (SG1). Nun wurden die Schüler aufgefordert, eine Definition für den Begriff zu erstellen (AzE). Einige Schüler stellten ihre Definitionen vor (fünfmal BES), auch der Lehrer gab eine sehr verknappte (BE). Anschließend verwendete der Lehrer den Begriff selbstverständlich als besondere Eigenschaft des bevorstehenden Musizierens. Mittendrin erfragte er den Begriff (AzE-u), einige Schüler antworteten korrekt (A2). Nach dem Musizieren gab der Lehrer innerhalb einer Festigungs- und Wiederholungsphase eine falsche Begriffserklärung (BS), die durch die Schüler korrigiert wurde (BES). Dann erfragte er Stücke, die in *Terrassendynamik* geschrieben seien (zweimal BS), worauf die Schüler „Wassermusik“ und „Feuerwerksmusik“ antworteten. In der vierten beobachteten Doppelstunde verwendete der Lehrer innerhalb eines allgemeinen Gesprächs über

3.4.4 Verwendung von Begriffen, die zentraler Unterrichtsinhalt waren

Musikunterricht den jüngst erarbeiteten Begriff selbstverständlich (zweimal SG). In der Begründung, warum die Schüler sich selbst Definitionen überlegen sollen, nannte er dann eine (von ihm als unverständlich klassifizierte), wie sie in einem Lehrbuch stehen könnte (BE). Später verwendete er den Begriff selbstverständlich beim Musizieren und in der Darstellung der Besonderheiten der Barockmusik (dreimal SG) und wollte ihn noch einmal erklärt haben (AzE), was die Schüler (nach Impuls) mit dem Wort *Stufenmusik* tun. Anschließend sollen Schüler die Veränderungen innerhalb der *Terrassendynamik* eines Ausschnitts aus der „Wassermusik“ erkennen, wobei der Begriff vom Lehrer selbstverständlich gebraucht wird (SG). In der ritualisierten Wiederholungs- und Festigungsphase zu Beginn der fünften beobachteten Doppelstunde gibt der Lehrer eine falsche Definition des Begriffs (AzE), die von einem Schüler korrigiert wird (BES teilweise), was der Lehrer ergänzt (zweimal BE Fortsetzung). Im selben Stundenabschnitt verwendet der Lehrer den Begriff noch einmal zur Beschreibung des Menuetts aus der „Feuerwerksmusik“ (SG).⁹⁵

Einschätzung: Am Begriff *Terrassendynamik* wurde nicht nur immer wieder gearbeitet, sondern es ist deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Begriffes verinnerlicht haben. Allerdings verwendeten sie auch diesen Begriff nicht aus eigener Intention.

Tutti

In der Regel wurde der Begriff vom Lehrer selbstverständlich gebraucht, vor allem, um beim Singen und Musizieren zum Einsatz aller aufzufordern. Er kam aber auch in der ritualisierten Festigungs- und Wiederholungsphase vor (zweimal A2 am Anfang der Tabelle und AzE-u, A2 und Wdh am Ende der Tabelle). Der Satz „Tutti heißt alle.“ kann interpretiert werden als Begriffserklärung (BE), als selbstverständlicher Gebrauch des Begriffes (SG) oder auch als Satz, der als Ganzes eine Aufforderung zum Singen darstellt und ein Element der

⁹⁵ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 13

3.4.5 Gegenüberstellung der Verwendung deutscher und italienischer Begriffe durch den Lehrer

Lerngruppensprache darstellt (SG), genauso wie der Satz „Alle heißt *tutti*.“ Wenn die Schüler den Begriff nutzen, um Erscheinungen innerhalb der *Terrassendynamik* zu beschreiben, werden sie vom Lehrer bestätigt (A2 und Wdh). Einmal verwendet ihn ein Schüler in eigener Initiative zur Beschreibung von Musik (SG1).⁹⁶

Einschätzung: Der Begriff gehört zum passiven Wortschatz der Schülerinnen und Schüler und allen ist seine Bedeutung klar. Ein aktiver Gebrauch durch sie findet in aller Regel nicht statt.

3.4.5 Gegenüberstellung der Verwendung ausgewählter inhaltsgleicher deutscher und italienischer Begriffe durch den Lehrer

Im Gespräch äußert der Lehrer, dass er so wie ein Sprachlehrer Anweisungen immer in der Fachsprache zu geben habe, wobei aus dem von ihm verwendeten Beispiel hervorgeht, dass er einen eher engen Begriff von Fachsprache besitzt, in dem z.B. schon Übersetzungen der italienischen Begriffe ins Deutsche nicht als Fachtermini angesehen werden⁹⁷. Dies wurde zum Anlass genommen, die Verwendung der Begriffe *tutti* und *crescendo* und ihrer deutschen Entsprechungen durch den Lehrer während des Singens und Musizierens der Schüler zu quantifizieren und zu vergleichen.

Gegenüberstellung der Verwendung der Begriffe *tutti* und *alle*

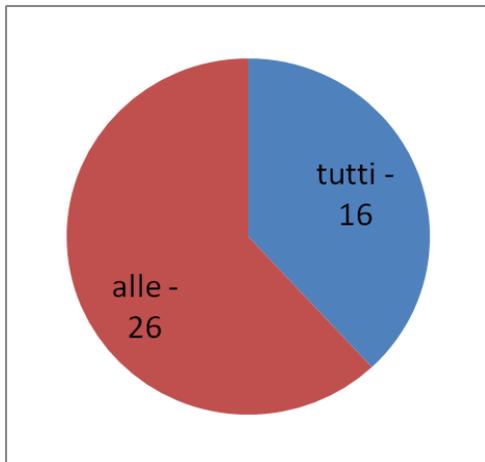
13-17	Tutti	L Grün	SG	13-13	Alle	L Blau	SG
15-091	Tutti	L Grün	SG	15-093	Alle	L Blau	SG
18-102	Tutti	L Grün	SG	16-11	Alle	L Blau	SG
33-141	Tutti	L Grün	SG	18-09	Alle	L Blau	SG
33-143	Tutti	L Grün	SG	18-101	Alle	L Blau	SG

⁹⁶ Vgl. Anhang „Zusammenfassende Tabellen“, Tabelle 14

⁹⁷ Experteninterview, 5/23-25

3.4.5 Gegenüberstellung der Verwendung deutscher und italienischer Begriffe durch den Lehrer

33-301	Tutti	L Grün	SG	18-26	Alle	L Blau	SG
33-401	Tutti	L Grün	SG	19-51	Alle	L Blau	SG
38-081	Tutti	L Grün	SG	21-28	Alle	L Blau	SG
38-101	Tutti	L Grün	SG	21-33	Alle	L Blau	SG
51-091	Tutti	L Grün	SG	31-01	Alle	L Blau	SG
51-21	Tutti	L Grün	SG	32-412	Alle	L Blau	SG
51-23	Tutti	L Grün	SG	33-341	Alle	L Blau	SG
65-142	Tutti	L Grün	SG	33-49	Alle zusammen	L Blau	SG
65-331	Tutti	L Grün	SG	38-05	Alle	L Blau	SG
65-35	Tutti	L Grün	SG	38-083	Alle	L Blau	SG
80-16	Tutti	L Grün	SG	49-12	Alle	L Blau	SG



51-20	Alle	L Blau	SG
51-24	Alle	L Blau	SG
64-38	Alle	L Blau	SG
64-391	Alle	L Blau	SG
65-39	Alle	L Blau	SG
65-42	Alle	L Blau	SG
65-441	Alle	L Blau	SG
80-042	Alle	L Blau	SG
80-332	Alle	L Blau	SG
80-51	Alle	L Blau	SG

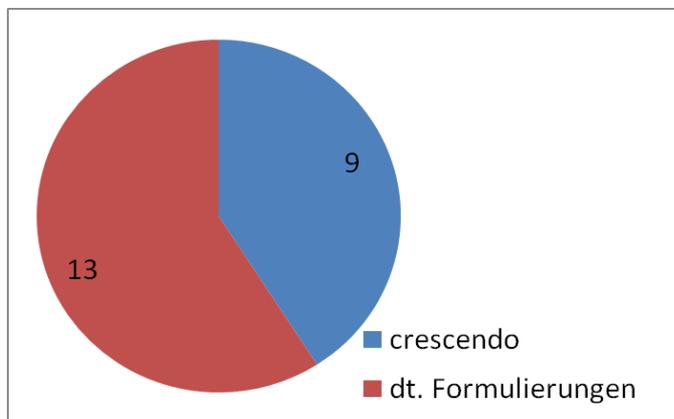
„Und alle wieder tutti.“⁹⁸

⁹⁸ Transkript, 54/20

3.4.5 Gegenüberstellung der Verwendung deutscher und italienischer Begriffe durch den Lehrer

Gegenüberstellung der Verwendung des Begriffes *crescendo* und der Verwendung verschiedener deutschsprachiger Begriffe

02-251	Crescendo	L	Grün	SG	01-131	Kommt steigern	L	Rot	SG
13-02	Crescendo	L	Grün	SG	01-132	Steigern	L	Blau	SG
19-26	Crescendo	L	Grün	SG	02-252	Steigern	L	Blau	SG
20-34	Crescendo	L	Grün	SG	13-04	Steigern	L	Blau	SG
36-32	Crescendo	L	Grün	SG	15-452	Steigern	L	Blau	SG
37-26	Crescendo	L	Grün	SG	36-411	Jetzt kommen	L	Rot	SG
44-461	Crescendo	L	Grün	SG	36-51	Und jetzt	L	Rot	SG
79-152	Crescendo	L	Grün	SG	37-05	Und jetzt kommen	L	Rot	SG
80-17	Crescendo	L	Grün	SG	37-28	Jetzt kommen	L	Rot	SG
					79-182	Steigern	L	Blau	SG
					79-22	Kommt	L	Rot	SG
					79-23	Steigern	L	Blau	SG
					80-34	Steigern	L	Blau	SG



Es wird deutlich, dass die Begriffe vom Lehrer ganz selbstverständlich synonym genutzt wurden. Eine Notwendigkeit des Einsatzes der italienischen Fachbegriffe ist hieraus nicht zu ersehen. Als Intention des Musiklehrers für die Verwendung der italienischen Begriffe darf deren Festigung vermutet werden.

Insbesondere wenn es um Steigerungen beim Singen ging, reichte dem Musiklehrer das Wort *crescendo* nicht aus; er setzte von Mal zu Mal unterschiedliche sprachliche Varianten im Deutschen ein und hatte – diese Vermutung ergibt sich aus der Beobachtung –

3.4.5 Gegenüberstellung der Verwendung deutscher und italienischer Begriffe durch den Lehrer

möglicherweise das Gefühl, im Deutschen stärker mit dem Stimmklang den gewünschten Effekt herausfordern zu können.

Dem von ihm selbst formulierten Auftrag, dass der Musiklehrer so wie ein Sprachlehrer Anweisungen immer in der Fachsprache zu geben habe, wird er keinesfalls gerecht, wenn – wie in diesen beiden Beispielen – in weit weniger der Hälfte der Fälle eben nicht das italienische Wort gebraucht wird.

3.5 Ergebnisse des Expertengesprächs mit dem Musiklehrer
3.5.1 Zur Person des Experten und zur Anlage des Expertengesprächs

3.5 Ergebnisse des Expertengesprächs mit dem Musiklehrer

3.5.1 Zur Person des Experten und zur Anlage des Expertengesprächs

Der Musiklehrer war zum Zeitpunkt des Gesprächs 49 Jahre alt und ein über die Region hinaus anerkannter Kollege, der als Fachberater, Fortbildner und Lehrplanautor im Bundesland Sachsen aktiv Einfluss auf die Entwicklung des Musikunterrichtes nimmt und dessen fachliche Kompetenz allgemein akzeptiert ist. Er gehört dem Landesvorstand des Verbandes deutscher Schulmusiker an und organisiert jährlich die Landesbegegnung „Schulen musizieren“, bei der Ensembles aller Schularten ihr Können zeigen.

In den Gymnasien, an denen er bisher tätig war, leitete er stets musikalische Ensembles, insbesondere Chöre, mit denen er Wirkung auch über die jeweilige Schule hinaus erzielte. Höhepunkte der letzten Jahre waren die Aufführung eines Musicals, welches er selbst komponiert hatte, mit Schülerinnen und Schülern im Stadttheater der nächstgelegenen größeren Stadt und in anderen Städten und die Aufführung einer von ihm geschaffenen Oper im gleichen Stadttheater unter Mitwirkung von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie ehemaligen Schülerinnen und Schülern.

In Gesprächen und Diskussionen vermittelt er das Bild eines Musikunterrichtes, in dessen Zentrum die Schülerinnen und Schüler stehen, betont jedoch, dass es nicht darum gehen dürfe, modeunterworfenen Massengeschmack zu bedienen. Vielmehr gehe es darum, Schülerinnen und Schüler für die Breite musikalischer Erscheinungsformen zu öffnen und ihnen Zugänge zu ihnen bisher verborgengebliebenen Stilen und Genres zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang setzt er sich immer wieder ein für einen hohen Anteil des Musizierens im Musikunterricht als Voraussetzung für das Begreifen von Musik. Der Leistungsbewertung mittels Zensuren steht er ausgesprochen skeptisch gegenüber; seiner

3.5.1 Zur Person des Experten und zur Anlage des Expertengesprächs

Ansicht nach ist mit Noten die Ergebnisse des Musikunterrichtes nicht zu erfassen⁹⁹; insbesondere Klassenarbeiten lehnt er für den Musikunterricht vollständig ab, da sie nicht in der Lage seien, das Erreichen der von ihm im Musikunterricht verfolgten Ziele abzubilden.

Der Musiklehrer vermittelt den Eindruck, sich selbst als lernend wahrzunehmen. So sieht er eigenen Äußerungen zufolge das aktuell von ihm verfolgte Konzept von Musikunterricht nicht als Endpunkt, sondern als aktuelles Stadium einer andauernden Weiterentwicklung. Er informiert sich über die bundesweit aktuellen Entwicklungen und vergleicht diese kritisch mit eigenen Intentionen und Zielen, den Möglichkeiten, die der Musikunterricht bietet und den gegenwärtigen und zukunftsbezogenen Interessen der Schülerinnen und Schüler, so wie er sie wahrnimmt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der interviewte Musiklehrer über umfassende Expertise in Bezug auf die Praxis eines aktuellen und zeitgemäßen Musikunterrichtes verfügt.

Aus Vorgesprächen war dem Lehrer zwar die thematische Richtung der Beobachtungen und des Gespräches bewusst. Andererseits war es für ihn selbstverständlich, diese Thematik in ein größeres Bild einzuordnen und nicht isoliert zu betrachten. So konnte in dem ca. einstündigen Gespräch ein Panorama entstehen, in dem – ausgehend von seiner persönlichen Sicht auf Ziele und Inhalte des Musikunterrichtes – schließlich die Sprache und Fachsprache in den Focus rückte.

Der Begriff der Lerngruppensprache wurde in diesem Gespräch nicht verwendet. Er ist in der aktuellen musikpädagogischen Diskussion kein gängiger Terminus. Eine individuelle Konstruktion von Lerngruppensprache ist daher aus den gewonnenen Informationen abzuleiten.

⁹⁹ Das ist auch im beobachteten Unterricht registriert worden, in dem Notengebung am Rande, zeitsparend und deutlich sichtbar ohne besonderen Stellenwert abgehandelt wurde.

3.5.2 Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes und Abgleich mit dem Unterrichtsgeschehen

3.5.2.1 Aussagen zu Zielen des Musikunterrichts

3.5.2 Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes und Abgleich mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen

3.5.2.1 Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes

Im Experteninterview wurde der Musiklehrer u.a. gebeten, Ziele des Musikunterrichtes zu formulieren, als ob es keine Lehrpläne oder anderweitigen Vorgaben gäbe.¹⁰⁰

Zusammengefasst lassen sich diese Zielvorstellungen finden:

1. Aufgeschlossenheit für jede Art von Musik¹⁰¹, insbesondere für sogenannte „Klassische Musik“¹⁰²
2. Musikalische Sozialisation / Enkulturation in Bezug auf Musik¹⁰³, Aufbau von Wertvorstellungen¹⁰⁴
3. Sprachfähigkeit in Bezug auf Musik¹⁰⁵
4. Anregung zum aktiven Musizieren über den Unterricht hinaus¹⁰⁶
5. Kritischer und selbstbewusster Umgang mit Angeboten der Konsumgesellschaft¹⁰⁷

Inwieweit die Reihenfolge der Nennungen eine Rangfolge darstellt, kann nicht genau gesagt werden: Einerseits erfolgte seinerseits keine schriftliche Vorbereitung auf das Interview, in der er seine Ausführungen auf Vollständigkeit, Systematik und Schwerpunktsetzung hätte überprüfen können. Andererseits kann die Reihenfolge, in der er spontan die Ziele nannte, durchaus eine Rangfolge ausdrücken, da in solchen Situationen zumeist das zuerst genannt wird, was einem am wichtigsten erscheint. Jedenfalls hat der Musiklehrer bei der Vorlage zur Bestätigung keine Änderung in der Reihenfolge vorgenommen.

¹⁰⁰ Dass letztere trotzdem immer mitschwingen und der Lehrer sich davon nur zum Teil innerlich entfernen kann, ist sicherlich selbstverständlich.

¹⁰¹ Experteninterview 1/06-07

¹⁰² Experteninterview 1/24-26

¹⁰³ Experteninterview 1/08-10; gemeint ist hier der Einfluss der Umwelt inklusive Schule, er spricht von einem „Fundament an Prägungen“

¹⁰⁴ Experteninterview 3/14

¹⁰⁵ Experteninterview 1/12-13

¹⁰⁶ Experteninterview 1/14-22

¹⁰⁷ Experteninterview 1/22-23

3.5.2.2 Abgleich der Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes mit dem Unterrichtsgeschehen

Inwieweit diese Ziele im konkreten Musikunterricht tatsächlich eine Rolle spielen, ist zwar – abgesehen von der Sprachfähigkeit – nicht primärer Forschungsgegenstand dieser Arbeit, mithin trotzdem nicht unerheblich. Daher steht an dieser Stelle ein Vergleich dieser formulierten Ziele mit dem, was tatsächlich im Unterricht stattfand.

3.5.2.2 Abgleich der Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen

Zu 1.: Aufgeschlossenheit für jede Art von Musik, insbesondere für sogenannte „Klassische Musik“

Dominiert wurde der beobachtete Musikunterricht von Werken des Barock (Bach, Händel). Darüber hinaus wurden Volkslieder gesungen („Kein Feuer, keine Kohle“, „Königskinder“) und Popsongs aus den 60ern („Yesterday“), 80ern („Eternal Flame“) und von heute („Satellite“). Während die Vorliebe des Musiklehrers für die Stücke der Barockmusik und die Songs „Yesterday“ und „Eternal Flame“ deutlich wurde, darf „Satellite“ als Zugeständnis an den aktuellen Massengeschmack gesehen werden. Ambivalent war der Umgang des Lehrers mit den beiden Volksliedern: Die Verballhornung des Titels zu „Königsrinder“¹⁰⁸ oder das unvollständige Singen von „Kein Feuer, keine Kohle“ (L: „Noch eine Strophe. Das muss reichen.“¹⁰⁹ Oder: S: „Warum wir nicht alle Strophen gesungen haben.“ L: „Weil’s langweilig ist.“¹¹⁰) zeigen aufmerksamen Schülerinnen und Schülern, dass diese Lieder trotz gegenteiliger Äußerungen des Lehrers an anderer Stelle¹¹¹ weniger wertgeschätzt werden.

¹⁰⁸ Transkript, 83/42

¹⁰⁹ Transkript, 84/11

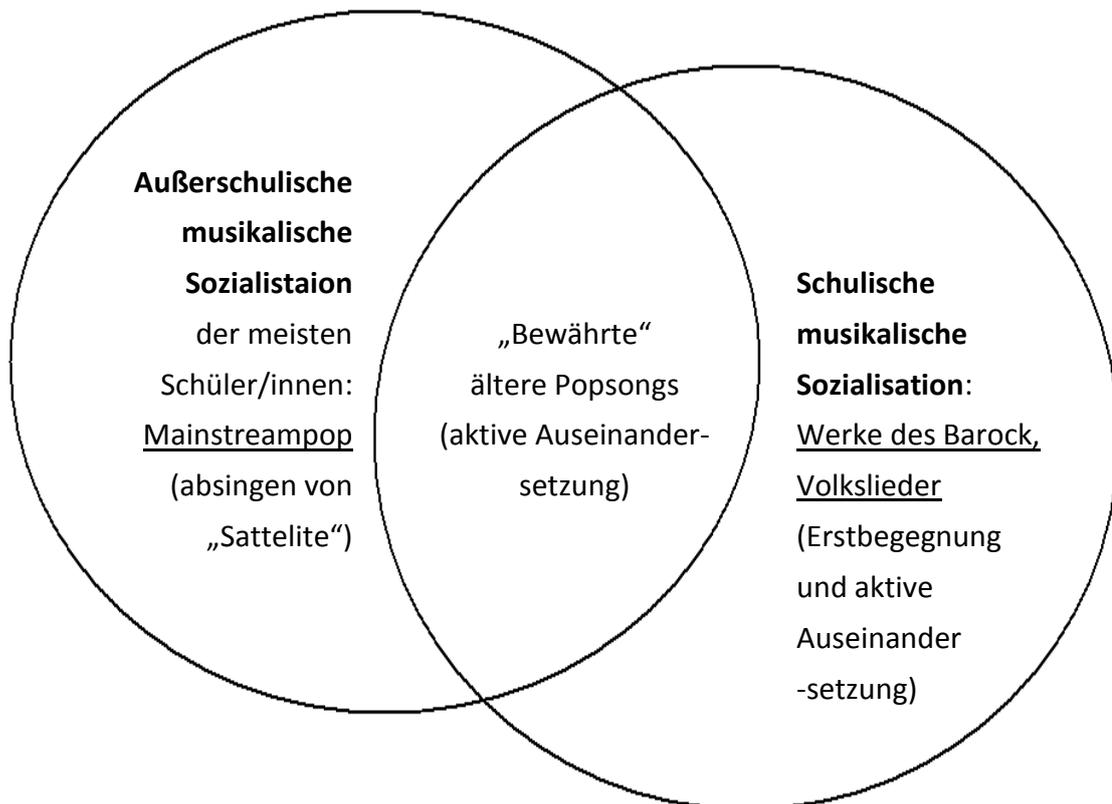
¹¹⁰ Transkript, 84/40 und 84/41

¹¹¹ Transkript, 59ff

3.5.2.2 Abgleich der Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes mit dem Unterrichtsgeschehen

Zu 2.: Musikalische Sozialisation / Enkulturation in Bezug auf Musik, Aufbau von Wertvorstellungen

Aus der Darstellung zu 1. Ergibt sich bereits, dass der Lehrer durchaus seine eigenen Wertvorstellungen vermittelte. Dies tat er offen, wenn die Musik für ihn einen hohen Wert hatte¹¹², und unterschwellig, wenn sie diesen nicht hatte¹¹³. Es ist zu vermuten, dass die Auswahl der Popsongs und Barockstücke einem Plan folgte, der bewusst verschiedene Zugänge nebeneinander stellte:

Zu 3.: Sprachfähigkeit in Bezug auf Musik

Dies wird in den Kapiteln 3.5.3 und 3.5.4 besonders erörtert.

¹¹² Vgl. z.B. Transkript, 65/31-38: Hier schwärmt der Lehrer geradezu für Farinelli, der Händels Opernarien sang, welche wiederum von letzterem genau für ihn komponiert waren.

¹¹³ Vgl. z.B. Transkript, 61/21-28: Hier äußert sich der Lehrer über die Popbands Ärzte, Silbermond und Tokio Hotel relativ herablassend.

3.5.2.2 Abgleich der Aussagen zu Zielen des Musikunterrichtes mit dem Unterrichtsgeschehen

Zu 4.: Anregung zum aktiven Musizieren über den Unterricht hinaus

Inwieweit der beobachtete Unterricht darauf angelegt war, außerschulisches Musizieren zu befördern, war nicht erkennbar. Schüler oder Schülerinnen, welche privat nicht über Klavier oder Keyboard verfügen, können die geübten Stücke, die zudem klanglich vom Ensemblespiel lebten, nicht zu Hause reproduzieren. Ob die anderen dies tun, bleibt fraglich. Die Frage, ob der Unterricht dazu animiert, das Musizieren auf Klavier oder Keyboard tatsächlich erlernen zu wollen, darf – zumindest für einen nicht geringen Teil der Schülerinnen und Schüler – negativ beschieden werden: In einer Diskussion zu Beginn der vierten beobachteten Doppelstunde brachten einige, von den anderen Schülerinnen und Schülern unwidersprochen, ihre Abneigung dem Keyboard gegenüber zum Ausdruck¹¹⁴.

Zu 5.: Kritischer und selbstbewusster Umgang mit Angeboten der Konsumgesellschaft

Über sein „ganz persönliches Steckenpferd..., in unserer heutigen multimedialen Zeit Kinder und Jugendliche für klassische Musik aufzuschließen“¹¹⁵ hinaus ist ein Verfolgen dieses Zieles nicht wahrnehmbar gewesen. Ein längerer Monolog, der sich kritisch mit der Übernahme von Amerikanismen und amerikanischer Kultur auseinandersetzte¹¹⁶, ist eher unter der Zielvorstellung „Aufbau von Wertvorstellungen“ einzuordnen.

¹¹⁴ Transkript, 59 bis 63

¹¹⁵ Experteninterview, 1/24-26; geäußert im Zusammenhang mit möglichen Konsumententscheidungen der Schülerinnen und Schüler

¹¹⁶ Transkript, 59 bis 63, insbesondere 60/19 bis 60/43

3.5.3 Aussagen zur Sprache im Musikunterricht und Abgleich mit dem Unterrichtsgeschehen

3.5.3.1 Aussagen zur Sprache im Musikunterricht / 3.5.3.2 Abgleich mit dem Unterrichtsgeschehen

3.5.3 Aussagen zur Sprache im Musikunterricht und Abgleich mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen

3.5.3.1 Aussagen zur Sprache im Musikunterricht

Der Lehrer wurde befragt, welche Rolle *Sprache* (ganz allgemein) in seinem Musikunterricht spielt. Seine Ausführungen lassen sich so zusammenfassen¹¹⁷:

1. Auch im Musikunterricht ist es Ziel an der korrekten Benutzung der deutschen Sprache zu arbeiten.
2. Der Zusammenhang zwischen dem Inhalt des Liedes (den Worten), der musikalischen Gestaltung des Komponisten und der Interpretation (von dritten oder den Schülerinnen und Schülern selbst) ist herauszuarbeiten.
3. Fachtermini sind nicht nur auswendig zu lernen, sondern sollen auch verstanden werden.

3.5.3.2 Abgleich der Aussagen zur Sprache im Musikunterricht mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen

Zu 1.: Auch im Musikunterricht ist es Ziel an der korrekten Benutzung der deutschen Sprache zu arbeiten.

Insgesamt ist einzuschätzen, dass der Lehrer (mitunter durchaus im Rahmen der landschaftlichen Mundart) die deutsche Sprache selbst korrekt nutzt. Gelegentliches Parodisieren nicht korrekten Sprachgebrauches ist als bewusster Sprachverstoß zu werten, dessen situativer Zweck in der witzigen Auflockerung des Unterrichtsgeschehens bestand¹¹⁸. Ebenfalls so einzuordnen ist die Verwendung von zuspitzenden Begriffen, wie es zum Beispiel das Wort *Delinquent* darstellt (gebraucht für einen zur Leistungskontrolle

¹¹⁷ Der Kommentar zur Reihenfolge im Kapitel 3.4.2.1 gilt hier analog.

¹¹⁸ Z.B. sprach der Lehrer einmal mit türkischem Akzent, wie es z.B. der Comedian Kaya Yanar in seinen Auftritten macht. Transkript, 1-09 bis 1-10

3.5.3.2 Abgleich der Aussagen zur Sprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

aufgeforderten Schüler), welches außerdem im Nebensatz erläutert wurde – so tatsächlich zu einer Wortschatzerweiterung beitragend¹¹⁹. Sprachliche Unkorrektheiten wurden selten beobachtet, so z.B. wenn der Lehrer den für eine Aufzählung zu verwendenden *Spiegelstrich* als *Bindestrich* bezeichnet¹²⁰.

Wenn die Schülerinnen und Schüler etwas Besprochenes selbstständig aufschreiben, erläutert der Lehrer die Schreibweise schwieriger Begriffe¹²¹. Die an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Aufforderung, in ganzen Sätzen zu sprechen, entspricht zwar dem Gedanken des korrekten Sprachgebrauchs, kann sich aber als sprachhemmend erweisen:

„Lehrer: Also, er hat in welcher Stadt gewirkt?

Schüler: London.

Lehrer: So ist es. Krieg ich bitte ganze Sätze.

Schüler: Er hat in London gewirkt.“¹²²

Die Antwort des Schülers ist vollständig, korrekt und verständlich. Die Qualität der Antwort erhöht sich nicht durch die Umwandlung des Ein-Wort-Satzes in einen syntaktisch korrekten Satz.

Häufiger passiert es dem Lehrer bei längeren unvorbereiteten Monologen, dass er Sätze nicht beendet, nach einer Parenthese oder einem Nebensatz nicht fortsetzt, sondern neu beginnt oder mehrfach durch Parenthesen unterbricht:

„Ich würde doch mal vorschlagen, ohne jetzt mal Werturteile abzugeben noch... Ob das Stück schlecht ist oder gut, sehen wir ja dann, wenn wir's aufgeführt sehen. ...würde ich doch mal vorschlagen, dass wir die Nummer Fünf, das ist so der Meilenstein, dass wir die Nummer Fünf mal hören. Die S wird ja vor großem Publikum auftreten und wir wollen hier im Musikunterricht darauf spannend machen oder gespannt machen, Spannung aufbauen...“¹²³

Seinem eigenen Anspruch zu genügen, auf einen korrekten Sprachgebrauch zu achten, wird für den Lehrer besonders dort schwierig, wo wegen der dauernden Wandlung und

¹¹⁹ Transkript, 2/16 bis 2/17; weiteres Beispiel: Transkript 29/10 bis 29/20

¹²⁰ Transkript, 28/07 bis 28/08

¹²¹ z.B. das Wort Chirurg: Transkript 28/10 bis 28/20.

¹²² Transkript 46/13 bis 46/16

¹²³ Transkript 43/43 bis 43/48

3.5.3.2 Abgleich der Aussagen zur Sprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Entwicklung, der Sprache unterliegt, sich die Grenzen zwischen korrektem und unkorrektem Sprachgebrauch verwischen: Was gestern noch als falsch galt, kann sich morgen schon durchgesetzt haben: Er „weiß, von was ich rede“.¹²⁴ Dies gilt zwar heute noch als nicht korrekt, dürfte aber durch die massenweise Verwendung die bisher richtige Formulierung verdrängen: „Er weiß, wovon ich rede.“

Zu 2.: Der Zusammenhang zwischen dem Inhalt des Liedes (den Worten), der musikalischen Gestaltung des Komponisten und der Interpretation (von dritten oder den Schülerinnen und Schülern selbst) ist herauszuarbeiten.

Dieser Forderung wurde der Lehrer z.B. dort gerecht, wo er wörtliche Rede in Liedern entsprechend dem Inhalt jeweils von den Mädchen bzw. den Jungen oder auch solistisch singen ließ¹²⁵.

Oft war es für die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht nachvollziehbar, warum der Lehrer bestimmte Gestaltungen in den Liedern wünschte, da er seine Anweisungen nicht begründete und mögliche Alternativen nicht erwähnte (wodurch auch eine Diskussion über die Gestaltung sich erübrigte)¹²⁶. Besonders oft wies er *crescendo* an, was er an einer Stelle folgendermaßen begründete:

„Das ist ein ganz wichtiges Prinzip in der Musik, dass dann, wenn die Melodie hoch geht, man die Lautstärke etwas anhebt.“¹²⁷

Kritik an der Interpretation der Schülerinnen und Schüler richtete sich oft auf die praktische sängerische Umsetzung, ohne eine wirkliche Verbindung zum Inhalt oder zu gestalterischen Fragen herzustellen: „Wenn ihr so vor euch hin piepst, hat das Ganze wenig Effekt.“¹²⁸ Oder:

¹²⁴ Transkript 59/25

¹²⁵ z.B. Transkript 20/06 oder 40/48

¹²⁶ z.B. Transkript 20/29 oder 20/32 oder 40/01 bis 40/07

¹²⁷ Transkript 13/41 bis 13/42

¹²⁸ Transkript 14/15 bis 14/16

3.5.3.2 Abgleich der Aussagen zur Sprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Der Schüler „hat die Koloratur ganz neu gesungen. Staccato in der Koloratur, das ist ganz große Kunst.“¹²⁹

Nur einmal wurde beobachtet, wie der Lehrer den o.g. Zusammenhang gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern herauszuarbeiten versuchte. Das Ergebnis hat ihn nicht zufriedengestellt:

„Lehrer: In welche Zeit hat uns denn die Musik entführt? (...)

Schüler: Das klingt so'n biss'l nach Rom.

Lehrer: Das klingt nach Rom? Woran hast du das gehört?

Schüler: Äneas – das sagt schon der Name.

Lehrer: Ach, der Name. Und... Und die Musik? Wo hat die uns hinführt?

Schüler: Na, nach Italien dann halt.

Lehrer: Aha. Woran... Und das hast du auch an der... an der Musik gemerkt?

Schüler: Nee. Also, keine Ahnung...

Lehrer: Da hätt' ich mal... hätt ich mal [den Namen – Anmerkung von G.B.] gar nicht anschreiben dürfen?“¹³⁰

Insgesamt spielte der Zusammenhang zwischen dem Inhalt des Liedes (den Worten und Textaussagen), der musikalischen Gestaltung des Komponisten und der Interpretation (von dritten oder den Schülerinnen und Schülern selbst) zwar durchaus eine Rolle – herausgearbeitet mit den Schülerninnen und Schülern wurde er im beobachteten Unterricht jedoch fast gar nicht.

Zu 3.: Fachtermini sind nicht nur auswendig zu lernen, sondern sollen auch verstanden werden.

Dass der Lehrer diesem Auftrag großes Gewicht zumisst, konnte im Unterricht vielfach beobachtet werden.¹³¹ Wo es möglich war, erfolgten Erklärungen auf musikalisch-praktische Weise (das Phänomen wurde vorgesungen, musiziert) und verbal, in anderen Fällen ausschließlich verbal.

¹²⁹ Transkript 17/06 bis 17/07

¹³⁰ Transkript 42/09 bis 42/17

¹³¹ Transkript 2/38 bis 2/50 oder 3/12 bis 3/13 oder 4/09 bis 4/17 oder 4/50 bis 4/51 oder 5/01 bis 5/02 etc. Belegstellen finden sich in jeder Stunde mehrfach.

3.5.4 Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht und Abgleich mit dem Unterrichtsgeschehen

3.5.4.1 Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht

3.5.4 Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht und Abgleich mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen

3.5.4.1 Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht

Danach wurde der Lehrer gebeten, seine Einstellung zum Thema *Fachsprache* zu formulieren, die wie folgt zusammengefasst wurde:

1. Notation (als Teil der Fachsprache) ist dort einzusetzen, wo sie für andere Unterrichtsinhalte benötigt wird.
2. Fachtermini (und Zusammenhänge) auswendig lernen zu lassen, ohne dass sie vom Schüler bzw. von der Schülerin verstanden wurden, ist nicht sinnvoll.
3. Im Musikunterricht sollte grundsätzlich die musikalische Fachsprache vom Lehrer bzw. von der Lehrerin angewandt werden.¹³²
4. In verschiedenen Genres werden verschiedene Fachtermini verwendet. Man kann das auch als die musikalischen Fachsprachen von z.B. Klassik, Jazz oder Pop bezeichnen.
5. Das Verstehen von Fachbegriffen erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Verständnis von aufgeschriebener Musik.
6. Die Fachsprache im Musikunterricht führt zu größerer Präzision und schnellerem Verständnis des Gesagten.
7. Außerhalb des Musikunterrichtes erlernen Schülerinnen und Schüler die musikalische Fachsprache nicht.
8. Musikalische Fachtermini sind Bestandteil der Bildungssprache.

¹³² An dieser Stelle vergleicht der Lehrer seinen Unterricht mit dem Englischunterricht, in dem ja auch grundsätzlich alle Äußerungen des Lehrers in der Fremdsprache erfolgen sollen. Vgl. Experteninterview 5/20-22

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem beobachteten Unterrichtsgeschehen

Zu 1.: Notation (als Teil der Fachsprache) ist dort einzusetzen, wo sie für andere Unterrichtsinhalte benötigt wird.

Notation kam im beobachteten Musikunterricht in zwei Zusammenhängen vor: Beim Singen (als Noten im Liederbuch) und beim Musizieren (als Partitur für Keyboards und Orff-Instrumentarium).

Beim Singen erfolgte seitens des Lehrers nur zweimal ein Hinweis auf die Notation. Inwieweit die Schülerinnen und Schüler sie darüber hinaus zur Kenntnis nahmen, konnte nicht beobachtet werden.

„Lehrer: Was sind’n das für Notenwerte?
 Schüler: Bei ‚why she‘?
 Lehrer: Bei ‚why she‘.
 Schüler: Ganze Note?
 Lehrer: Nee.
 Schüler: Halbe.
 Lehrer: Halbe. Können wir bitte Halbe singen (...).“¹³³

Die Schülerinnen und Schüler sangen teilweise Viertelnoten, teilweise Halbe Noten. Das Einbeziehen der Notation beim Singen stellt für sie wahrscheinlich tatsächlich keine gängige Arbeitspraxis dar. Dies belegt auch das zweite Beispiel:

„Lehrer: Mit welchen Noten beginnt ‚Yesterday‘? (Singt es an.) Viertel? Mit Achteln? Oder mit Ganzen? Wer ist für Viertel? (Singt noch einmal.) Wer ist für ganze Noten? Wer ist für Achtelnoten? (Einige Schüler melden sich zögerlich.) So ist es.“¹³⁴

In der instrumentalen Musizierpraxis hingegen gingen alle Schülerinnen und Schüler mit Notation um; es war deutlich zu bemerken, dass sie dies gewohnt waren. Der Lehrer sang beim Üben teilweise die Notennamen mit und hielt auch die Schülerinnen und Schüler dazu an.

¹³³ Transkript 21/32 bis 21/38

¹³⁴ Transkript 39/20 bis 39/24

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Losgelöst von Musizier- und Singepraxis wurde darüber hinaus mehrmals¹³⁵ eine Rhythmusübung durchgeführt, die neben der Festigung der Begriffe das Ziel hatte, die Klasse zu Ruhe und Arbeitsatmosphäre zu bringen. Dazu sagte der Lehrer z.B. „Viertelnoten“ und die Schülerinnen und Schüler begannen einen Grundschatz auf „ts“ zu sprechen. Auf den Einwurf „Halbe Noten“ halbierten sie das Tempo und fuhren auf „sch“ fort. Auf den Einwurf „Achtelnoten“ fielen sie in das entsprechende Tempo auf „s“.¹³⁶ Die Beziehungen dieser Notenwerte untereinander waren den Schülerinnen und Schülern also geläufig.

Zu 2.: Fachtermini (und Zusammenhänge) auswendig lernen zu lassen, ohne dass sie vom Schüler bzw. von der Schülerin verstanden wurden, ist nicht sinnvoll.

Die Schülerinnen und Schüler wurden im beobachteten Zeitraum mehrmals angehalten, den Spruch „Bach, Händel, Telemann, Vivaldi gehören zur Barockmusik, gehören zur Barockmusik“ im Chor aufzusagen.¹³⁷ Dieser Spruch war ihnen bereits bekannt. Wesentliche Merkmale der Musik des Barock wurden jedoch erst im beobachteten Zeitraum hörend und reflektierend bewusst gemacht (Terrassendynamik, Kastraten, Basso continuo; im Vergleich zu späteren Epochen: fehlende Instrumente wie Klavier, Klarinette, Tuba, fehlende Gestaltungsmittel wie *Crescendo* und *Decrescendo*). Bis zum Ende der Auseinandersetzung mit dem Barock waren die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich noch unsicher¹³⁸. Es darf geschlossen werden, dass sie erst recht nicht in der Lage sind, Barockmusik hörend von der Musik anderer Stilepochen zu unterscheiden. Inwieweit also der o.g. Spruch tatsächlich etwas von den Schülerinnen und Schülern Verstandenes repräsentiert, bleibt offen: Kann die richtige Zuordnung von Komponistennamen zu einer Stilepoche schon als vernetztes Wissen bezeichnet werden?

¹³⁵ z.B. Transkript 9/16 bis 9/23 oder 39/01 bis 39/19

¹³⁶ Die Verwendung des Wortes „Tempo“ in dieser Beschreibung ist natürlich nicht korrekt, beschreibt aber letztendlich besser die Beobachtung als das richtige Wort „Tonlänge“.

¹³⁷ Transkript 19/02 bis 19/03, von den Schülerinnen und Schülern verballhornt zu „Bach, Handy, Telefon, Vivaldi...“; 64/12 bis 64/13

¹³⁸ Das wird im Transkript z.B. auf Seite 47 deutlich, wo die Schülerinnen und Schüler nur raten, als es um die Instrumente der Barockmusik geht.

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Im Kapitel 3.3.4 wurde untersucht, inwieweit im Unterricht besonders thematisierte Fachbegriffe von den Schülerinnen und Schülern verstanden und in ihren Wortschatz aufgenommen worden sind. Dabei wurde deutlich, dass der Musiklehrer die Maxime durchaus in seiner Lehrtätigkeit beachtet. Von den meisten der von den Schülerninnen und Schülern (allerdings nur nach Aufforderung) gebrauchten Fachwörtern ist einzuschätzen, dass die Schülerinnen und Schüler deren Bedeutung verstanden haben. Eine Ausnahme bilden hier die Begriffe zur Fuge, die den Schülerinnen und Schülern zwar geläufig sind; was genau sie bedeuten ist vielen jedoch nicht klar. Der Satz „Die Fuga besteht aus Dux, Comes und Kontrapunkt“¹³⁹ stellt etwas auswendig zu Lernendes dar, für dessen einfache Wiedergabe eben nicht zwingend auch die Bedeutung der einzelnen Begriffe gewusst werden muss.

Zu 3.: Im Musikunterricht sollte grundsätzlich die musikalische Fachsprache vom Lehrer bzw. der Lehrerin angewandt werden.¹⁴⁰

Beim Vergleich dieser Aussage mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch des Lehrers im Unterricht ergibt sich die Vermutung, dass er sich nicht bewusst ist, wie häufig er Worte gebraucht, für die es fachsprachliche Ausdrücke gäbe, die aber eben nicht fachsprachlich sind. Hier kommt sein Sprachgebrauch einer Lerngruppensprache nahe, insbesondere bei allen musizierpraktischen Teilen des Unterrichts.

¹³⁹ Transkript 10/09

¹⁴⁰ Vgl. Fußnote 132

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Im Unterricht gebrauchter Ausdruck	Intention	Fachsprachlicher Ausdruck <i>nach Meinung des Lehrers</i>
Achtung, bitte, jetzt, und, hopp, kommt, los	Aufforderung zum Singen	[in der Regel nonverbal]
alle	Aufforderung, dass alle mitsingen oder -spielen sollen	alle, <i>tutti</i>
doppelforte	besonders laut	fortissimo
Höhepunkt, mehr, noch mehr, trau dich komm, traut euch, seid nicht so schüchtern	Aufforderung zu lauterem Singen	laut, lauter, <i>forte</i>
jetzt kommen, kommt, kommt steigern	Aufforderung zum Crescendo	steigern, <i>crescendo</i>
weg	Aufforderung zum Abbruch des Singens oder Spielens	[in der Regel nonverbal]

Beim Sprechen über Musik hingegen kamen solche „Nicht-Fachbegriffe“ nur vor, um Fachbegriffe zu umschreiben, zu erklären: Gegen-Tenöre für Counter-Tenöre, Grundfloskel für Thema, Tastenstücke für Keyboardstücke oder Stufenmusik für Terrassendynamik¹⁴¹.

Zu 4.: In verschiedenen Genres werden verschiedene Fachtermini verwendet. Man kann das auch als die musikalischen Fachsprachen von z.B. Klassik, Jazz oder Pop bezeichnen.

Im beobachteten Zeitraum spielten der Barock, einige Volkslieder, die Popsongs „Eternal Flame“ und „Yesterday“ sowie (am Rande) der Song „Sattelite“¹⁴² eine Rolle. Dem Barock wäre nach obiger Aussage eine *Fachsprache der Klassik* zuzuordnen; inwieweit sich diese unterscheiden könnte von einer *Fachsprache des Volksliedes*, wäre zu diskutieren. Den Songs hingegen wäre eine *Fachsprache des Pop* zuzuordnen.

¹⁴¹ Transkript 66/063, 40/131, 63/26, 12/331

¹⁴² Gewinnersong von Deutschland beim Grand Prix; der Wettbewerb fand im Beobachtungszeitraum statt.

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Bei einer Reihe der im beobachteten Unterricht vorgekommenen Begriffe kann eine solche Abtrennung klar vorgenommen werden:

Klassik & Volkslied

Meister
 Chor
 Dirigent
 (Hof-)Kapellmeister
 Lied
 Orchester
 Thema
 A capella
 Air
 Basso continuo
 Comes
 Dux
 Kontrapunkt
 Complet
 Crescendo / Decrescendo
 Ensemble
 Fuge
 Generalpause
 Konservatorium
 Menuett
 Oratorium
 Oper
 Operette
 Präludium
 Referenz
 Tenor
 Terrassendynamik
 Toccata
 Tutti

Pop

Ballade
 Band
 Charts
 Fan
 Hit
 Keyboard
 Life
 Metal
 Song
 Rap
 Rock'n'roll
 (Super-)Star
 Einzählen
 Musical
 Soul
 Sound
 Tonabnehmer
 Song

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Tatsächlich wurden die Begriffe oft innerhalb ihres Genres gebraucht. Dies erscheint selbstverständlich, weshalb nicht näher darauf eingegangen werden soll.¹⁴³

Bei vielen Begriffen der Fachsprache der Popmusik ist eine eindeutige Begriffsklärung schwierig, da der Gebrauch sich weiterentwickelt und viele Musiklexika die Popmusik, teilweise aus diesem Grund, aussparen oder nur rudimentär enthalten. Ein Rückgriff auf Internetartikel (z.B. Wikipedia) ist an dieser Stelle unausweichlich.

Eingegangen wird im Folgenden auf Begriffe, welche im beobachteten Musikunterricht entweder nicht innerhalb ihres Genres gebraucht wurden oder in ihrem Gebrauch eine Vermischung der unterschiedlichen Bedeutungen in verschiedenen Genres erkennen ließen. Ein interessantes Beispiel ist die Verwendung des Begriffes *Ballade*¹⁴⁴ im beobachteten Musikunterricht.¹⁴⁵ Der Musiklehrer möchte gern herausarbeiten, dass das Lied „Es waren zwei Königskinder“ eine Ballade ist. Da das Lied seit dem 15. Jahrhundert nachgewiesenermaßen existiert¹⁴⁶, handelt es sich hier eindeutig um eine Ballade im Sinne der klassischen Musik, nämlich um eine Vokalkomposition episch-dramatischen Inhalts. Die Hinweise, die der Lehrer den Schülerinnen und Schülern gibt, damit sie auf das Wort Ballade kommen, beschreiben jedoch eine Ballade der Popmusik: Langsam und verträumt. Zufällig trifft diese Charakterisierung auf „Es waren zwei Königskinder“ zu, auf andere Balladen (z.B. „Der Erlkönig“ von Franz Schubert) jedoch nicht. Im Weiteren gelingt es dem Lehrer, durch

¹⁴³ z.B. Bridge im Popsong (Transkript 20-43), Band für eine Musikformation im popmusikalischen Bereich (57-26)

¹⁴⁴ Balladen gibt es auch in der klassischen Musik. Im Hochmittelalter steht der Begriff für ein Tanzlied. Später, ab dem 19. Jahrhundert, handelt es sich um Vertonungen von Texten der literarischen Gattung Ballade. (Wenn Instrumentalwerke als Ballade bezeichnet werden, geht dies auf eine spätere Art der Ballade zurück, die sozusagen ohne Text dargestellt wird.) In der Alltagssprache wird der Begriff kaum genutzt. In der Popmusik hingegen definiert sich Ballade über den musikalischen Ausdruck (langsam, melancholisch, getragen). Wird der Begriff „Ballade“ im Zusammenhang mit Musik gedacht, so ist in der Regel die Ballade der Popmusik gemeint. Vgl. hierzu auch STEGER 1966, 75f (hier kennt man nur die Ballade im „klassischen“ Bereich) oder ZIEGENRÜCKER 2000, 246 (dito) oder BROCK/KLEINSCHMIDT 1983; 31 (dito) oder DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989, 90f (hier ist auch die Ballade aus dem Bereich der populären Musik erwähnt) oder Internet: WIKIPEDIA 1 oder Internet: WIKIPEDIA 3 oder auch MAIERHOFER 2003, 71. Hier wird Bryan Adams' „(Everything I Do) I Do It For You“ als Ballade bezeichnet.

¹⁴⁵ Vgl. Transkript 20/42 bis 20/50

¹⁴⁶ Von den nachweisbaren Belegen her ist dies eine der ältesten deutschen Volksballaden. Vgl. HOLZAPFEL 2000, 531

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

die Betonung auf dem Wort „deutsch“ in der Frage „Und warum ist denn das jetzt mal ‘ne richtige Ballade, ‘ne deutsche Ballade?“ einen Schüler zu der Antwort zu bewegen: „Weil sie ‘ne Geschichte erzählt.“ Hier wurden nicht nur musikalische Fachsprachen vermengt; darüber hinaus wurde den Schülerinnen und Schülern letztendlich eine ungenaue, nur teilweise richtige Begriffsvorstellung von der Ballade im Bereich der klassischen Musik vermittelt.

Nicht ganz einfach ist auch die Unterscheidung zwischen *Lied* und *Song*, da zunächst das eine nur die Übersetzung des anderen ist. Eingebürgert hat sich das Wort *Song* insbesondere für Vokalkompositionen der Rockmusik und anderer aus dem englischen Sprachraum stammender Stilrichtungen, die man in aller Regel nicht als *Lieder* bezeichnet. Die Schwierigkeit dieser Trennung zeigt sich in diesen Sätzen des Lehrers: „Wenn jemand glaubt, er kennt einen Song schon, aber es gibt ihn wirklich noch nicht, dann wird das ‘n Hit. Das bekannteste Lied der Welt neben ‚Freude, schöner Götterfunken‘ und ‚Stille Nacht, heilige Nacht‘. Und wir singen’s jetzt. ‚Yesterday‘.“¹⁴⁷ Auch an anderer Stelle werden in einer Diskussion über die Inhalte des Musikunterrichtes¹⁴⁸ die Begriffe *Lied*, *Poplied* und *Popsong* von Schülerinnen und Schülern sowie dem Lehrer undifferenziert gebraucht.¹⁴⁹

Ähnlich verhält es sich bei dem Wort *Sound*, welches ins Deutsche übersetzt Klang bedeutet. Im popmusikalischen Bereich wird darunter der Zusammenklang elektroakustischer Instrumente oder auch der Klangcharakter der Gesamtabmischung verstanden¹⁵⁰. Im Zusammenhang mit dem Hören eines Ausschnittes aus der Wassermusik-Suite von G. F. Händel ist der Gebrauch des Wortes zwar nicht falsch, wirkt jedoch etwas deplatziert.¹⁵¹

¹⁴⁷ Transskript 21/20 bis 21/25

¹⁴⁸ Vgl. Transskript 59/24 bis 62/03

¹⁴⁹ „Der Song [engl., „Lied“] ist 1. (die) Bezeichnung für das Lied in der Popmusik“ (BROCK/KLEINSCHMIDT 1983, 337). Allerdings ist anzumerken, dass der *Song* auch als Liedgattung eingeordnet wird (z.B. VON SCHOENEBECK 1994, 198f). An anderer Stelle wird von *Songs* als Bestandteilen von Musicals gesprochen, ohne eine Verbindung zum *Lied* herzustellen (MICHELS 2001, 511). Wieder an anderer Stelle endet die Definition bei „*Lieder* der 1965 von den USA ausgehenden Folksongbewegung“ (DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989, 173).

¹⁵⁰ Vgl. hierzu: Internet: WIKIPEDIA 8 oder BROCK/KLEINSCHMIDT 1983, 338 oder HOFFMANN 1983, 224f oder DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989, 176 oder VON SCHOENEBECK 1994, 318

¹⁵¹ Vgl. Transskript 50/32

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Das Wort *Formation* für eine Tanzaufstellung fand erst Eingang in die musikalische Fachsprache mit dem Aufkommen des Formationstanzes (in Abgrenzung zu Paar- oder Solotanz) und dessen ausgesprochenem Vorführungscharakter. (Vgl. STEGER 1966, 295)¹⁵² Seine Verwendung (als Synonym zu Aufstellung) beim Tanz eines Menuetts¹⁵³ ist zumindest unpassend.

In dem über 1800 Worte umfassenden Artikel zu *Metrum* bei Wikipedia kommt das Wort *Zählzeit* ein einziges Mal vor, allerdings als Charakterisierung des Grundschlages, nicht als Position in einem Takt oder Teil eines Taktes. (Internet: WIKIPEDIA 7)¹⁵⁴ Auch dies scheint ein Begriff zu sein, der sich erst mit modernen musikalischen Stilrichtungen durchgesetzt hat. Eine Übertragung auch in das Musizieren von klassischen Musikstücken¹⁵⁵ erscheint durchaus möglich, stellt jedoch gleichzeitig wieder eine Überschreitung der teilfachsprachlichen Grenzen dar.

Manchmal wird die Überschreitung der teilfachsprachlichen Grenzen vom Lehrer auch bewusst genutzt, um historische Sachverhalte mit heutigen Worten deutlicher zu machen und mit lebensweltlichen Bezügen der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen, so etwa, wenn er den Kastraten Farinelli als „Superstar“ bezeichnet¹⁵⁶, oder sagt, dass „Händel noch immer in den Charts ist“¹⁵⁷.

Einen interessanten Umgang mit verschiedenen Teilfachsprachen zugehörigen Begriffen schildert der Musiklehrer den Schülerinnen und Schülern anhand der Beatles und ihres Managers George Martin, der gesagt haben soll: „Denkt sinfonisch.“ Laut Aussage des

¹⁵² Das Wort wurde sonst in keinem Musiklexikon gefunden.

¹⁵³ Vgl. Transkript 78/32 bis 78/33

¹⁵⁴ Vgl. hierzu auch in DAHLHAUS/EGGEBRECHT 1989, 67. Im dtv-Atlas Musik wird die Zählzeit auch als Position innerhalb eines Taktes dargestellt (Vgl. MICHELS 2001, Grafik auf Seite 66)

¹⁵⁵ So geschehen. Transkript 83/31

¹⁵⁶ Transkript 65/31 bis 65/38

¹⁵⁷ Transkript 66/31

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Musiklehrers meinte er damit insbesondere die Wiederholung und Weiterverarbeitung eines Themas, wie in der klassischen Musik üblich.¹⁵⁸

Zu 5.: Das Verstehen von Fachbegriffen erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Verständnis von aufgeschriebener Musik.

Aufgeschriebene Musik kam im beobachteten Unterricht in zwei Formen vor: Als Lieder (im Liederbuch oder auf einem kopierten Blatt) und als Spielstücke.

Beim Umgang mit Liedern wurde nur zweimal (im Punkt 1 dieses Kapitels bereits beschrieben) auf die Notation zurückgegriffen. Die Kenntnis des Begriffs *Halbe Note* ist für das Verständnis der aufgeschriebenen Musik in keiner Weise notwendig. Vielmehr muss dem Leser der Notation bewusst sein, dass es sich hier um längere Töne handelt.

Bei der Beschäftigung mit den Spielstücken (Anfang der Toccata, Menuett aus der Wassermusiksuite) konnte zwar beobachtet werden, dass die Kenntnis der Notennamen, das Zurechtfinden auf der Klavier-/Keyboardtastatur und das Wissen um einige wenige Fachbegriffe (*Pause, langsam, Instrumentengruppe, tutti*) die Arbeit erleichterten¹⁵⁹. Dass das Verstehen von Fachbegriffen das Verständnis (also ebenfalls das Verstehen) von aufgeschriebener Musik erleichtert, war jedoch – zumindest im beobachteten Unterricht – nicht der Fall. Es wird deutlich, dass der oben angeführten Aussage des Lehrers ein enger Verstehensbegriff zugrunde liegt, der mit dem in der Literatur immer wieder diskutierten¹⁶⁰ wenig zu tun hat: Aufgeschriebene Musik zu „verstehen“ kann eben nur bedeuten, formale Aspekte im Notenbild zu erkennen, wiederzuerkennen und zu deuten. So etwas fand in der ersten der beobachteten Doppelstunden statt zum Aufbau der Fuge. Die Begriffe Dux, Comes und Kontrapunkt wurden zwar genutzt zur Beschreibung bestimmter Abschnitte der

¹⁵⁸ Transkript 40/08 bis 40/12

¹⁵⁹ Vgl. z.B. Transkript 8/01 bis 8/51 oder 53/31 bis 54/25

¹⁶⁰ z.B. in EGGBRECHT 1991, BLUMRÖDER/STEINBECK 2004 (darin besonders S. 65-73: Markus BANDUR: Musikalisches Verstehen – sprachliches Begreifen.) oder auch FLOROS 2008

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Fuge (lag im Notenbild auf dem Overheadprojektor vor), scheinen aber über diese Funktion hinaus weitgehend bedeutungslos für die Schülerinnen und Schüler geblieben zu sein. Im beobachteten Vorgang diente (im Gegensatz zur Lehreraussage) die aufgeschriebene Musik eher dazu, die Fachbegriffe zu erklären.

Zur *Toccata* hatte der Lehrer in der vor Beginn der Aufzeichnungen beobachteten Stunde sinngemäß erklärt, dass es ein Teststück für die Orgel sei, was man daran erkennen könne, dass alle Töne im Stück vorkämen¹⁶¹. Für das „Verständnis“ der aufgeschriebenen Musik hätten Fachbegriffe wie *Oktave* oder *Tonleiter* herangezogen werden können. Vorausgesetzt, dass diese Begriffe von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich mit einem klanglichen (!) Bedeutungsgehalt verbunden werden, könnten Sie tatsächlich dazu dienen, die Einleitung der *Toccata* treffend zu beschreiben, ihre Form und Gestaltung zu begreifen. Das ist so jedoch nicht passiert.

Zu 6.: Die Fachsprache im Musikunterricht führt zu größerer Präzision und schnellerem Verständnis des Gesagten.

Diese Aussage kann aus dem beobachteten Unterricht heraus nicht in jedem Fall bestätigt werden, wie an zwei gegensätzlichen Beispielen aus dem beobachteten Geschehen im Folgenden dargestellt wird:

Die Begriffsgruppe *melismatisch/Melisme*, *syllabisch/Syllabe*, *Koloratur* ist z.B. nur teilweise als Fachbegriff gebräuchlich (wie bereits weiter oben geklärt) und stiftete eher Verwirrung als Verständnis.¹⁶² Selbst wenn diese Begriffe irgendwann sicher gebraucht werden, führt dies zwar zu einer rationelleren Sprache (statt vieler Worte nur eines), die ein schnelleres Verständnis nach sich zieht, jedoch nicht zu größerer Präzision.

¹⁶¹ Die Klassifizierung als Teststück gilt als ungesicherte Theorie. Es kommen auch nicht alle Töne vor.

¹⁶² Vgl. Transkript 2/05 bis 2/44

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

Während „lauter werden“ in der Umgangssprache nicht zwingend mit einer Verlaufsqualität verbunden sein muss, meint es als musikalischer Fachbegriff ein stufenloses kontinuierliches Steigern der Lautstärke. Wenn dies den Schülerinnen und Schülern bekannt ist, so sind größere Präzision und schnelleres Verständnis tatsächlich zu konstatieren. Den deutschen Fachbegriff durch das italienische *crescendo* zu ersetzen, lässt sich damit jedoch nicht begründen.¹⁶³

Zu 7.: Außerhalb des Musikunterrichtes erlernen Schülerinnen und Schüler die musikalische Fachsprache nicht.

Diese Aussage ist so nicht haltbar. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Fachsprache außerhalb des Musikunterrichtes nicht erlernen, weil sie außerhalb des Musikunterrichtes keiner Musik begegnen, so wären Musikunterricht und musikalische Fachsprache ohne Sinn.

Unterrichtsinhalte erhalten ihre Legitimation u.a. aus der Tatsache, dass zumindest die Möglichkeit besteht, dass Gelernte auch außerhalb des schulischen Kontextes verwenden zu können. Dies wiederum schließt die Möglichkeit ein, auch in diesem anderen Kontext zu lernen. Mithin kann nicht ausgeschlossen werden, dass Schülerinnen und Schüler die musikalische Fachsprache auch außerhalb der Schule (kennen) lernen. Und das tun sie ja vielfach: im Instrumentalunterricht, im Gespräch über Musik innerhalb der Peergroup, durch Medien usw. Im beobachteten Unterricht lassen sich für diesen Zusammenhang kaum Beispiele finden, da auf außerschulisches musikalisches Lernen der Schülerinnen und Schüler selten zurückgegriffen wurde.

Völlig zusammenhanglos brachte ein Schüler die Frage auf, warum die *Tonabnehmer* auf seiner Gitarre schräg sind¹⁶⁴. Da es im Musikraum keine elektrisch verstärkbaren Gitarren

¹⁶³ Hier greift der unter Punkt 8 dieses Kapitels thematisierte Gedanke, dass diese Begriffe Teil der Bildungssprache sind bzw. sein sollten.

¹⁶⁴ Transkript 15/04

3.5.4.2 Abgleich der Aussagen zur Fachsprache im Musikunterricht mit dem Unterrichtsgeschehen

gab, ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass der Fachbegriff *Tonabnehmer* vom Schüler außerhalb des Musikunterrichtes aufgenommen wurde.

Zu 8.: Musikalische Fachtermini sind Bestandteil der Bildungssprache.

Auch diese Aussage ist so undifferenziert nicht hinzunehmen. Wenn alle Fachtermini Bestandteil der Bildungssprache wären, dann wäre die Fachsprache eine Teilmenge der Bildungssprache. Richtig ist, dass Bildungssprache und musikalische Fachsprache eine gemeinsame Schnittmenge besitzen, die sicherlich von Fall zu Fall unterschiedlich definiert wird. Aus dem Gespräch mit dem Musiklehrer und dem beobachteten Musikunterricht lassen sich Beispiele für die Ansicht des Musiklehrers ableiten. Insbesondere dort, wo es für einen Begriff deutsche und italienische Ausdrücke in vergleichbarer Kürze (also nicht als Umschreibung) gibt, darf man davon ausgehen, dass der italienische Ausdruck als Bestandteil der Bildungssprache verwendet wird, da er die Funktion eines Fachbegriffes nicht besser als der deutsche Ausdruck erfüllt: *Crescendo* und *decrescendo*, *tutti*, *piano* und *forte* sowie *Coda* gehören dieser Rubrik an.

3.6 Auswertung, Zusammenfassung und Bewertung der erfassten Daten
 3.6.1 Beschreibung der angetroffenen Sprachsituation in der Lerngruppe

3.6. Auswertung, Zusammenfassung und Bewertung der erfassten Daten

3.6.1. Beschreibung der angetroffenen Sprachsituation in der Lerngruppe

Die Entwicklung der Lerngruppensprache basiert auf (annähernd) symmetrischer Kommunikation im Unterricht, wurde an anderer Stelle ausgeführt. Eine solche Symmetrie kann im beobachteten Unterricht nur im Ansatz verzeichnet werden. Im Wesentlichen wird die Kommunikation im beobachteten Unterricht bestimmt von

- der weitestgehenden Dominanz des Lehrers im sprachlichen Geschehen, damit verbunden
- der weitaus häufigeren Verwendung von Fachbegriffen oder speziellen Elementen der Lerngruppensprache durch den Lehrer und
- einer starken Festlegung der Schülerinnen und Schüler auf eine Konsumentenrolle.

Oft sind es vom Lehrer geleitete kleinschrittige Frage-Antwort-Gespräche in diesem Sinn:

L: Die Antwort lautet: Das ist das BWV.

S1: Was ist die Abkürzung von Bachwerkeverzeichnis?

L: Das bedeutet schlagen.

S2: Was bedeutet toccata?

S3: Was bedeutet toccare?

L: Das ist ein Teststück für Orgel.

S4: Was ist die toccata?

L: Das ist das, womit man alle Tonarten spielen kann.

S5: Was ist das Wohltemperierte Klavier?

L: In diesem Ort war Johann Sebastian Bach Kapellmeister, Hofkapellmeister.

S6: Was hat er in Arnstadt gemacht?

L: Nicht Arnstadt.

S7: Was hat er in Leipzig gemacht?

L: Nein, nein.

S8: Was hat er in Köthen gemacht?

L: Köthen. Köthen. Und darum schrieb er dieses Stück in Köthen.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Vgl. Transkript 4/09 bis 4/24; Der Lehrer geht im Sinne des „Jeopardy“-Spiels aus dem Fernsehen vor.

3.6.1 Beschreibung der angetroffenen Sprachsituation in der Lerngruppe

In den 4177 Zeilen des Transkriptes sind lediglich 33 Schüleräußerungen enthalten, die über eine Zeile hinausgehen. 16 dieser Schüleräußerungen entfielen auf eine Diskussion mit dem Lehrer über Inhalte und Methoden des Musikunterrichtes¹⁶⁶ und umfassten bis zu 7 Zeilen. Auch diese Diskussion wurde vom Lehrer dominiert mit Redebeiträgen bis zu 20 Zeilen. Von den verbleibenden 19 über eine Zeile hinausgehenden Schüleräußerungen entfielen die meisten auf eine Situation, in der die Schülerinnen und Schüler vom Lehrer angehalten wurden, eine Definition für *Terrassendynamik* selbst zu erstellen:

L: So, jetzt bin ich ja gespannt, was wir für 'ne... für 'ne Definition haben für Terrassendynamik. S1, mach' mal 'n Vorschlag.

S1: Em. Also, Terrassendynamik wird von verschiedenen Lautstärken gewechselt und, em, mit andren Instrumenten dann gespielt.

L: Lass ich gelten. Was hast du, S2?

S2: Na ja, so ungefähr das gleiche.

L: Probier's mal.

S2: Also, bei der Dy... Terrassendynamik, em, wechseln sich eben verschiedene Instrumente ab. Also zum Beispiel Holzbläser, Blechbläser und so...

L: Da fehlt aber noch 'ne Aussage zur... zur Lautstärke. Denn Dynamik heißt ja Lautstärke.

S3: Da würde ich bei der S2 einfach noch ergänzen: ...die in verschiedenen Lautstärken spielen.¹⁶⁷

Im Wesentlichen lief der Unterricht so ab, dass Schülerinnen oder Schüler nur zu Wort kamen, um in Sätzen oder Satzfragmenten von 1 bis ca. 10 Worten zuvor vom Lehrer dargestellte Inhalte in Stichworten wiederzugeben.

Die *Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Musik* kamen im Unterricht kaum zur Geltung. Dies mag seine Ursache darin haben, dass auch die alltägliche Musik der Schülerinnen und Schüler, vom einmaligen Absingen des Eurovisions-Gewinner-Songs „Satellite“ abgesehen, nicht vorkam. So schön und modern dem Lehrer Songs wie „Yesterday“ oder „Eternal Flame“ erscheinen – und sicherlich werden sie von einem Großteil der Schülerinnen und Schülern auch angenommen – , zum „Alltag“ gehören sie für die meisten der Schülerinnen und Schüler nicht.

¹⁶⁶ Vgl. Transkript 59/04 bis 64/39

¹⁶⁷ Vgl. Transkript 52/23 bis 52/35, Ausschnitt

3.6.1 Beschreibung der angetroffenen Sprachsituation in der Lerngruppe

Die *Alltagssprache der Lehrkraft* und die von ihm gebrauchte *Fachsprache* bestimmten – schon aufgrund ihres hohen quantitativen Anteils das Sprachgeschehen. Dabei zeigte sich der Lehrer sicherer in den Teilgebieten der Fachsprache, die sich auf so genannte „klassische Musik“ beziehen, weniger sicher im Bereich der Populären Musik.

Die wenigen Exkurse in die musikalische Welt außerhalb des Unterrichts bezogen sich auf schulische Zusammenhänge, sei es eine „Äneas“-Aufführung des Lateinkurses (als Musical) oder das gemeinsame Konzert der verschiedenen Schulensembles. Daher kamen möglicherweise vorhandene *Fachsprachen der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Musik* im Unterricht nicht vor.

Die *Fachsprache im Lehrbuch* kam ebenfalls nicht vor, da kein Lehrbuch verwendet wurde.

Die verschiedenen *lyrischen Sprachen* waren im Unterricht präsent durch Volkslieder, eine Händelarie, zwei ältere Popsongs, einen aktuellen Popsong. Die Texte wurden reproduziert. Eigene lyrische Produktion fand nicht statt.¹⁶⁸

Die *Notenschrift* wurde im Unterricht verwendet. Sie war Grundlage musikalischer Analyse und des gemeinsamen Musizierens vornehmlich am Keyboard. Bei letzterem fiel auf, dass den Schülerinnen und Schülern, für die der Musikunterricht die einzige Begegnung mit der Notenschrift darstellt, die Verbindung von der Note zur Taste des Keyboards keine direkte ist, sondern in aller Regel über die Notennamen führt. Notentexte wurden ausschließlich musizierend aufgenommen. Eine eigene Produktion von Notentexten fand nicht statt.

Grafische Zeichen über die der traditionellen Notenschrift hinaus hatten im beobachteten Unterricht keinerlei Präsenz.

¹⁶⁸ Allerdings wurden die Inhalte fast gar nicht, die lyrische Gestaltung überhaupt nicht zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Texte von „Eternal Flame“, „Yesterday“ und „Satellite“ über die Headline hinaus verstanden wurde nicht deutlich.

3.6.1 Beschreibung der angetroffenen Sprachsituation in der Lerngruppe

Mimik und Gestik, vom Hochziehen einer Augenbraue bis zum komplexen Dirigat, die eine Art Sprache darstellen, die immer dann Verwendung findet, wenn während erklingender Musik die gesprochene Sprache als störend empfunden würde, kam im Unterricht eher sparsam zum Einsatz. Aufgrund seiner Begleitung mit Gitarre und Klavier und der oft auf den im Liederbuch abzulesenden Liedtext gerichteten Konzentration der Schülerinnen und Schüler verwendete der Lehrer lieber Zurufe, um beispielsweise Gestaltungsideen umzusetzen.

Zusammenfassung (die grau unterlegten Zeilen stellen das Zentrum der Untersuchung dar):

<i>Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler</i>	<i>Kaum präsent</i>
<i>Alltagssprache der Lehrkraft</i>	<i>Präsent</i>
<i>Musikalische Fachsprachen der Schülerinnen und Schüler</i>	<i>Kaum präsent</i>
<i>Musikalische Fachsprache der Lehrkraft</i>	<i>Präsent</i>
<i>Fachsprache im Lehrbuch</i>	<i>Nicht präsent</i>
<i>lyrische Sprache – Volkslied</i>	<i>Präsent (ausschließlich Reproduktion)</i>
<i>lyrische Sprache – Historisches Kunstlied</i>	<i>Präsent (ausschließlich Reproduktion)</i>
<i>lyrische Sprache – Volkslied</i>	<i>Präsent (ausschließlich Reproduktion)</i>
<i>Notenschrift</i>	<i>Präsent (ausschließlich Reproduktion)</i>
<i>Grafische Zeichen</i>	<i>Nicht präsent</i>
<i>Mimik und Gestik als Mittel fachlicher Kommunikation</i>	<i>Präsent</i>

Ebenfalls bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit dargestellt wurden Impulse, die die Weiterentwicklung der Lerngruppensprache befördern können:

„Wörter für bestimmte Begriffe werden vom Lehrer (oder auch von einem Schüler bzw. einer Schülerin) eingeführt, am entsprechenden Phänomen dargestellt und erklärt, ihre

3.6.1 Beschreibung der angetroffenen Sprachsituation in der Lerngruppe

korrekte Verwendung geübt und gefestigt.“ Dies traf – wenn auch ausschließlich vom Lehrer ausgehend – auf den beobachteten Unterricht zu.¹⁶⁹

„Wörter für bestimmte Begriffe werden vom Lehrer oder von den 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.“ Auch dies wurde – wenn auch seltener – beobachtet.¹⁷⁰ Auch dies ging immer nur vom Lehrer aus; Gründe dafür wurden bereits weiter oben benannt.

„Wörter oder Wortzusammensetzungen für bestimmte Begriffe werden intuitiv aus der Situation heraus gebraucht oder ‚erfunden‘.“ Auch dies wurde – ebenfalls vom Lehrer ausgehend, die Schüler dazu anregend – im Unterricht beobachtet.¹⁷¹

Zusammenfassend ist festzustellen, dass im beobachteten Unterricht eine noch nicht voll entwickelte Lerngruppensprache angetroffen wurde.

Entwicklungspotentiale

Die Entwicklungspotentiale beziehen sich insbesondere auf die herzustellende (annähernde) Symmetrie der Kommunikationspartner sowie die damit verbundene Erhöhung des Sprachanteils der Schülerinnen und Schüler. Es ist davon auszugehen, dass die Qualität der Schülerbeiträge steigen dürfte, wenn sie wesentlich öfter zu Wort kämen.

Vor allem meint „Herstellung der Symmetrie der Kommunikationspartner“ jedoch das Wegkommen vom traditionellen „Vermittlungsprozess“, wie er auch im beobachteten Unterricht immer wieder zu beobachten war: Der Lehrer führt einen Begriff ein – teilweise

¹⁶⁹ z.B. Transkript 32/33 bis 32/45

¹⁷⁰ z.B. Transkript 39/36

¹⁷¹ z.B. Transkript 50/18 oder 52/45

3.6.2 Einordnung der Beobachtungen in das Konzept der Lerngruppensprache im Musikunterricht

nicht motiviert, da er im aktiven Geschehen nicht gebraucht wird, wie „decrecendo“ im beobachteten Zeitraum – und möchte, dass er von den Schülerinnen und Schülern genau so definiert wird, wie er es tut. Das wurde besonders deutlich bei dem Anteil Negativdefinition zum Begriff Barockmusik: Der Lehrer legte Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler erwähnten, dass es kein *Crescendo* und *Decrescendo* gab. Dieses Nichtvorhandensein war jedoch für die Schülerinnen und Schüler so unwesentlich, dass sie es regelmäßig vergaßen.¹⁷² Schließlich fragt der Lehrer die Definition ab.

3.6.2 Einordnung der Beobachtungen in das Konzept der Lerngruppensprache im Musikunterricht

Im Kapitel 2.2.3 wurden einige Fragen aufgeworfen, auf die an dieser Stelle eingegangen werden soll:

Können sich alle Beteiligten mit ihren Sprachen in den Musikunterricht einbringen, so dass im gemeinsamen Lernen eine Lerngruppensprache vorhanden ist?

Für den beobachteten Musikunterricht ist das zu verneinen. Mögliche Ursachen und Zusammenhänge können sein:

1. Der Unterricht fand in wesentlichen Teilen als ein vom Lehrer gesteuerter Klassenunterricht statt. Der Redeanteil des Lehrers in diesem Unterricht ist deutlich höher, als der aller Schülerinnen und Schüler zusammen; das ist – ohne dass es näher untersucht wurde – auch im Transkript augenfällig. Daraus folgt, dass auch sein Anteil am Gebrauch musikbezogener Lerngruppensprache höher sein muss.
2. Unterrichtsgegenstand war (außer dem Song „Satellite“ – lediglich gesungen, keine Auseinandersetzung – und dem Latein-Musical „Äneas“) Musik, die nicht der Lebenswelt der Kinder entsprang, sondern der des Lehrers: Bach, Händel, Volkslieder, „Eternal flame“ und „Yesterday“. In Bezug auf diese Gegenstände können die

¹⁷² Vgl. Transkript 50/34 bis 51/07

3.6.2 Einordnung der Beobachtungen in das Konzept der Lerngruppensprache im Musikunterricht

meisten Schülerinnen und Schüler gar keine Sprachfähigkeit besitzen, die sie in den Unterricht einbringen könnten. Dass damit der Lehrer ungleich viel mehr von seiner Sprache einbringen kann und muss, ist folgerichtig.

Entwickelt sich diese Lerngruppensprache weiter und ist diese Weiterentwicklung auch beim Individuum zu konstatieren?

Drei Indikatoren zur Einschätzung dieser Frage wurden benannt (der zunehmend treffsichere Gebrauch von Fachtermini im Zusammenhang, die Erweiterung des Wortschatzes mit aus der Fachsprache entlehnten Begriffen und die Verwendung der aus der Fachsprache entlehnten Begriffe auch innerhalb der eigenen Alltagssprache, also auch außerhalb des Musikunterrichtes), welche so nicht festzustellen waren.

Der beobachtete Zeitraum war mit 12 Wochen zu kurz, um dies nachweisbar beobachten zu können. Es ist zu vermuten, dass sich die vorgefundene Lerngruppensprache weiterentwickelt; es scheint jedoch in dieser Art Unterricht ein langwieriger und schwerfälliger Prozess zu sein. Wenn Begriffe, die zentraler Unterrichtsgegenstand sind, nach Wochen von den Schülerinnen und Schülern nur teilweise, nie oder fast nie aus eigenem Antrieb gebraucht werden, von einigen noch immer verwechselt werden, so kann angenommen werden, dass der Unterricht die Entwicklung einer Lerngruppensprache nicht befördert.

Orientiert sich diese Lerngruppensprache in genügender Weise nach außen¹⁷³, vorhandene Begriffssysteme einbeziehend und auf die Entwicklung einer allgemeinen Kommunikationsfähigkeit gerichtet?

Diese Frage ist mit einem klaren „Ja“ zu beantworten. Die Intention des Musiklehrers, den Schülerinnen und Schülern die Fachsprache nahezubringen, ist im Lehrerinterview sehr

¹⁷³ 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.

3.6.2 Einordnung der Beobachtungen in das Konzept der Lerngruppensprache im Musikunterricht

deutlich nachzulesen. Es ist im Gegenteil so, dass der in Kapitel 2 beschriebene Weg über das Suchen und Finden eigener Begriffe in der Regel weggelassen wird. Dafür besteht ja auch keine Notwendigkeit, wenn der Lehrer alle Begriffe einbringt bzw. vorgibt und die Schülerinnen und Schüler das gewohnt sind. D.h., die Vorgehensweise des Musiklehrers im beobachteten Unterricht ist gerade in der Richtung einseitig (Orientierung nur am Außen), die bei der Fragestellung nicht vermutet wurde (zu wenig Orientierung nach außen).

Am Ende des Kapitels 2.2.4 wurden weitere Fragen aufgeworfen, auf die an dieser Stelle eingegangen werden soll:

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?

Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden. Einerseits sind gerade beim Singen und Musizieren – weniger beim Tanzen – viele Elemente der Lerngruppensprache gebraucht worden. Andererseits ist zu konstatieren: Da die vorgefundene Form der Musizierpraxis in hohem Maße vom Lehrer geführt wurde, gab es für die Schülerinnen und Schüler nur wenige Möglichkeiten, innerhalb dieser Unterrichtsphasen sprachlich aktiv zu werden. Daraus kann jedoch nicht geschlossen werden, dass keine sprachliche Entwicklung stattfand. Denn zumindest erwartete der Lehrer, dass seine Anweisungen verstanden und ausgeführt wurden. Da dies funktionierte, ist davon auszugehen, dass der passive Schatz an Fachbegriffen und weiteren Elementen der Lerngruppensprache größer ist, als der in den Unterrichtsbeobachtungen wahrgenommene aktive.

3.6.2 Einordnung der Beobachtungen in das Konzept der Lerngruppensprache im Musikunterricht

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?

Obwohl es durchaus Begriffe gab, die nur in der einen Situation oder nur in der anderen Situation auftauchten, konnte ein solches Nebeneinanderexistieren nicht beobachtet werden. Verbindungen wurden insbesondere durch den Musiklehrer hergestellt.

Entwickelt sich eine Lerngruppensprache, die geleitet ist von den Notwendigkeiten und Gegebenheiten der Verständigung in der und über die Musik?

Dies kann man nur zum Teil bestätigen. Zumindest ein Teil der Lerngruppensprache geht auf Intentionen außerhalb der Frage der Verständigung in der und über die Musik zurück. (Besonders deutlich wird dies am so häufig gebrauchten Wort „decrescendo“, welches niemals im beobachteten Unterricht zur Verständigung über oder in der Musik gebraucht wurde.)

Im Kapitel 2.2.2 wurde der Begriff der Lerngruppensprache weiterentwickelt. Die Lerngruppensprache wurde nicht nur als vorhandenes Phänomen aufgefasst, sondern darüber hinaus als methodisches Instrument. Es wurde u.a. ausgeführt, dass es für die Entwicklung der Lerngruppensprache ein nicht näher definiertes Mindestmaß an Kommunikation zwischen allen Beteiligten geben müsse. Außerdem wurde ausgeführt, dass die Kommunikation dem Ideal der Symmetrie nahe kommen müsse, um die tatsächliche Entwicklung der Lerngruppensprache – in Abgrenzung von der Übernahme der Lehrersprache – voranzutreiben. (Vgl. Kapitel 2.2.2)

Dazu ist für den beobachteten Unterricht festzustellen: Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern wurde vom Lehrer selten angeregt und fand auch nur selten

3.6.2 Einordnung der Beobachtungen in das Konzept der Lerngruppensprache im Musikunterricht

statt. Die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülerinnen und Schülern lässt sich in zwei Varianten einteilen:

- Die Kommunikation des Lehrers mit der Klasse als Ganzes: Der Lehrer richtet seine Worte an die gesamte Klasse. Einzelne Schüler oder Schülerinnen vertreten die Klasse als Partner in der Kommunikation, weil sie dazu aufgefordert werden oder aus eigenem Antrieb. Mitunter wird angeregt, dass die Klasse im Chor spricht.

Diese Form der Kommunikation war häufig festzustellen. Sie erfüllt nicht das Kriterium der (annähernden) Symmetrie.

- Die Kommunikation des Lehrers mit einzelnen Schülerinnen und Schülern: Diese ist möglich in nicht vom Lehrer geführten Phasen, z.B. des selbstständigen Übens. Solche nicht vom Lehrer geführte Arbeitsphasen kamen selten vor, wurden dann jedoch von ihm für diese Form der Kommunikation genutzt.

Die Kommunikation des Lehrers mit einzelnen Schülerinnen und Schülern kann auch darin bestehen, dass der Lehrer „aus seiner Rolle fällt“ und eine von ihm gelenkte Arbeitsphase unterbricht, um in einen Dialog mit einem Schüler bzw. einer Schülerin zu treten, während alle anderen warten. Auch das war zu beobachten.

Insgesamt gab es selten Situationen der Kommunikation zwischen dem Lehrer und einzelnen Schülern oder Schülerinnen. In diesen Situationen erfüllte die Kommunikation dann jedoch das Kriterium der (annähernden) Symmetrie.

Die Entwicklung der Lerngruppensprache im beobachteten Zeitraum ist mit der Erweiterung des Wortschatzes um nur wenige Begriffe als gering zu bezeichnen. Die Korrelation dieser Tatsache mit dem vorgefundenen geringen Maß an (annähernd) symmetrischer Kommunikation zwischen Schülerin und Schülern und Lehrer und zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander ist auffällig.

3.6.3 Vergleich: Konzeption der Lerngruppensprache – angetroffene Sprachsituation – Intentionen des Lehrers

3.6.3 Zusammenfassende Darstellung des Vergleiches der Konzeption der Lerngruppensprache mit der angetroffenen Sprachsituation und den Intentionen des Lehrers

Konzeption der Lerngruppensprache	Angetroffene Sprachsituation	Intentionen des Lehrers (Kernaussagen)
Aufeinandertreffen der Fach- und Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkraft	Die Schülerinnen und Schüler konnten ihre Sprachen nur selten einbringen. Das Unterrichtsgeschehen wurde durch die Sprachen des Lehrers weitgehend dominiert.	Im Musikunterricht sollte grundsätzlich die musikalische Fachsprache vom Lehrer angewandt werden. Die Alltagssprache(n) sollen im Musikunterricht nicht vorkommen. Über einzubringende Fachsprachen verfügen die Schülerinnen und Schüler nicht.
Angenähert symmetrische Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft	Im quantitativen Sinne lag keine Symmetrie vor, da der Lehrer mehr sprach, als alle Schülerinnen und Schüler zusammen. Im qualitativen Sinne lag keine Symmetrie vor, da die Themen und die Art der Auseinandersetzung mit ihnen weitgehend vom Lehrer bestimmt wurden.	[keine Entsprechung] ¹⁷⁴

¹⁷⁴ Allerdings kann man zwischen den Zeilen durchaus herauslesen, dass der Lehrer zumindest sich über diese Frage keine Gedanken macht, möglicherweise den Gedanken der „angenähert symmetrischen Kommunikation“ unbewusst sogar ablehnt. Da es nicht fass- und nachweisbar ist, konnte dies jedoch nicht in die Auswertung einfließen.

3.6.3 Vergleich: Konzeption der Lerngruppensprache \rightarrow angetroffene Sprachsituation \rightarrow Intentionen des Lehrers

<p>Eintrag von Fachbegriffen durch alle Beteiligten</p>	<p>Neue Fachbegriffe wurden ausschließlich vom Lehrer eingebracht.</p>	<p>Außerhalb des Musikunterrichtes erlernen Schülerinnen und Schüler die musikalische Fachsprache nicht. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht in der Lage Fachbegriffe einzubringen.</p>
<p>Finden von lerngruppenspezifischen Begriffen durch alle Beteiligten</p>	<p>Lerngruppenspezifische Begriffe wurden bis auf eine Ausnahme (nach Aufforderung durch den Lehrer) nur vom Lehrer kreiert. Sie gingen dem Fachbegriff jedoch nicht voran, sondern wurden als Erklärung nachgeschoben.</p>	<p>[keine Entsprechung]</p>
<p>Ersatz von lerngruppenspezifischen Begriffen durch Fachbegriffe</p>	<p>Es gab keine lerngruppenspezifischen Begriffe, die durch Fachbegriffe hätten ersetzt werden können.¹⁷⁵</p>	

¹⁷⁵ Abgesehen vielleicht von dem Wort Melisma (siehe Fußnote 53), welches vom Lehrer jedoch bereits als Fachbegriff angesehen wurde.

4. Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Bedeutung der Lerngruppensprache für den 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. Der Forschungsansatz dieser Arbeit beschäftigt sich erstmalig mit diesem Schwerpunkt und eröffnet somit ein eigenes Forschungs- und Untersuchungsfeld.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Konzept skizziert (Vgl. Kapitel 2.2), das Phänomen Lerngruppensprache didaktisch zu nutzen. Die Lerngruppensprache entwickelt sich – auch ohne bewusstes Zutun der Lehrkraft – stetig weiter. Tempo und Umfang dieser Weiterentwicklung werden von mehreren Faktoren bestimmt:

- Umfang der sprachlichen Kommunikation im Unterricht
- Aktiver Anteil der Schülerinnen und Schüler an der sprachlichen Kommunikation im Unterricht

4. Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Ausblick

- Umfang der sprachlichen Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander
- Gleich- oder Ungleichberechtigung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in der unterrichtlichen Sprachkommunikation
- Intentionen der Lehrkraft in Bezug auf die Lerngruppensprache

Musikalische Phänomene werden innerhalb der Lerngruppe benannt, indem ein Begriff verwandt wird, der von einem Mitglied der Lerngruppe eingebracht wird oder von den Mitgliedern der Lerngruppe neu kreiert wird. Zu einem späteren Zeitpunkt stellt sich heraus, dass der Gebrauch dieses Begriffes mit dem in der Gesellschaft üblichen Gebrauch übereinstimmt; oder es stellt sich heraus, dass in der Gesellschaft ein anderer Begriff gebraucht wird, der dann übernommen wird. Mit der Akzeptanz und bewussten Mitgestaltung der Lerngruppensprache wird also durch die Schülerinnen und Schüler 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.¹⁷⁶

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

In der Lerngruppensprache im Musikunterricht treffen neben den Alltags- und Fachsprachen der Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft noch weitere Sprachkulturen und Verständigungsmöglichkeiten aufeinander: Traditionelle Notenschrift und grafische Notation, Mimik und Gesten verbunden mit Lauten, sowie die lyrische Sprache im Lied. Während die vorliegende Arbeit sich weitgehend auf die verbale Kommunikation bezieht,

¹⁷⁶ Oft genug wird noch immer der entgegengesetzte Weg versucht: Ausgehend von einem Begriff versuchen Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern eine musikalische Vorstellung zu vermitteln.

bedürfen diese Zeichensysteme weiterer Untersuchungen, um ihre aktuelle und ihre potentielle Bedeutung für die Entwicklung der Lerngruppensprache zu beleuchten.

Ziele und Ergebnisse der Untersuchung zur aktuellen Sprachsituation

Die Untersuchungen zur Sprachsituation einer Lerngruppe im Musikunterricht verfolgten das Ziel, den Stand der Sprache im Musikunterricht in dieser Lerngruppe sowie die Einstellung und das Wissen des die Lerngruppe unterrichtenden Musiklehrers zur Frage der Sprache im Unterricht zu erfassen und näher zu betrachten. Ausgewählt wurde ein Musiklehrer, dessen fachliche Reputation und Qualifikation einen reflektierten und zeitgemäßen Unterricht nahelegte und ein Nachdenken über Ziele, Inhalte und Methoden des Musikunterrichtes über ein Durchschnittsmaß hinaus erwarten ließ. Innerhalb der von ihm unterrichteten Klassen wurde eine 7. Klasse für die Unterrichtsbeobachtungen ausgewählt. Dadurch wurden eine Anfangs-oder Endsituation (wie sie beispielsweise Klasse 5 oder 10 darstellen) ausgeschlossen; die Klasse wurde mithin inmitten des Prozesses, eines über sechs Jahre währenden Musikunterrichtes der Sekundarstufe I angetroffen.

Grundlage der Untersuchungen waren die Beobachtung, die Aufzeichnung, die Transkription und die Auswertung eines Schulhalbjahres Musikunterricht und ein Experteninterview mit dem Musiklehrer. Dies stellt eine Fallstudie im Sinne der qualitativen Forschung dar, auf deren Basis zunächst keine Verallgemeinerungen abgeleitet werden können, deren Erkenntnisse jedoch einen Beitrag zur Theoriebildung darstellen.

Im Ergebnis der Literaturrecherchen zum Forschungsgegenstand wurde das Fehlen von Forschungsergebnissen und didaktischem Diskurs zur Sprache im Musikunterricht bestätigt. Auch der befragte Musiklehrer hatte zur Thematik der Sprache im Musikunterricht eine eingeschränkte dezidierte Meinung. Seine Äußerungen im Experteninterview stellten im

Wesentlichen Wiederholung bekannter Allgemeinplätze oder auch „gefühlte Notwendigkeiten“ dar.¹⁷⁷

Problematisch im Sinne des hier entwickelten Konzeptes der Lerngruppensprache problematisch war das Fehlen von Symmetrie, von Gleichberechtigung von Lehrer und Schülerinnen und Schülern, innerhalb der beobachteten Unterrichtskommunikation. „Lautes Denken“ seitens der Schülerinnen und Schüler fand in aller Regel nicht statt. Weite Teile des Unterrichts wurden sprachlich bestimmt durch Frage-Antwort-Situationen – der Lehrer stellt eine Frage, ein Schüler antwortet darauf – oder Lehrervorträge. Dabei stand der Lehrer immer im Mittelpunkt, sprachliche Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander wurde selten angeregt, fand im Plenum kaum statt. Gruppenarbeit gab es nicht. Phasen der Partnerarbeit waren dem Üben vorbehalten, auch hier wurde fachliches Sprechen nicht angeregt.

Und doch waren einige Stellen des beobachteten Unterrichts aus sprachlicher Sicht bemerkenswert und für die Untersuchung von markanter Bedeutung: Der Auftrag an die Schülerinnen und Schüler, sich selbst eine Definition für Terrassendynamik zu überlegen, und die daraufhin selbst gefundenen Worte für Terrassendynamik wie „Stufenmusik“ (vom Schüler) oder „abgestufte Lautstärke“ (vom Lehrer), seien an dieser Stelle exemplarisch erwähnt. Bemerkenswert sind diese Episoden deshalb, weil der Lehrer hier intuitiv zumindest einen Einstieg in eine bewusste Entwicklung der Lerngruppensprache vollzieht, welcher jedoch zunächst gleichberechtigt neben anderen Methoden, Begriffswissen zu sichern steht. Woraus sich diese Intuition ergibt, ist nicht nachvollziehbar; möglicherweise beruht sie auf der ebenfalls intuitiven Erfassung bestimmter Mängel anderer Begriffssicherungsmethoden.

¹⁷⁷ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass hier „nur“ ein Teilbereich des Musikunterrichtes besprochen wird und die Qualifikation des Lehrers im Ganzen keinesfalls in Zweifel gezogen werden soll. Die Gründe für das Fehlen des Problembewusstseins wurden bereits erwähnt. Mit Sicherheit würden Forschung und didaktischer Diskurs zur Sprache im Musikunterricht, die es auszubauen gilt, den Blick für die Thematik schärfen und bei den Musiklehrerinnen und Musiklehrern ein deutliches Problembewusstsein für den Umgang mit Sprache im Musikunterricht hervorrufen.

Im Ergebnis der Untersuchung ist festzustellen, dass der signifikante Ertrag sprachlicher Entwicklung bei den Schülern in diesem halben Schuljahr gering war. Sie beschränkte sich auf wenige Begriffe, denen die Schüler Definitionen zuordnen können, und einige weitere Begriffe, die für die Schülerinnen und Schüler teilweise mit einer Bedeutung im Sinne eines eigenen reflektierten Verständnisses versehen sind, von ihnen aber kaum tatsächlich genutzt wurden. Die Bedeutung mancher dieser Begriffe wurde von den Schülerinnen und Schülern ausschließlich außermusikalisch erfasst, wenn z.B. die Erklärung lautete: "Der Comes ist Bestandteil der Fuge. Er kommt nach dem Dux." Das kann man auswendig lernen, ohne die musikalische Bedeutung des Comes zu kennen. Damit lernten die Schülerinnen und Schüler zumindest teilweise an den Zielen des Musikunterrichtes vorbei, die u.a. auf Sprachfähigkeit in Bezug auf Musik gerichtet sind. Der tatsächliche musikalische Sachverhalt wurde oft zumindest von einem Teil der Schülerschaft nicht oder nur teilweise verstanden; durch das Auswendiglernen und Wiedergeben der Definition wurde dies jedoch kaschiert, da ein abfragbares und bewertbares Wissen vorhanden war. Der Zusammenhang zwischen dem intensiv durchgeführten Musizieren sowie Musikhören und dem Musikverstehen wurde im Bewusstsein der Schüler nur zum Teil hergestellt. Die mögliche Bedeutung der Herausbildung und von der Lehrkraft begleiteten und beeinflussten Lerngruppensprache wurde hier besonders deutlich: Der Zusammenhang zwischen dem Musizierten oder Gehörten und dem Verständnis des musikalischen Phänomens kann erst in der Kommunikation hergestellt, systematisiert und vertieft werden. Aus dem Musizieren und Musikhören heraus entstehen durch die Suche nach Worten für bestimmte bis dahin für die Schüler unbekannte oder zumindest unbenannte Phänomene lerngruppensprachliche Begrifflichkeiten. Im weiteren Verlauf des Musikunterrichtes werden sie mit fachsprachlichen abgeglichen und zusammengeführt. Ein einseitiges Verbalisieren des zu Erkennenden durch die Lehrkraft oder auch einzelne Schüler oder Schülerinnen ist eben nicht ausreichend, um Erkenntnis bei allen Angehörigen der Lerngruppe zu sichern. Notwendig ist daher im Musikunterricht vielfältige Situationen zu schaffen, in denen möglichst viele Schüler zu Wort kommen und sich zu musikalischen Sachverhalten äußern und austauschen können.

Anregungen für weiterführende Forschung zum bewussten und zielgerichteten Umgang mit der Lerngruppensprache im Musikunterricht

Aufgrund der theoretischen Ausführungen zur Lerngruppensprache, der Bestandsaufnahme der Unterrichtswirklichkeit und des Abgleichs zwischen diesen beiden Polen sollte in weiterführender Forschung der Frage nachgegangen werden, ob das Konzept der Lerngruppensprache eine qualitative Verbesserung des Musikunterrichtes oder bestimmter Teilbereiche des Musikunterrichtes bewirken kann. Wenn diese Frage bejaht werden kann, wäre zu prüfen, wie dies forschungsmethodisch nachzuweisen ist. Und wenn dieser Nachweis erbracht ist, wäre darüber nachzudenken, wie das Konzept praxiswirksam in die Unterrichtswirklichkeit überführt werden kann.

Aus sprachlicher Sicht verbessern würde den beobachteten Unterricht vermutlich Konzepte, die Sprache bewusster in den Fokus nehmen. Da in allen musikdidaktischen Konzeptionen das Thema „Sprache im Unterricht“ weitestgehend nicht thematisiert wird, kann das in Kapitel 2.2 entwickelte Konzept der Lerngruppensprache für diesen Teilbereich einen Ausgangspunkt darstellen, der weiterer wissenschaftlicher Vertiefung und Ausarbeitung bedarf. Geleistet werden konnten im Rahmen dieser Arbeit die Identifizierung des Phänomens „Lerngruppensprache“, eine exemplarische Darlegung von Sprachsituationen sowie eine grundlegende Problematisierung der sprachlichen Kommunikation im Musikunterricht.

Wünschenswert wäre, die Wirksamkeit des erarbeiteten Konzeptes nachzuweisen. Der Ansatz müsste dann sein, Unterricht nach den Ideen des Konzeptes zu gestalten, aufzuzeichnen und zu analysieren.¹⁷⁸ Folgen für die involvierte Lehrkraft¹⁷⁹ wären möglicherweise, dass sie sich von bisherigen Einstellungen und Auffassungen trennt, das

¹⁷⁸ Dies wäre dann ein deutlicher Unterschied zur Untersuchung in der vorliegenden Arbeit, die bewusst einen unbeeinflussten Unterricht analysierte, sozusagen als Ausgangsbasis für weitere, darauf aufbauende Forschungen.

¹⁷⁹ Besser wären natürlich mehrere, die gemeinsam das „neue Feld betreten“, sich verständigen und austauschen können.

Konzept der Lerngruppensprache aufnimmt und bewusst und durchdacht annimmt, ihr Unterrichtsverhalten ändert und auf das Konzept einstellt. Vielleicht muss die Lehrkraft zuallererst überzeugt werden, sich auf die Lerngruppensprache zu konzentrieren, da es für sie ein Problem darstellt, andere, nicht minder wichtige Aspekte des Musikunterrichtes weniger als bisher in den Mittelpunkt zu stellen.

Die diesen Musikunterricht begleitende Forschung könnte erweitert werden, indem untersucht wird, inwieweit

- die Vielfalt von Sprache sich auch in der Lerngruppensprache niederschlägt,
- wegen der vermehrten Kommunikation der Schüler untereinander möglicherweise soziale Probleme auftreten,
- die Lerngruppensprache von zeitgenössischen Sprachphänomenen wie der aktuellen Kinder- und Jugendsprache oder verkürzten Sprache, wie sie in digitalen Kommunikationsmedien oft verwendet wird, beeinflusst, eventuell auch determiniert wird.

Ein derart durchgeführter Musikunterricht sollte dann folgende Zielstellungen verfolgen:

- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler am gesprochenen Wort im Unterricht sollte höher als in dem hier beobachteten Unterricht sein.
- Die Wortbeiträge der Schülerinnen und Schüler sollten sich schrittweise komplexer gestalten, also auch länger sein.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten zu häufiger stattfindender Kommunikation untereinander angeregt werden.
- Fachbegriffe sollten selbstverständlicher gebraucht und in Theorie und Praxis des Musikunterrichtes angewandt werden.
- Spezielle Elemente der Lerngruppensprache sollten konkret nachweisbar sein. Dazu gehören insbesondere temporäre, von den Schülerinnen und Schülern selbst geschaffene Begriffe, die im Zuge weiterer Erfahrungen und der damit

verbundenen Kommunikation wieder verschwinden oder von bereits außerhalb der Lerngruppensprache existenten Fachbegriffen abgelöst werden könnten.

Mit einem wissenschaftlich geführten Nachweis im Hintergrund wäre es dann möglich, das hier vorgestellte Konzept der Lerngruppensprache didaktisch aufzufächern und in die Lehrerausbildung, aber auch in die Lehrerfortbildung einzubringen.

Die Bedeutung der Lerngruppensprache für die Weiterentwicklung des Musikunterrichtes

Die Wende des Musikunterrichtes hin zu einer verstärkten Musizierpraxis seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat sicherlich dazu geführt, dass Theoriebewusstsein unter Musikpädagogen – und damit auch ein differenzierter Umgang mit Sprache – zunehmend eine geringere Rolle spielt. Frühere Praxis war vielfach das Auswendiglernenlassen von sprachlich gefassten theoretischen Inhalten – ohne sicherzustellen, dass das oft auf hoher fachsprachlicher Ebene sprachlich gefasste musikalische Phänomen auch tatsächlich einen Bedeutungsgehalt, und zwar einen explizit musikalischen, für den Schüler bzw. die Schülerin hat. Ob diese Praxis zu größerer Sprachfähigkeit in Bezug auf Musik oder gar eigenes musikalisches Tun geführt hat, ist so bisher nicht untersucht worden. Es darf jedoch bezweifelt werden, da das Auswendiggelernte schnell wieder verloren wird, wenn es für den Menschen nicht mit einer Bedeutung und persönlichen Bedeutsamkeit verbunden ist.

Ebensowenig gibt es Studien, die belegen, dass heutiger Musikunterricht zu wenig Musikwissen – und auch hier gehört die Sprache wieder dazu – generiert. Strittig bleibt ohnehin, was genau „Wissen“ in Bezug auf Musik ist. Die Erklärungen reichen von „Wissen über Musik“ über „Musikalisches Wissen“ bis hin zu „Formale Repräsentation“.

Allerdings – und das schließt den Ring zum Vorwort – es bleibt das Problem, dass auch die erhofften positiven Wirkungen des aktuell propagierten überwiegend musikpraktisch

orientierten Musikunterrichtes bisher nicht durch Studien nachgewiesen sind. Kritikern gegenüber fehlen so die empirisch gestützten Argumente, die allein durch Verweise auf logische Konstrukte, ein modernes Menschenbild oder konstruktivistische Ideen nicht hinreichend zu ersetzen sind.

Daher erscheint es geradezu notwendig, die weitere Forschung in Bezug auf die Entwicklung der Lerngruppensprache in einen solchen als zeitgemäß anzusehenden Musikunterricht einzubetten. Es gilt – im Sinne eines dritten Weges zwischen theoretisch und musizierpraktisch orientiertem Unterricht – die sprachliche Qualität eines vordergründig auf Rezeption, Analyse und Vermittlung der Fachsprache gerichteten Musikunterrichts mit den Qualitäten des in jüngerer Zeit entwickelten musizierpraktisch ausgerichteten und auf Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zielenden Musikunterrichtes zu verbinden. Nicht um eine Entscheidung zwischen zwei Polen geht es in der Erarbeitung einer musikpädagogischen Unterrichtsstrategie, sondern vielmehr um das Zusammenführen von im Grunde unverzichtbaren und tatsächlich zusammengehörenden Momenten der sinnstiftenden Beschäftigung mit Musik in einer didaktischen Vielfalt.

Die Entwicklung und didaktische Nutzung einer aus dem praktischen Handeln der Schülerinnen und Schüler erwachsenden musikalischen Lerngruppensprache, in welcher eigene Erfahrungen verbalisiert, eingeordnet und letztendlich zu Erkenntnissen und Sprachmustern weiterentwickelt werden, ist dafür unverzichtbar.

„Sprache ist demnach das Instrument, mit dem wir uns die Welt erschließen.“ (HUNDT 2000, 267) Schüler sollten deshalb im Musikunterricht der Allgemeinbildenden Schule verstärkt dazu angeregt und darin befördert werden, sinnliche Erfahrungen zu machen und mit diesen als Grundlage sich mittels Handhabung und Gestaltung von Sprache die musikalische Welt zu erschließen.

Quellenverzeichnis

Literatur

- SIGRID **ABEL-STRUTH 1985**: Grundriss der Musikpädagogik. Mainz 1985
- HANS **AEBLI 1983**: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation. Der Lernzyklus. Stuttgart 1983
- CORNELIA **ALISCH 1987**: Mit falscher Feder. Untersuchungen zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen. Frankfurt/Main 1987
- MICHAEL **ALT 1968**: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968
- ARBEITSKREIS FÜR MUSIKPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG E.V. 1986** (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung Band 7: Unterrichtsforschung. Laaber 1986
- AURELIUS **AUGUSTINUS 2011**: Die Bekenntnisse des heiligen Augustinus. (Übersetzung von Otto F. Lachmann). Hamburg 2011
- DIETER **BAACKE 1971**: Kommunikation zwischen Zwang und Freiheit. In: HERMANN GLASER (Hrsg.): Kybernetikon. Neue Modelle der Information und Kommunikation, München 1971, 48-87
- MARKUS **BANDUR 2004**: Musikalisches Verstehen – sprachliches Begreifen. In: CHRISTOPH VON BLUMRÖDER / WOLFRAM STEINBECK (Hrsg.): Musik und Verstehen. Wilhelmshaven 2004, 65-73
- HANS **BÄSSLER** / ORTWIN **NIMCZIK 2008**: Stimme(n). Mainz: 2008
- HANS GÜNTHER **BASTIAN 1985**: Umgang mit Musik. Musikpädagogische Forschung Band 6. Laaber 1985
- KLAUS-ERNST **BEHNE 1999** (Hrsg.): Wahrnehmung und Rezeption. Göttingen 1999
- ARNO A. **BELLACK** / HERBERT M. **KLIEBARD** / RONALD T. **HYMAN** / FRANK L. **SMITH 1974**: Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf 1974
- CHRISTOPH VON **BLUMRÖDER** / WOLFRAM **STEINBECK 2004** (Hrsg.): Musik und Verstehen. Wilhelmshaven 2004
- KLAUS **BRINKER** / SVEN F. **SAGER 2001**: Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin 2001
- HELLA **BROCK** / CHRISTOPH **KLEINSCHMIDT 1983**: Jugendlexikon Musik. Leipzig 1983
- LUDGER **BRÜNING** / TOBIAS **SAUM 2007**: Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Essen 2007

- THEO **BUNTGARTEN 1981** (Hrsg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München 1981
- CARL **DAHLHAUS** / HANS HEINRICH **EGGBRECHT 1989**. Brockhaus Riemann Musiklexikon. Mainz/München 1989
- JÖRG **DINKLELAKER** / MATTHIAS **HERRLE 2009**: Erziehungswissenschaftliche Videographie. Wiesbaden 2009
- DISKUSSION MUSIKPÄDAGOGIK 9/2001**. Altenmedingen/Hamburg2001
- DISKUSSION MUSIKPÄDAGOGIK 19/2003**. Altenmedingen/Hamburg2003
- LUBOMIR **DROZD** / WILFRIED **SEIBICKE 1973**: Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte. Wiesbaden 1973
- HANS HEINRICH **EGGBRECHT 1991**: Musik verstehen. München 1991
- HANS HEINRICH **EGGBRECHT 1995**: Studien zur musikalischen Terminologie. Wiesbaden 1955
- KARL H. **EHRENFORTH 2001/1**: Lebenswelt - das "wirklich Erste". Musikpädagogik zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept. In: KARL H. EHRENFORTH (Hrsg.) Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg 2001, 33-58
- KARL H. **EHRENFORTH 2001/2** (Hrsg.): Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg 2001
- GERHARD **ENGEL 1990**: Zur Logik der Musiksoziologie. Tübingen 1990
- CONSTANTIN **FLOROS 2008**: Hören und verstehen. Die Sprache der Musik und ihre Deutung. Mainz 2008
- HANS-RÜDIGER **FLUCK 1991**: Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen 1991
- HANS-RÜDIGER **FLUCK 1992**: Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen 1992
- FRANÇOIS **FÖRSTEL 2008**: Vom musikalischen Zählen und gesprochener Musik. In: HANS BÄSSLER UND ORTWIN NIMCZIK: Stimme(n). Mainz: 2008, 40-57
- BARBARA **FRIEBERTSHÄUSER** / ANNE DORE **PRENGEL 2003**: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2003
- HERMANN **GLASER 1971** (Hrsg.): Kybernetikon. Neue Modelle der Information und Kommunikation, München 1971
- ERNST VON **GLASERSFELD 1989**: Zuerst muss man das Lernen lernen. In: REINHARD VOSS (Hrsg.): Schul-Visionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg 1989, 33-43
- CLAUS **GNUTZMSANN** / JOHN **TURNER 1980** (Hrsg.): Fachsprachen und ihre Anwendung (Tübinger Beiträge zur Linguistik 144). Tübingen 1980

- INGRID **GOGOLIN 2006**: Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: PAUL MECHERIL / THOMAS QUEHL (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster 2006, 79-85
- WILFRIED **GRUHN** / WILHELM **WITTENBRUCH 1983**: Wege des Lernens im Fach Musik. Düsseldorf 1983
- WILFRIED **GRUHN 2003**: Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. Hildesheim 2003
- HERBERT **GUDJONS 2008**: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn 2008
- ULRICH **GÜNTHER 1971**: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts. In: Forschung in der Musikerziehung, Jg. 1971, H. 5/6, S. 12-21
- ULRICH **GÜNTHER** / THOMAS **OTT** / FRED **RITZEL 1983**: Musikunterricht 5-11. Weinheim / Basel 1983
- JÜRGEN **HABERMAS 1978**: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: HANS PAESCHKE (Hrsg.): Sprache heute. Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. XXXII. Jahrgang, Heft 4. München: 1978, 327-342
- LUDWIG **HAAG** / THOMAS **GÖTZ 2012**. Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell. Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 59. Basel 2012: 32-46
- WALTHER VON **HAHN 1981** (Hrsg.): Fachsprachen. Darmstadt 1981
- EDUARD **HAUEIS 1988**: Didaktik im Spannungsfeld von „offiziellen“ und „inoffiziellen“ Formen von Sprachbewusstsein. In: OSNABRÜCKER BEITRÄGE ZUR SPRACHTHEORIE 39. Duisburg 1988, 65-81
- SIEGMUND **HELMS** / REINHARD **SCHNEIDER** / RUDOLF **WEBER 1994** (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994
- SIEGMUND **HELMS** / REINHARD **SCHNEIDER** / RUDOLF **WEBER 1995** (Hrsg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995
- SIEGMUND **HELMS** / REINHARD **SCHNEIDER** / RUDOLF **WEBER 1997** (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts. Band 2: Sekundarstufe I. Kassel 1997
- HELMUT **HENNE** / HELMUT **REHBOCK 1995**: Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin 1995
- ERNEST W. B. **HESS-LÜTTICH 1997**: Fachsprachen als Register. In: LOTHAR HOFFMANN u.a. (Hrsg.): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Berlin 1997, 208-219
- NORBERT **HEUKÄUFER 2007**. Musikmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007
- LOTHAR **HOFFMANN 1975** (Hrsg.): Fachsprachen und Sprachstatistik. Beiträge zur angewandten Sprachwissenschaft. Berlin 1975

- LOTHAR **HOFFMANN 1985**: Kommunikationsmittel Fachsprache . Eine Einführung (Forum für Fachsprachen-Forschung 1). Tübingen 1985
- LOTHAR **HOFFMANN 1987/1**: Ein textlinguistischer Ansatz in der Fachsprachenforschung. In: MANFRED SPRISLER (Hrsg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen 1987, 91-105
- LOTHAR **HOFFMANN 1987/2** (Hrsg.): Fachsprachen. Instrument und Objekt. Leipzig 1987
- LOTHAR **HOFFMANN 1997/1** u.a. (Hrsg.): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1997
- LOTHAR **HOFFMANN 1997/2**: Fachsprachen als Subsprachen. In: LOTHAR HOFFMANN u.a. (Hrsg.): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1997, Bd. 1, 189-198
- H. P. **HOFFMANN 1983**: Rock. Interpreten, Autoren, Sachbegriffe. Berlin 1983
- OTTO **HOLZAPFEL 2000**: Das große deutsche Volksballadenbuch. Düsseldorf und Zürich 2000
- THEO **HUG 2001** (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 1. Baltmannsweiler 2006
- MARKUS **HUNDT 2000**: „Spracharbeit“ im 17. Jahrhundert. Berlin 2000
- THEODOR **ICKLER 1987**: Objektivierung der Sprache im Fach. Möglichkeiten und Grenzen. In: MANFRED SPRISLER (Hrsg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen 1987, 9-38
- BIRGIT **JANK / JÜRGEN VOGT 1998**: Ästhetische Erfahrung und Ästhetisches Lernen. Hamburg 1998
- WERNER **JANK 2005**: Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005
- HERMANN J. **KAISER / ECKHARD NOLTE 1989**. Musikdidaktik, Mainz 1989
- HERMANN J. **KAISER / ECKHARD NOLTE / MICHAEL ROSKE 1993**: Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz 1993
- HARTWIG **KALVERKÄMPER 1997/1**: Fach und Fachwissen. In: LOTHAR HOFFMANN u.a. (Hrsg.): Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1997, Bd. 2, 1-24
- HARTWIG **KALVERKÄMPER 1997/2**: Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: LOTHAR HOFFMANN u.a. (Hrsg.): Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1997, Bd. 1 48-59
- GUNTER **KLEINEN 1994**: Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag. Kassel 1994
- GUNTER **KLEINEN 1999**: Die Leistung der Sprache für ein Verständnis musikalischer Wahrnehmungsprozesse. In: KLAUS-ERNST BEHNE (Hrsg.): Wahrnehmung und Rezeption. Göttingen 1999, 52-68

- CLEMENS **KNOBLOCH 1987** (Hrsg.): Fachsprache und Wissenschaftssprache (Siegener Studien 42). Essen 1987
- RUDOLF-DIETER **KRAEMER 2004**: Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Augsburg 2004
- EGON **KRAUS 1970**: Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Mainz 1970
- EGON **KRAUS 1974** (Hrsg.): Musik und Bildung, IV/2. Mainz 1974
- PATRICIA **LANZ 2008**: Sprache als Kommunikationsmittel im Unterricht; als Staatsexamensarbeit vorgelegt am Landesinstitut für Lehrerbildung Potsdam 2008 (unveröffentlicht)
- WULF DIETER **LUGERT 1983**: Grundriss einer neuen Musikdidaktik. Stuttgart 1983
- WULF DIETER **LUGERT** / VOLKER **SCHÜTZ 1991**: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch. Stuttgart 1991
- JOHN **LYONS 1992**: Die Sprache. München 1992
- LORENZ **MAIERHOFER 2003**: Highlights of Rock & Pop. Rum/Esslingen 2003
- PHILIPP **MAYRING 2010**: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2010
- PAUL **MECHERIL** / THOMAS **QUEHL 2006** (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster 2006
- EVA **MEIDEL 2002**: Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945. Frankfurt/Main 2002
- WOLFGANG **MEMMERT 1970**: Grundlagen der Biologiedidaktik. Essen 1970
- MICHAEL **MEUSER** / ULRIKE **NAGEL 1997**: Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER / ANNE DORE PRENGEL (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2003, 481-491
- HEINZ **MEYER 1975**: Methodenprobleme im Musikunterricht der Sekundarstufe I. Zürich 1975
- ULRICH **MICHELS 2001**: dtv-Atlas Musik. München: 2001
- DIETER **MÖHN 1997**: Fachsprache als Gruppensprache. In: LOTHAR HOFFMANN u.a. (Hrsg.): Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1997, Bd. 1, 150-156
- DIETER **MÖHN** / ROLAND **PELKA 1984**: Fachsprachen. Eine Einführung. Germanistische Arbeitshefte 30. Tübingen 1984
- KLAUS **MUNSBURG 1997**: Spezifische Leistungen der Sprache und anderer Kommunikationsmittel in der mündlichen Fachkommunikation. In: LOTHAR HOFFMANN u.a. (Hrsg.): Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1997, Bd. 1, 93-99

- STEFAN **NEUBERT** / KERSTEN **REICH** / REINHARD **VOSS** 2001: Lernen als konstruktiver Prozess. In: THEO HUG 2001 (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 1. Baltmannsweiler 2006, S. 253-265
- ANNE **NIESSEN** 2007: Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. In: DISKUSSION MUSIKPÄDAGOGIK. Nr. 33. Hamburg 2007, 30-40
- GÜNTHER **NOLL** 1974: Zum Problem der Kommunikation im Musikunterricht. In: MUSIK UND BILDUNG IV/2. Mainz 1974, 77-84
- RUDOLF **NYKRIN** 1978: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept, Argumente, Bilder. Regensburg: 1978
- JÜRGEN **OBERSCHMIDT** 2011: Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik. Augsburg 2011
- STEFAN **ORGASS** 1996: Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen. Augsburg 1996
- HANS **PAESCHKE** 1978 (Hrsg.): Sprache heute. Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. XXXII. Jahrgang, Heft 4. München 1978
- FALKO **PESCHEL** 2006: Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2: Fachdidaktische Grundlagen. Baltmannsweiler 2006
- JÖRG **PETERSEN** / ROGER **SCHYMANSKI** 1979 (Hrsg.): Unterricht, Sprache, Lernerfolg. Kastellaun 1979
- JÖRG **PETERSEN** 1979: Zur Problemlage der empirischen Unterrichtsforschung. In: JÖRG PETERSEN / ROGER SCHYMANSKI (Hrsg.): Unterricht, Sprache, Lernerfolg. Kastellaun 1979, 39-74
- PETER VON **POLENZ** 1981: Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: THEO BUNTGARTEN (Hrsg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München 1981, 85-110
- GERHARD **PRIESEMANN** 1971: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf 1971
- HERMANN **RAUHE** / HANS-PETER **REINEKE** / WILFRIED **RIBKE** 1975: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975
- EDGAR **RAUSCH** 1986: Sprache im Unterricht. Berlin 1986
- ERHARD **REHBEIN** 1979: Möglichkeiten und Grenzen multipler Kodierungstechniken in: JÖRG PETERSEN / ROGER SCHYMANSKI (Hrsg.): Unterricht, Sprache, Lernerfolg. Kastellaun: 1979
- CHRISTOPH **RICHTER** 1976: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt am Main / Berlin / München 1976
- CHRISTOPH **RICHTER** 2001 (Hrsg.): Diskussion Musikpädagogik 09/2003. Hamburg 2001
- CHRISTOPH **RICHTER** 2003 (Hrsg.): Diskussion Musikpädagogik 19/2003. Hamburg 2003

- CHRISTOPH **RICHTER 2007**: Interpretieren (Werkbetrachtung). In: NORBERT HEUKÄUFER: Musik-Methodik. Berlin 2007, 96-124
- THORSTEN **ROELCKE 1999**: Fachsprachen. Berlin 1999
- CHRISTIAN **ROLLE 1999**: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel 1999
- HORST **RUMPF 1966**: 40 Schultage. Braunschweig 1966
- PETER W. **SCHATT 2007**: Einführung in die Musikpädagogik. Darmstadt 2007
- HANS-CHRISTIAN **SCHMIDT 1986** (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik. Kassel 1986
- HERBERT **SCHNÄDTER 1988**: Zur Rolle der Fachsprachen in den Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe. In: DIE NEUEREN SPRACHEN 87. Frankfurt/Main / Berlin / Bonn 1988, 122-148
- MECHTHILD VON **SCHOENEBECK 1994** u.a.: Musiklexikon. Frankfurt/Main 1994
- ALFONS OTTO **SCHORB 1973**: Unterricht und Sprache – vier Formen ihres Zusammenhangs. In: DIETER SPANHEL (Hrsg.): Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf 1973, 21-30
- ARMIN **SCHREIBER 2002**: Musik als Medium in der Therapie - Die Musikalische Improvisation als intermediärer Raum für therapeutische Veränderungen und persönliches Wachstum. München 2002
- WILFRIED **SCHÜTTE 1991**: Scherzkommunikation unter Orchestermusikern. Tübingen 1991
- DIETER **SPANHEL 1973**: Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf 1973
- MANFRED **SPRISSLER 1987** (Hrsg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. Tübingen 1987
- HORST **SEEGER 1966**: Musiklexikon in zwei Bänden. Band 1. Leipzig 1966
- DIETRICH **STEINCKE 2007**: Bildgestaltendes Verstehen von Musik. Würzburg 2007
- THOMAS **STÖREL 1997**: Metaphorik im Fach. Bildfelder in der musikwissenschaftlichen Kommunikation. Tübingen 1997
- WOLFGANG MARTIN **STROH 1985**: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: HANS GÜNTHER BASTIAN: Umgang mit Musik. Musikpädagogische Forschung Band 6. Laaber 1985, 145-160
- WILHELM A. **TORKEL 1981**: Blickpunkt: Musikdidaktik. Lilienthal 1981
- JÖRG **VOIGT 2003**: Unterrichtsbeobachtung. In: BARBARA **FRIEBERTSHÄUSER** / ANNE DORE **PRENGEL 2003**: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2003, 785-794
- REINHARD **VOSS 1989** (Hrsg.): Schul-Visionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg 1989
- PAUL **WATZLAWICK** / JANET H. **BEAVIN** / DON D. **JACKSON 1969**: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Toronto 1969

BERNHARD **WEISGERBER 1983** u.a.: Handbuch zum Sprachunterricht. Beiträge zur Theorie und Praxis. Weinheim/Basel 1983

WIELAND **ZIEGENRÜCKER 2000**: ABC Musik. Allgemeine Musiklehre. Wiesbaden 2000

Internetquellen

BR-BW 2004. Bildungsrat Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004. Bildungsstandards Musik. 2004. Online im Internet; URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Mu_bs.pdf, 13.02.2012, 13.28 Uhr

BSB-HH 2011. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Musik. 2011. Online im Internet; URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/2373236/data/musik-gym-seki.pdf>, 13.01.2013, 15.45 Uhr

HANS HEINRICH **EGGBRECHT 1972**: Handwörterbuch der musikalischen Terminologie. Vorwort. 1972. Online im Internet; URL: <http://www.muwi.uni-freiburg.de/hmt/hmt/Vorwort>. 02.09.2010, 16.44 Uhr

FREMDWORT.DE Online im Internet:
<http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/Dynamik>, 17.05.2013, 12.01 Uhr

HKM 2010. Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. 2010. Online im Internet; URL: http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/2f6/2f6604b5-267f-121a-eb6d-f191921321b2,22222222-2222-2222-222222222222, true, 10.02.2010, 14.50 Uhr

KMK 2005. Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik. 2005. Online im Internet; URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf; 02.08.2012, 8.02 Uhr

KM-SA 2003. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium (angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.2.2003) Musik. Schuljahrgänge 5 – 12. 2003. Online im Internet; URL: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/musikgyma.pdf, 10.02.2010, 18.15 Uhr

JOSEF **LEISEN o.J.**: Anregungen für einen sprachsensiblen Fachunterricht. Online im Internet: <http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/04%20Sprachfoerderung%20von%20Lernern%20mit%20Migrationshintergrund/01%20Anregungen%20fuer%20einen%20sprachsensiblen%20Fachunterricht.pdf>, 19.08.2010, 14.11 Uhr

- MBKW-SL 2009.** Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: Achtjähriges Gymnasium. Lehrplan Musik. 2009. Online im Internet; URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/MUFeb2006.pdf, 10.02.2010, 17.48 Uhr
- MBWFK-SH 1997.** 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. Online im Internet; URL: <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1107161453.pdf>, 10.02.2010, 15.17 Uhr
- MBWK-MV 2002.** Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan Musik. Regionale Schule. Verbundene Haupt- und Realschule. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Integrierte Gesamtschule. 2002. Online im Internet; URL: <http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-musik-7-10.pdf>, 10.02.2010, 15.06 Uhr
- MBWW-RP 1999.** Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland Pfalz: Lehrplan Musik Klassen 5-9/10. 1999. Online im Internet; URL: http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclickeddownload&tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=224, 10.02.2010, 16.01 Uhr
- MSW-NRW 2011.** Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gymnasium (G8). KLP Musik. Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen. 2011. Online im Internet; URL: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/musik-g8/klp-musik/kompetenzbereiche-inhaltsfelder-und-kompetenzerwartungen/10.07.2011>, 13.39 Uhr
- SBS Berlin 2006.** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufe 7-10 Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. 2006. Online im Internet; URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_musik.pdf?start&ts=1150101886&file=sek1_musik.pdf, 10.02.2010, 13.30 Uhr
- SBW-B 2007.** Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen: Musik. Bildungsplan für das Gymnasium Jahrgangsstufe 5 – 10. 2007. Online im Internet; URL: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-11-07_musik_gy.pdf, 10.02.2010, 14.28 Uhr
- SMK-SN 2004.** Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium Musik. 2004. Online im Internet; URL: http://www.bildung.sachsen.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_musik.pdf, 10.02.2010, 18.02 Uhr
- SSB München 2009.** Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Jahrgangsstufen-Lehrplan Musik Klasse 9. 2009. Online im Internet; URL:

- <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26266>, 10.02.2010, 14.21 Uhr
- TK-T 1999.** Thüringer Kultusministerium: Lehrplan für das Gymnasium. Musik. 1999. Online im Internet; URL: http://www.thillm.de/thillm/pdf/lehrplan/gy/gy_lp_mu.pdf, 10.02.2010, 18.46 Uhr
- WIKIPEDIA 1.** Online im Internet; URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Ballade>, 08.05.2012, 16.37 Uhr
- WIKIPEDIA 2.** Online im Internet; URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikation>, 02.09.2010, 20.53 Uhr
- WIKIPEDIA 3.** Online im Internet; URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Ballade_%28U-Musik%29, 08.05.2012, 16.37 Uhr
- WIKIPEDIA 4.** Online im Internet; URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Fachsprache>, 10.02.2010, 13.08 Uhr
- WIKIPEDIA 5.** Online im Internet; URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Fachsprache>, 10.02.2010, 13.08 Uhr
- WIKIPEDIA 6.** Online im Internet; URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Melisma>, 04.03.2011, 11.30 Uhr
- WIKIPEDIA 7.** Online im Internet; URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Metrum_%28Musik%29, 09.05.2012, 12.51 Uhr
- WIKIPEDIA 8.** Online im Internet; URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Sound>, 09.05.2012, 12.05 Uhr
- WIKIPEDIA 9.** Online im Internet; URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Suite_%28Musik%29, 06.12.2011, 15.38 Uhr
- WIKIPEDIA 10.** Online im Internet; URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Toccat>, 11.03.2011, 8.47 Uhr
- WIKIPEDIA 11.** Online im Internet; http://de.wikipedia.org/wiki/Dynamik_%28Versicherung%29, 17.05.2013, 11.51
- WIKTIONARY.** Online im Internet; URL: <http://de.wiktionary.org/wiki/toccare>, 11.03.2011, 8.26 Uhr
- WOXIKON.** Online im Internet; URL: <http://www.woxikon.de/ita/toccare.php>, 11.03.2011, 8.25 Uhr

Anhang I

Transkript der beobachteten Unterrichtsstunden

oder wieder aufsteht... Wieder aufersteht, wie zu Ostern, habt

L: ...und welche Stellen sind ()

(S Singen „Kein Feuer kann brennen“)

() !
 () !
 ()

- ... darf dem Delinquenten helfen. Aber nicht durch Vorsagen, sondern durch Impulsfragen. „Überleg doch mal, was war denn das gleich...“ Oder so. Das darf man. Wer möchte helfen?

()

()

(+)
 : War das 'ne , 'ne oder 'ne
 ()

ine...

() bedeutet ja... X.

...mehrere

(+) ()

Und genau da haben wir's auch erklärt. Wo wir's gesungen und einstudiert haben.

L: Da haben wir uns auch mal 'ne eigne Definition aufge

L: Wir singen hier mal...

(+)
 L: Dankeschön. Kann das 'ne [redacted] gewesen sein oder war das eher 'ne [redacted]
 L: Das war 'ne [redacted]

L: Wir singen's noch mal.

()
 (ingt leise:) „Kein Feuer, keine Kohle...“
 L: ... Was ist 'ne [redacted] nier's mal.

()
 L: Seht ihr, das meine ich mit „Impuls geben“. Das solltet ihr eigentlich machen.

[redacted] – wenn wir 'ne [redacted] war... Alle sagen's: [redacted]
 ...viele [redacted]
 [redacted] war...
 ...eine [redacted]

[redacted]
 ! [redacted]
 () () [redacted] --- [redacted] ---
 () [redacted]
 () [redacted]

L: Was ist 'ne [redacted]
 [redacted]

L: ...zwei, oder...
 : ...drei.

L: ...drei, oder?
 : ...vier.

schon fast 'ne [redacted]
 die letzte Frage. Sonst wär's keine Leistungskontrolle mit Anspruch. Am Schluss, ne,
 (ngt) „...wie so treu ich es mein“ war welches Wort [redacted]
 ()

treu. Ich glaube, die X hat's jetzt verstanden. Darum geht's auch bei

'n bisschen benehmen, hier,

das Thema „Johann Sebastian Bach“ abschließen. Und das heißt, wir haben heute eine

L: Frage stellen...

S: Em. Was bedeutet... Was bedeutet auf Deutsch

()

()

S: Was hat... Was hat er in Leipzig gemacht?

()

. Da hat er 'n

()

L: So ist es... Ja. ()

()

L: Dieses ist ein Stück, um Menschen zu beruhigen... In der Musiktherapie.

L: Auch zu Hochzeiten spielt man's.

()

()

, wir jetzt 'ne Arbeit schreiben würden, das wär' ganz schlimm. Weißt du's?

Na 's ist... heißt doch fliehen.

... kommt doch von

L: Mhm. Mhm. Das ist dann... Ich sag mal die nächste Antwort.

L: Komm, X, blamier nicht deine Klasse. Sag's.

: Weil's wegrennt?

, , ,
,
([redacted])
([redacted])
[redacted] ...
L: ...könnt ihr nehmen wo ihr wollt.
[redacted]

, ,
[redacted]
-- [redacted]
--
L: Noch ?
-- [redacted]
-- ([redacted])
[redacted] --

[redacted] - [redacted] [redacted] [redacted]
, [redacted],
,
, [redacted] ,
([redacted])
([redacted])
([redacted]) , ... Zuerst oben das: A - - -
[redacted] [redacted]
([redacted])
([redacted]) ,
([redacted]) - - ([redacted])
-
-

,
L: Und am Ende kann er's dann richtig gut. Also, wir haben 'ne richtig lange

,
mal... [redacted]
([redacted])
[redacted] , [redacted] [redacted]
[redacted] [redacted]

[redacted]
[redacted]

[redacted] ()
[redacted]
[redacted]

SZ: Es... Es ist von [redacted], [redacted], [redacted], [redacted], und das findet man... findet
[redacted], [redacted]

[redacted] Das ist 'n Teststück für 'ne
[redacted] I bei 'ner [redacted]

[redacted] beispiel merkt, dass das 'n Teststück ist?

SZ: Wie's klingt.

L: Ääääh. Alle... immer die gleichen?

() [redacted]

Und wie nennt man so was, wenn sich immer was so ähnlich wiederholt, bloß 'ne

L: Wir geben trotzdem den Beifall, auch wenn's nur 'ne Zwei ist. (Beifall)

[redacted]
[redacted]

() [redacted] [redacted] [redacted]
() [redacted] [redacted] [redacted]

L: Mach's noch mal.

[redacted]

, ,

SV: Also, wenn ich jetzt hier anfang', muss ich das dann noch mal [redacted]

()
([redacted])
()
() ()

kleinen Fehler sehn wir weg. Ist es noch 'ne Zwei. Dankeschön.

()
(zeigt mit Fingern „drei“.)
(SW spielt, hat „Klavier“)
()

()
()
()

[redacted] ... Also: [redacted], [redacted], [redacted] ()
[redacted]

L: Hast Du 'n C gespielt, hm?
L: Na gut. Machen wir mal mit'm Mädchen weiter.

[redacted]
()

()
[redacted], [redacted], [redacted]

L: Vorhin hat's gestimmt. Jetzt stimmt's auch wieder. Danke.
L: Weg. Probier'n wir's noch mal. Bitte.

()
(zeigt mit Fingern „zwei“)

()
(gt mit Fingern „zwei“.)
()

()
L: Und weiter geht's mit K
()

()
L: War 'ne Eins.
()

()
L: Das ist'ne Eins.
()

, ()
,
,

()
, ()
()
(L zeigt mit Finger „eins“. Beifall.) L: Gut.

[redacted]
[redacted] [redacted] [yellow] [redacted]

()
(L zeigt „zwei“.)
(, ,)

()
(L nickt. Zeigt „eins“.)
()
(zeigt „drei“.)

()
[yellow] , [yellow] [yellow]

()
, in der Mitte hätt'st du anders spielen müssen, ne. Weißt du?

, , - - - ()

, , 'n

()

L: Eins. Ja, klatscht mal.

()

() ,

()

()

() 'ne Frage.

()

()

(, ()) ,

: Also, ich würd' sagen, nein, es hört sich irgendwie so [redacted]

[redacted]

, () ,

L: Was sagst'n du? Ist das [redacted],

[redacted]. Ich find's auch [redacted]

'nem anderen

vorschreiben, wie ihr das empfindet. Das müsst ihr selber 'rausfinden.

jetzt mal... (Klavier, Vorspiel zu „Eternal flame“, S steigen auf Stühle und beginnen zu

)

()

([redacted]) , [redacted] ,

[redacted]

[redacted]

[redacted] - - ()

[redacted] - -

[redacted] - -

!()

: Ich wollt' Sie mal was fragen, was jetzt zwar überhaupt nichts mit dem Thema zu ist. Ich wollt' nämlich [???] (U)

[redacted]

,

[redacted]

[redacted]

, ,

L: Das weiß ich nicht. Aber wenn sie so drauf gemacht sind, wird's richtig sein.

,

,

,

[redacted]

ist 'ne hohe Kunst. Dass sie richtig gut klingen. Und bei

,

,

,

,

,

'n

[redacted]

[redacted]

,

,

()

,

() ,

[redacted]

[redacted]

(,)

()

[redacted] , [redacted]

()

()

()

[redacted]

()

()

, ()

' ()

()

()

(,)

(,)

()

()

()

, kriegt heut 'ne 2. Und ... du hast vorhin 'n bisschen

[redacted]. Das heißt nicht: Du bist explodiert. Sondern du warst 'n bisschen daneben. Am Anfang war 'n bisschen so. War die Aufregung. Willst' noch mal probiere

L: Probier'n wir's noch mal. (Klavier. S)

L: Jetzt stimmt's... Gut.

, . Und es bleibt bei 'ner 1 für D. Beifall für D ()

: Herr L, was hab ich für 'ne Zensur?

L: Du hast 'ne Eins.

hat 'ne Zwei. 'Tschuldigung

L: So. Wer hat denn jetzt noch alles „Eternal flame“?

() ()
 ()
 ()
 ()
 ()
 ()

t du's hinter dir. Los komm. (SF)
 ()

schrecklichen... Wo ist denn die F? F hat 'ne 1, aber nur, weil ich

: Das ist Bevorzugung eines Schülers...

: ...eines einzelne ()

L: Also. Also 'ne vier. Also 'ne vier. X hat... X hat mich... das hat ihn... Also jetzt 'ne vier geben. Und 'n Y natürlich 'ne eins plus.

L: Der hat so gut gesungen. Das war ja... Ich such jetzt im

: Em, jetzt mal ohne Scheiß. Was hab ich'n jetzt? (S lachen.)
 r ist cool. Du hast'ne drei,

()
 : Ich protestiere aufs un... [???] ()
 ()

ist das 'ne Ausnahme. (Lachen)

L: Ohje. (Klavier. Singen „Kein Feuer, keine Kohle. Lehrer fordert mehrmals zum)

() !
 () --- () --- ()
 () , , () ()
 ()
 ()

L: Machen... machen euch... mache

a auch nichts... Wir müssen ja.... G,

()
 L: Warte mal, da muss ich das für dich 'n bisschen [redacted] [redacted]
 ()
 [redacted] [redacted] [redacted],
 ()
 , ()
 , - [redacted] ()
 [redacted] ()
 ()

L: Keine Rose geht's los.
 ()

L: Los geht's.
 'n jetzt singen. Die zweite?
 ()

L: Warte, ich mach's [redacted]
 ()
 ()
 ()
 , , ()
 () ()

bekommt von mir 'ne 3. Der
 hat gesungen und der hat 'ne 1 gesungen.

L: Weshalb wir sehr zufrieden... Äh. X, bei dir geb ich 'ne 1 minus, weil die Töne
 ich...
 L: ... - Ich sag's euch gleich. - ()

... wir hatten ja „Eternal Flame“ und „Kein Feuer, keine Kohle“ –
 ()
 , ... ()
 , ()
 , ()
 L: Tatsächlich hieß das Lied „Yesterday“ ursprünglich bei Paul McCartney „Scrambled Eggs“ – ht gut zu singen... Rü- -
 -ei singen würden, wär das dann ‘ne , ‘ne
 oder ‘ne
 L: Mal sehen, ob’s alle geschnallt haben.
 L: Ist... Ist Rü- - ()
 st es ‘ne ()
 L: Ist es ‘ne ()
 L: Wir singen mal bitte „Yesterday“. Paul McCartney hatte es den andern drei Beatles

wirklich noch nicht, dann wird das ‘n
 der Welt neben „Freude, schöner Götterfunken“ und „Stille
 Nacht, heilige Nacht“.
 L: Und wir singen’s jetzt.
 L: Yesterday... (L singt dominierend, S singen mit. 1. Strophe.)
 Suddenly... (Dito, 2. Strophe.)
 ()
 ()
 L: Bitte mal „Why she...“ ohne mich.
 ()
 ()
 Was sind ’n das, was sind ’n das für

SX: Bei „Why she“?
 L: Bei „Why she“. ()
 ()
 () L: Nee, „why she“ möchte ich hören.
 ()
 ()
 ()
 ()
 Bitte “why she”. (S

+
 ()

+

() ()

() , ()

L: Ihr könnt „Yesterday“ gerne auf Leistungskontrolle singen. Wenn ihr möchtet.

L: Und das wirklich behalten. Und englisch [???] (Klavier zu laut.) Und wir sing's dann wir behalten's leider weniger.

L: So. Entschuldigung. Wir tragen erst'mal ein: Seite 97 und Seite 50.

- () - ()

L: Bis heute in 14 Tagen müsst ihr „Königskinder“, was den () , () „Königskinder“ oder „Yesterday“.

L: 97, „Königskinder“. 50, „Yesterday“.

L: Aber erst müsst wir noch mal an den () arbeiten, das ist ja... erbärmlich hier.

()

() , ()

() und Königsrinder, äh, „Königskinder“ meine ich.

L: Und „Yesterday“ [???]. Wenn ihr „Yesterday“ singt, müsst ihr trotzdem „Königskinder“ den ()

()

L: Und in vier Wochen überprüf ich's dann.

L: Nächste Woche müsst ihr 'n ()

() , () -

() () , ()

() () ()

+

() () ()

Now it looks as tough they're...

S: ...here to stay.

L: Oh...

() , ()

() () () () ()

() () ()

L: ...she wouldn't say. Gleich noch mal.

() () ()

() () ()

+

() , () ()

() () ()

(, [redacted] zu lernen, ist, dass jeder mal'n Stück singt davon.

(, , fang an. Yesterday...

()

()

()

()
 „Suddenly“.

L: „Suddenly“ möchte ich hören.

()

()

() , ()

[redacted]

L: Woll'n wir doch mal singen. Einfach nur singen. Weiter bitte.

S: Why she... ()

[redacted]

L+S: Why she...

+ ...had to go...

([redacted]. (Letztes Wort des Liedes „ „))

L: Seh'n wir's mal ganz entspannt.

()

L: Was ist der hier...?

L: Wer so 'ne große Perücke auf hat, der muss auch das Geld dafür haben.

L: Was ist das sonst so für 'n Typ?
()

: Turkey ist 'n Truthahn, ne?
'n Vieh. ()

del... Ich hab jetzt deshalb

: Und er wurde dort... Arm oder reich?

mal 'ne [redacted]

berühmter sächsischer König... Hör ich da w

[redacted] gemacht, die waren vielleicht ein biss'l schlanker.

L: Stell'n wir uns mal die X vor, der hat die am Schlafittchen geangelt ... die X singt ja

L: Mehr eine ... Musik [redacted]

() Musik...

()

L: Das ist... Das ist ja interessant. X sagt, das muss ,

L: Das ist 'n sehr kluger Satz. Y, schreib dir ihn gut auf und merk dir 'n für alle Zeiten.

L: Lass'n wir doch mal Händels Musik ertönen.

(,)

()

()

, ,)

,

()

,

(,)

()

L: Ja, jetzt hab'n wir jemanden.

,

L: Dresden ist auch so 'ne Stadt die solche Schlösser hat. Gar nicht schlecht.

()

,

L: Und wer hat gesagt: L'estate ce moi. Der Staat, das bin ich.

L: Ihr wisst's nicht?

(,)

L: Ja. Und Georg Friedrich Händel hat 'ne Mu

L: Nicht für diesen Anlass, sondern...

L: ...für einen anderen.

()

L: Sie ist aber nicht für die Springbrunnen geschrieben, obwohl sie...

L: ...heute in Versailles ertönt.

L: Immer donnerstags werden die Springbrunnen angeworfen. Es ist eine...

L: ...riesengroße Energiemenge nötig, um diese Riesenwasserspiele zu betreiben.

L: Habt ihr 'ne Idee?

()

()
L: Hat jemand noch 'ne andere Idee?

L: Wofür kann 'ne Wassermusik noch geschriebe

: Für 'ne Therme?

L: Für 'ne Therme, ja.

()

L: Sag's noch mal bitte.

SY: Na, vielleicht für 'ne Therme. Also für 'n Bad.

, für so 'n Zweck.

L: Noch jemand 'ne Idee?

()

L: Na dann mach'n wir's doch mal so, dass ich euch's mal sage.

L: ...Lustfahrt des Königshauses auf der Themse.

, ür eine...

L: So viel steht fest. Welche hab'n wir noch gehört? Außer

ich 'n Stück aus der Wassermusik.

L: Also was ist denn... Was ist denn am allerlautesten?

gab's damals noch nicht im

L: Was ist 'n das [redacted] [redacted] [redacted] [redacted]
 S: 'N [redacted] [redacted] [redacted] [redacted]
 L: ...mit auf Reisen genommen.

S: Dass er... dass er ei [redacted] mit auf's Wasser genommen hat?

L: Er war dick und ...?
 S: So reich, dass er 'n Wischmopp auf 'm Kopf hatte. (Lachen.)

[redacted]
 L: Los geht's. Überschrift.
 ()

L: Übrigens...
 L: Em. Als dritten Fakt dann, der wichtiger ist als... als sein... als sein Gewicht.

L: Das ist die... die Begräbnisstätte und Krönungsstätte der englischen Könige.

L: Das find ich Klasse. Sag's mal ganz laut.

!

S: Wo ist der begraben? West...?

L: Das ist die große...

S: Aber ... Abbey?

(,)

L: Geboren in Halle...
L: ...als Sohn eines Chirurgen.

L: Ach, wer das nicht aus... wer das nicht schreiben kann, der möge bitte Wundarzt

()
()

L: Wisst ihr was, wir machen's mal so.

L: Die X hat 'n sehr schönen Satz gesagt.

()
wir's jetzt noch zehnmal ansagen alle, ja?
L: Ihr habt's jetzt aufgeschrieben, ich denke, das hilft auch. gesagt, also müss'n

L: Wir spielen aus der Wassermusik...

L: ...und die nächs

L: Während das einstudiert wird, hör ich mir noch von einzelnen Leuten 'n [redacted] ,

L: Y ist nicht da...

L: Z, dich muss'n wir bloß verstecken, ne.

L: Und die U. Die U geht mal bitte..., em, an das große [redacted]

: Das war meine Abteilung. Die hab'n nicht mehr gereicht.

L: Gibt's nicht. (Findet noch einen Stapel und reicht ihn rüber.)

L: Zeigt mir mal bitte alle auf den... auf eu

L: Wir nehmen bitte die ... [redacted]

L: Wir spielen Seite Nr. 4, da steht 'n B dran, ne, [redacted]

L: ...vollkommen durcheinander kommen. Fang mal an zu schreiben. Das ist ganz

L: Was machst 'n da die erste?

Nein, du sollst doch auf der vierten... die vierte spielen, nicht die erste.

()
()

el'n wir alle.

L: So, ihr übt jetzt 'n bisschen und dann bauen wir das sandwichartig auf.

L: Wir machen's heute mal mit allen zu

mit'm kleinen Finger.

() - - -

Hände auf 'n Rücken bitte. So auf 'n Rücken.

L: Wie gesagt: Hände auf 'n Rücken.

+ - - -
, - - -
, - - -
- - -
- - -

()
 () ()

L: Wir hab'n grad... wir hab'n grad was gemerkt hier vorn, die Jungs und ich.

L: Also spiel'n wir natürlich diese, das ist bei euch die dritte.

Die die erste Zeile spielen, das ist in dem Fall nur die X, die muss mal hier... hier vor

, , ,
 S: Nee, anders rum war's.

- [redacted] [redacted] [redacted] - - - - - [redacted]

,
 ,
 ()
 () [redacted] - - - - - [redacted] - - - - -

-
 ([redacted] ())
 () ,)

,
 [redacted]

(-)

[redacted]

- ([redacted])

,
 - - , - - , - - , - - - - - [redacted] [redacted] -

[redacted]. G. Auch auf 's D, auf 's G. Und jetzt () [redacted]
 () [redacted]

[redacted] [redacted] [redacted]
 - [redacted] [redacted]

ein... ein... em... ein... ein... ein [redacted], also wo...
L: ...das... das ganze [redacted]

L: Und zeig uns mal bitte den zweiten Teil. Ihr habt ihn ja als... als [redacted]

L: Zeig mal auf die... Richtig... richtig hochschieben.

L: Zeig mal... zeig mal au

[redacted] ist 'n jetzt schwer? Guckt mal.

L: Aber ihr wisst 'n.

L: Und der nächste heißt...

+
+
+ -
+ - - - - - - -

()
(, (,)
(,)
- - - - - - -
- - - - - - -
()
- - () - - - - -

L: Okay. Aber...

Dankeschön. Wer kann's uns denn mal vorspielen?

L (in die Musik hinein): Und alle, die dasitzen. ...ste

L: So. Jetzt wird's... Jetzt wird's aber... Jetzt wird's aber ganz gefährlich.

viel Leute, z.B. T...

L: Kannst du's schon, T?

Bach... weil er... weil er... [redacted]

dadurch, er... [redacted] mlich reich, da er... Er war steinreich. Und er... der...
[redacted] [redacted]

()

er der Bettler der Musik war. Nein, sondern der...
Alle S: ...König der Musik.

L: Dann schreibt mal... Dann sagt mal bitte: Was ist... Was ist 'n [redacted]

L: Zeigt mir's mal in der Luft. ()

()

Alle S: ... [redacted] [redacted] und das ist...

Viele S: ... [redacted] [redacted], also...

[redacted]

[redacted]

[redacted] ---

() !
 () ! ()
 ()
 () So ist's gut!
 ()
 () ()
 () !

studiert. Und der hat gesagt: „Denk .“ Der wollte, dass die denken. Und „ “ bedeutet, ich hab 'n , also 'ne kurze , sich durch das ganze Stück durch. Immer wieder 'n bisschen verändert. das, die... die bei „Yesterday“? stelle kommt's 'n? Ist ganz logisch und

S: Soll'n wir jetzt das sagen, was... um was es in dem
 L: Ja. Nee, nicht, worum's geht, sondern das kleine Stück Musik, aus dem das Ganze

() - -da, ... (Betont die „Floskel“ besonders.)
 st's. Der X weiß es.

Ich glaub', bei „Yesterday“?

L: Na, klar. (L singt auf Text, betont die „Floskel“ wieder besonders.)
 L: Habt ihr's gemerkt? 'S war fünfmal da. Schon in dem ersten Stück. Würdet ihr mal

()
 , ()
 ()
 () - -da... elive...
 auch... da- -da... Ist eigentlich auch wieder „Yesterday“-
 , () - - -di... oder: I sad
 something wrong now I long for... Wer ist 'n dafür, dass der zweite Teil
 () Na, dann macht's mal.

()
 ()
 ()

 , ! ()
 hintendran. Was heißt 'n
 uss von so 'nem Stück.

L: Meine Damen und Herren, wir hatten noch 'n anderes . (Beginnt am Klavier „Es waren zwei Königskinder“, S fallen ein und beginnen zu singen.)

() Ach, mach'n wir mal ()
 ei Königskinder... (+
)

ebster... ()

L: Darf ich fragen, warum du's nicht kannst? ---

L: Das ist 'n ernstes Problem bei dir. N, mach du mal bitte. (N beginnt leise zu singen.)

() (, ,) ,
 () (,)
 () ()
 () (,)
 () ()
 () ()

L (in Zwischenspiel): Mach'n wir's noch mal richtig, ohne mein ---
 singt wieder die... das Mädchen.

() ()
 () () ()
 () () ()
 () () ()
 () () ()

haben wir geübt. Wir hab'n am Montag
 im Zimmer 333 'ne Vertretung für Herrn X. Und bei dieser Gelegenheit werden w
 brauch'n wir auch keine Kamera. Beziehungsweise kommen wir damit schneller über die
 Runden, als wenn wir hier'ne Stunde Zeit verplempern, wo wir viele wichtige Sach

R: Ich hab' nicht so 'n Blatt bekommen. (Problem wird geklärt.)

L: So. Wir haben heute was Wichtiges vor. Am Anfang gibt's 'n Interview auf Wunsch
 von Herrn... (Unruhe).

()
 ()
 ... (Unterbricht sich wegen Unruhe.)
 , , , ,

darauf einigen? Ist das mit dem Blatt jetzt so 'n Problem, dass ihr nicht in der Lage seid,
 ()

L: Die S und der J, der hoffentlich bald kommt...

SS: Ich weiß nicht, ich hab's

L: Er hat's gesagt... Er hat gesagt, er macht's. Wenn nicht, mach'n wir's alleine, ist auch

L: Die S. steht uns zur Verfügung zu Anfragen für Journalisten... Wir haben hier 28

, , ,
 tion, die jedes Jahr seit... ---

L: Von Herrn B und Herrn M, aber mehr verrat' ich nicht. Ich vermute mal, die meisten

L: Jeder hat 'ne Frage... an S. Und jetzt kommt S nach vorn.

(- ,)
 ()
 (- ,)

L: In welche Zeit hat uns denn die Musik entführt? M, mach mal 'n Vorschlag.

Das klingt so 'n biss'l nach Rom

L: Ach, der Name. Und... und die Musik. Wo hat die uns hin entführt?

L: Aha. Woran... Und das hast du auch an der... an der Musik gemerkt?

S: Nee. Also, keine Ahnung...

L: Da hätt' ich mal... hätt ich mal gar nicht anschreiben dürfen, ne? Hm. Na gut. Woll'n

L: Ich fang' mal an als erster. Meine sehr verehrten Damen und Herren, die sie heute zur

SS: Also Äneas ist 'n, na ja, sagen wir mal, Held. Und das ist... der

Weil ich 'n J persönlich netter finde.

SS: Der Herr M hat's gesagt... (Rest geht)

SQ: Sie haben gesagt... Sie haben gerade gesagt, dass sie sich J als haben, em, da sie ihn...

SQ: ...da sie ihn netter finden. Sind sie auch privat sehr eng mit ihm

L: Also... Also ich habe zwei Sachen verstanden: Nein, noch nicht. Ich habe verstanden: Leider nicht... (Lachen.)

mal als... als Vorsitzender des Presseclubs und als
 als zu den privaten. Haben wir... Haben wir noch 'ne Frage zum Stück selber? Geht's im

. Äneas ist eigentlich nicht römisch, sondern hat eher was zu tun mit 'ner

L: Kann jemand... Hat jemand hier noch 'n Hinweis von den Interviewenden?

L: Es handelt sich um Troja, ja. Das ist die... das ist 'ne Stadt, die liegt heute noch in der
Iso die gibt's ja nicht mehr.

L: Gut. Em. Hab'n wir noch Fragen zum Inhalt. ---

SN: Wie weit ging d'n die Liebe in diesem Stück? (Lachen.)

SS: Na ja, em... Der muss eben viele wichtige Entscheidungen treffen und da erkennt
eben doch 'n

SS: Dass sie die richtigen Entscheidungen treffen und dass...

SS: ...in schwierigen Situationen. ---

SS: Em, im ersten Teil macht's der JS und im zweiten der HM. P.

SP: Wie persönlich steh'n sie zu dem

SS: Also erst mal: Ich hab' zwei

SS: Na ja. Äneas ist 'n... trojanischer Held eben, der wieder in seine Heimatstadt zurück
will. (Gemurmel; „Odysseus“.)

SQ: Ich persönlich finde's ja jetzt als Mitglied der Mannschaft... das Stück ziemlich
beschissen, ne... (Lachen.) Das ist meine persönliche Meinung. Em... Wie seh'n sie das?

SX: Besser als Grammatik...

abzugeben noch... Ob das Stück schlecht ist oder gut, sehen wir ja dann, wenn wir's
aufgeführt sehen... Würde ich doch mal vorschlagen, dass wir die Nummer Fünf, das ist
so der Meilenstein... dass wir die Numm

(-Einspiel beginnt). Und dann geht's los.

L: Könn' wir's... Könn' wir's mit [redacted]

SX: Na, ich doch nicht... (Unruhe.)
()
der J nicht da ist, dann machst du's halt alleine.

L: Du musst's doch nach
SY: Wir können's doch so machen, dass die Klasse den Teil vom J singt und die...

()
SS: Kann ich nicht einfach'n J holen?
L: Wer kann's denn? --- () --- Kann das... Kann das jemand von euch?

, [redacted]; nur'n [redacted]
,
,

L: Nee, das... das ist zu v
noch mal entscheiden, ob du singst. Wo nicht, dann hör'n wir nur die Musik an. Ich
fänd's aber total schade. Du musst doch sowieso singen...

()
ich's.

()

L: So, in der Zwischenzeit während die, em... wähen
en... Em, das heißt: Ich habe
beschlossen... Und, em, vielleicht hilft uns sogar Herr Biegholdt, der, em, von uns

, sehr... eigentlich
()

Und das schau'n wir uns nachher mal an. Wir
haben 'n paar Anregungen auf unserer Kopie. Wir beginnen aber heute mit dem
Aber zunächst erst mal mit 'ner Wiederholung zum Thema... Ja, zu welchem Thema

L: Wen hab'n wir grad dran? --- ---
L: Wer weiß es 'n nicht, wen wir grad dran hab'n? (Zaghaftes Melden.)
L: Ehrlich? Wen hab'n wir grad dran in Musik?

gearbeitet. Das müß'n wir dringend ändern.

()

L: So hast 's gefunden?

()

()

L: Dann hab'n wir jetzt 'n Problem, 'n technisches. Em. Spiel uns noch mal bitte 'n Stück von der Nummer fünf von der ersten Zeile... von der ersten Seite an, damit wir mal 'n bisschen 'ne Ahnung hab'n, was für 'ne Musik kommt.

L: Ich find' das übrigens interessant, dass man mal kein' Lateinunter

spannend, dass man das spielt. Natürlich ist so 'ne klassische Vorlage sehr, sehr

(-)

L: Und der Herr W 'ne Sprache

Latein ist, ne? Und insofern hab' ich davor großen Respekt (-)

L (beginnt dazu improvisierend zu singen): Ich find' es stark, dass S sich nicht traut...

L: ...aber bald, auf der Bühne, wird sie's zeigen, wo jeder darauf schaut.

(

)

()

ihr da singt... Vielleicht kannst du uns noch sagen: Worum geht's 'n in dieser 'm Äneas,

L: Ah ja. (Lachen) Das hab'n wir uns beinahe gedacht.

L: So. Vielen Dank. Noch 'ne Bemerkung dazu, T?

ST: Ja, em, ich wollte eigentlich fragen, warum wir jetzt nicht versucht hab'n den J zu

L: Em, weil wir ganz... ganz viele Pläne hab'n. Und weil ich fürchte, dass wir den

auch nicht weg. Vielleicht schreib'n sie auch 'ne Leistungskontrolle. Ich möchte jetzt ungern in'n Unterricht eingreifen woanders. Wenn's ausgemacht war und er kommt nicht...

!

L: ...ist er entweder feige oder er hat's vergessen. Wir wissen's nicht.

SS: Als ich 'n gestern geseh'n hab, hab ich's ihm extra noch mal gesagt.

ark, dass... dass die S das alleine macht. Und ihr wisst ja, wie... was es bedeutet, vor andern zu singen. Ihr müsst's zwar immer wieder machen

ich behaupte... Alles auf bitte... Ich behaupte, Georg Friedrich Händel ist ein Engländer.

L: Und warum stimmt's?

L: Danke. Hab'n wir 'ne Gegenmeinung?

SZ: Em. Die hab'n dem beim... bei so 'nem berühmten Grab da rein getan. Ich weiß

!

ass'n wir gelten. -

L: Ich behaupte, er machte... er machte nach London eine Sightseeing-

()
!

SV: Er ist mit'm Schiff hingekommen.

L: Er ist mit'm Schiff hingekommen. Gut, lass

L: Wer ist denn mit... Wer ist denn alles... Wer ist nach... nach England gegangen?

()

--- War's 1765, 1712 od

L: 1712. So ist es. Die Wassermusik wurde für die Bru... Springbrunnen von Versailles

()

L: Aber das hatt' ich fast erwartet, weil ich euch

SN: Die wurde... wurde für den König geschrieben... Der dann auf dem Fluss immer

L: Auf welchem...? (SY meldet sich) Na also.

SX: Nö. Das ist 'n Werk für's

L: Gab's noch nicht, hat Adolf Sax erst 1860 erfunden.

gewesen, weil es 'n

gab's leider auch noch nicht. War noch nicht erfunden.

L: Hab'n wir noch andere? Außer ()

, ... Der Großvater. (L trötet das Großvatermotiv.)

()

()

()

überall hört sofort...

()

'n da nicht mitgespielt.

hat mitgespielt. Lass'n wir gelten. ---

L: Was heißt'n das?

lass'n wir gelten.

In die Luft malen die Zeichen. X, kannst du's?

--- Und was... Und... Welche... Welche Kürzel

L: Welches Kürzel steht 'n da in der Musik?

()

L: Was steht 'n da, wenn man [redacted]

L: Das hab'n wir immer geflüstert, damit wir's uns merken.

L: Seht ihr... Nun [redacted], [redacted] so sagen, wie man das sprechen muss...

Hab'n wir... Hab'n wir 'ne Haltestelle? ()

()

Malt mal alle 'ne Haltestelle in die Luft und dabei könnt ihr sagen, wie die heißt.

L: Das ist eine...

S: Fer...

, e heißt das auf... auf Italienisch.

L: Em. Wir... wir müssen mal die... die beiden bedauern. Die wussten gar nichts.

()

L: Leistungskontrolle kann auch einfach nur 'ne Frage sein.

()

S: Terrasse...

L: Wisst ihr's noch?

()

()
 --- Was sind denn... Was sind denn... Was ist denn... Was ist denn im

L: Logischerweise. Wann wird's ? Mach mal 'n Vorschlag, X.

SX: Wenn alle spielen...

 () ...
 (S versuchen tutti „italienisch“ auszusprechen.)

, ... oder -

ist nicht dabei. Das hab'n wir vorh
 ()

L: Die mach'n wir mal gelb, weil die aus Messing sind. Also die ---

()

()

L: Wie heiß'n die d'n?

()

, 'n bisschen lauter ...

L: Was muss ich 'n hier eintragen?

L: ...für 'ne Abkürzung?

L: S, komm. Was muss'n hier für 'ne... für 'ne Abkürzung rein?

(,) (,)

era getreten, die ist verrutscht. Da ist 'n Lautsprecher.

(,)

- ()

-

- Wir finden das besser. Weil: Manchmal haben wir dann 'ne falsc
 dann lern' wir was Falsches. Und wiss'n wir... Und dann... Und dann sagen wir
 ihnen, was Falsches und dann hab'n wir's in der LK falsch. So. Und dann

Viele S: Jaaaa. Jede Stunde. Jeden Tag. Jede Sekunde. Alle....

L: Also. Wenn da so ist, mach' ich euch folgenden Vorschlag: Em... Lasst uns... Lasst uns mal 'n Kompromiss finden. Ih

dann kann ich ja nicht sagen, das war jetzt richtig, wenn ihr mir's dann wiedergebt. Also vergleichen wir's. Ich würde aber trotzdem vorschlagen, dass ihr das mit eigenen Worten
,
cht schwer. Und ich würde's dann korrigieren. Einverstanden?

()

()

L: Okay. Em. Könn' wir... Könn' wir mal probieren. Heute würde ich noch mal den
mach'n wir... würd'n wir mal ausprobieren, ja?

L: So, passt mal auf. Was muss ich 'n übrigens hier bei [redacted] für 'ne [redacted]

L: Sagt's mir, kommt.

[redacted]
, [redacted], [redacted]
[redacted], macht mal 'n Vorschlag, kom

[redacted] ([redacted])
[redacted] --- [redacted] lass'n wir hier.

[redacted] ()

L: Wir hören das, was wir gleich spielen und M zeigt's.

(-)

() ---

L: Was würde der M für 'ne Zensur bekommen?

S: Ich würde sagen, 'ne Eins minus.

Zensur. Aber jetzt kommt 'n anderes Stück aus der Wassermusik... Das war eben
ik. Moment. Sagt mal, ihr müsst ja gleich aufschreiben. Was hat 'n hier

[redacted] musik. Welche Sache... Ich
drei Hände sehen, das gibt's nicht. Wir hab'n's grade wiederholt und

[redacted]
, [redacted], [redacted], [redacted], [redacted]
()

S: Em...

[redacted]
() [redacted] ()

wir haben's sogar gesprochen. Was fehlt hier an [redacted]

L: Was hab'n wir vorhin gesprochen? Was hab'n wir in

()
()
()
()
()
()

L: Häää. Was hab'n wir denn gesagt... Das ist der Punkt, wo ich nicht mehr wei komme. Häää... (Unruhe, am Ende mit Freude des L, dass ein Schüler es begriffen hat.)

() ()

L: Was hatt'n die nicht im ()? Was hatt'n die nicht im ()

()

L: Was hatt'n die nicht im ()

() ()

() ()
() ()
() ()
() ()
() ()

vorerzählt, hier ein „ist gleich“ machen und rein schreiben, was das heißt.

() ()
() ()
() ()
() ()
() ()

L: Gibt's noch Fragen?

L: Hat... Em. Die hab'n die gleiche ()
() ()
() ()
() ()
() ()

() wiss'n wir auch noch. Die S wusste
--- Ihr kriegt das... Da hab'n wir nur eine

() ()
() ()
- - - - -

L: Was 'ne Terrasse ist, wisst ihr, und das seht ihr auch. Und deshalb versucht mal 'ne eigene Def... Definition, die wir auf Wuns

gibt gleich 'ne Zensur in Musikhören. Es geht los.

(-)

(-)

(-)

(-)

L: Ja, wir lassen's gleich noch mal durchlaufen. S, mach weiter, komm.

(-)

(-)

L: So, jetzt bin ich ja gespannt, was wir für 'ne... für 'ne Definition haben für
S, mach' mal 'n Vorschlag.

L: Probier's mal.

ST: Also, bei der Dyr... und so...

L: Da fehlt aber noch 'ne Aussage zur... zur

...die in verschiedenen

L: Dem sind wir nicht, U, du weißt's genau. (???)

SV: Also ich hab' hier, em,

L: Ja. Wichtig ist, dass ihr in dem Satz noch unterbringt... Hört ihr mir zu? Konzentriert

--- Em. Hört mal. Ich nenn' das ganze

L: Mehr brauch ich da nicht... Die langen Sätze sind... schwer.

L: Was würd'st du denn hinschreiben?

[redacted] [redacted]
[redacted] [redacted],
,

L: Na, da woll'n wir das jetzt mal spiel'n. Die [redacted]
([redacted])

müssen nicht langweilig schreiben, Bücher lesen, Hefter angucken... Hallo?

L: Genau, nun sagt mal... macht viel mehr Spaß, ja. (Weitere Unruhe.)

[redacted] ([redacted])
S: Wir hab'n jetzt drei verschiedene [redacted] ([redacted] ,
)
[redacted] ([redacted])
, [redacted], [redacted] [redacted] [redacted]
, [redacted]

([redacted])
L: D, heb's mal richtig hoch. Das sind die [redacted],

[redacted]
--- , , [redacted] [redacted] ([redacted])

L: D, geh' mal vor, zeig mal, was wir spielen.

[redacted], [redacted]
--- - D... So und
[redacted] ,
- G... Und die [redacted] [redacted]
([redacted])

Und wir spielen mal... Danke, danke. Sehr schön. D- - - [redacted]

[redacted] , [redacted] [redacted] [redacted]

[redacted], das heißt: Ein Bein nach vorn... Los mach mal... Nein! (Macht falsches nach. Lachen und Unruhe.)

nach vorn. Verbeugen und... ---

[redacted], [redacted] 3. 1... Also passt auf.
[redacted], [redacted] . Ja, das war... das war [redacted],
()

[redacted] 3. Aber alle... Aber alle gleichzeitig, das

[redacted], [redacted],

--- Jetzt wird's ganz schwierig. In einer pubertierenden 7. Klasse wird's jetzt ganz schwierig. Wir geh'n jetzt mal auf unsere [redacted], [redacted] - 2... (Unruhe)

L: ...3. 1 - - - 2... Tsssss.

L: So, passt auf. Wir fang' mal ganz leicht an. 1 - - - - -

L: So, ihr hinten verteilt euch bitte. Die Herren geh'n auf die Damen zu. (Unruhe, Fra „Wer mit wem“.) Genau der Reihe nach.

L: P zu mir und dann der Reihe nach. Achtung. Und los geht's. Kommt. ---
()

P zu mir, C zu D... (Geht dabei die Reihe entlang)

[redacted] 3. Los geht's! Kommt, vorwärts. Wir warten nicht länger.

[redacted] ! [redacted] [redacted] - 2... Macht i
(Unruhe. L spricht auf mehrere Schüler ein.) Los geht's.

[redacted] [redacted] [redacted] [redacted] [redacted] ()

L: Als nächstes... Als nächstes bitte hin ---

hinterher die Hände waschen, das ist jetzt... (Rest geht in Unruhe unter.)
[redacted] ihr's gesehen?

L: Geht mal rüber, wir machen's euch mal vor.

[redacted] [redacted] [redacted] [redacted] 3. Alle machen mit, los geht's.

S: Soll'n wir jetzt... Ach. (Anderer S wiederholt belustigt.)

[redacted] [redacted] () [redacted] () [redacted] ()

L: Und Hände hoch. Los geht's. (Unruhe)

()

--- 3. 1...
... Bitte wieder auf die andere Seite.
... Und dann der... (Rest geht in Unruhe)

L: Achtung. P und ich geh'n mal in die Mitte.

()
L: Sagt mal... 1 - - - - - 3. 1... Los geht's.
()

S: Könn' wir mal 'n bisschen rücken...

S: Wegen der Kamera... (Unruhe beim Rutschen)

(,)

L: Wir steh'n am Platz. Wir steh'n am Platz.

L: Hände auf'n Rücken, Hände auf'n Rücken, S. (Unruhe) --- Grade steh'n.

usik und...?



()

hier geschlagen hat ... Zuerst war es ein bisschen schwierig, aber dann ha
krieg'n wir heute wieder nicht, der scheint sich kräftig zu schämen, vor

S: Ich hab 'ne Frage, Herr L: Ich soll noch mal fragen.

L: Aha. Naja bloß. Aber wir haben Herrn F. versprochen, dass wir das hier mit machen...

L: So, könnte es... willst du, willst du noch mal was dazu sagen.

L: Gut. Em...

S. Na, ich mein jetzt nicht schwer, sondern ... anders schwer.
-hm. Also, em, ich hab manchmal mit... mit meinen Lehrern -

natürlich in einer Hinsicht auch problematisch. In welcher Weise mein ich 'n das? Wisst

L: Wieso ist 'n das 'n Problem?

st 'n da 'n Problem? Und warum kann man nicht nur englische

aber jetzt zum Beispiel Bach oder so, die kommen ja jetzt nicht auf MTV, mit Videos...

wenn der dann fragt „Wer war denn Bach?“, dann hat er Pech gehabt.

te mal, bleiben wir erst mal bei dieser Sache. Em. Warum ist es 'n Problem im

... (Heiterkeit)

S: Also, hm, ich fand's langweilig, em, also ich kenn' jemanden, der war früher auch auf dem Gymnasium, und der hat sich dann auch, vorgestellt bei 'nem Vorstellungsgespräch

und, em, und ich mein, dass es bei jedem Arbeitgeber kann einem das passier'n, aber, ich von „Kein Feuer, keine Kohle“ oder so.

L: Das ist ja, das ist übrigens, passt auf, das ist auch so 'ne Sache seid in 'nem Alter, wo man das mal diskutieren muss, wenn man in der fünften und

seid ihr in 'nem Alter, wo ihr schon mal sagt, das möchte ich

– da gibt's so Stätten, und gibt's so Orte in jeder Stadt, da ist so 'n großes gelbes M – auch aus'm andern Land importiert. Und es gibt kein anderes Land der Welt, wo 's so

Architektur, so viel großartige Literatur, und es hat auch so 'ne wundervolle Sprache und eig'nen Land...

S: ...finden d

L: ...finden das alle doof.

L: Und das verstehe ich nicht. Ich gestehe: Ich versteh's nicht.

na ja, ist eben halt Mode. Schon so 'n Mann wie Richard Wagner

S: Keiner hat's verstanden.

L: Keiner hat's verstanden. Nur 'n paar wenige. Em. Vor hundertfünfzig Jahren war es das Französische, da hat jeder, also da gibt's ja heute noch Wörter, die aus dem

L: Habt ihr für mich 'ne Lösung? Warum ist das so?

Amerika kommen, weil die wurden ja von 'nem Amerikaner erfunden z.B. Und ich – oh, jetzt hab ich's glatt verraten –

Jeans sich dann halt verbreitet. Und auch so, also ich find's z.B., wir haben in Englisch

jetzt gerade Vorträge über die Länder der Welt. Und ich find's auch interessant mal was

– wir wollten mal fix nach...
 nach... nach Prag fahren, wir haben da Freunde dort, em, da möchte ich eige
 -Essen auf 'm Tisch und ich will mich auch nicht, em, in'n Film

Aber ich hab versucht mit'm Auto dahin zu fahren, da krieg ich Fast Food. Oder, wenn
 ich... wenn ich 'ne Sprache hören will die voller englischer Vokabeln ist, dann kann ich

L: Und in Deutschland gibt's 'ne große, große Kultur und Tradition und keiner will was

L: Aber... Aber es kann mir keiner sagen, warum. Oder weiß es jemand?

Amerika singt jemand, em, deutsche, em, oder [???] Lieder oder Ärzte... Es gibt... Es
 gibt, glaub ich bei, wartet mal, wie heißt das gleich, beim... bei Silbermond gibt's so 'n
 , aber die sind ja...

() Aber die singen ja gar nicht deutsch. Das ist ja eigentlich auch so 'ne

Also es kann mir auch keiner erklären. Ich kann's mir auch nicht erklären. Gut.

L: Hätt'n wir... Hätt'n wir das so weit, em, besprochen. Was machen wir 'n jetzt mit
 den... mit den ? Also du sagst, es ist... es ist... manche kriegen was

wenn ihr 'n Problem habt, müsst ihr das sagen. Etwas geht nicht: Es wird z.B. in
 ologie, in Englisch oder in Mathe nicht darüber diskutiert, das woll'n wir grade mal
 jetzt rechnen oder auswendig lernen, und das woll'n wir jetzt grad mal nicht. Das gibt's

wahrscheinlich. Bleib'n wir mal noch beim Thema.

()

Angst, wir kommen auch... wir kommen auch zu anderen

[redacted] spielen, dann...

([redacted] , [redacted])

([redacted] , [redacted])
- Aber das ist doch... A [redacted] ,

L: Nein! Das ist doch nur 'n Beispiel. Sondern es geht darum,

[redacted]

[redacted]

die werd'n immer für Kinder [redacted] gehalten, das ist aber verkehrt. Deshalb spiel'n
[redacted] können, weil die dann... mit den [redacted]
[redacted] , da sind die mit 'n Händen auf 'n Tasten schneller. Also die, die schon
'n [redacted]

[redacted]

[redacted]

([redacted]) ,

([redacted])

([redacted])

([redacted] , [redacted])

: Mhm. Ich wird' gleich... Ich wird'

([redacted])

üben, und da könn' wir immer mal Musik machen.

L: Mhm. Da gibt's jetzt 'n Unterschied zwischen Musik in der Klasse 8 und der Klasse 5.

([redacted])

L: Ja. Ja, passt auf: Das kann ich euch erklären. Hier ist 'n [redacted] ,

geseh'n, da sind alle Tasten abgeklebt. Das ist

letzte Woche, wenn jemand krank ist wie ich z.B., oder wenn 'n Feiertag ist, dann spielen

ich nie sagen: Bach, Händel...

Alle S (fallen ein): ...Telemann, Vivaldi,

selbst) immer 'n großen anonymen Brief schreiben, wo die Schüler einschätzen sollen:

Was hat 'n hier geklappt in Musik und

– sind die Schüler natürlich hoch erfreut und sagen, jetzt wetz'n wir mal die

sich auf 's Abitur vorbereiten und da müssen sie

übe... Wenn ich das nicht

()

L: Em. Da machen wir's so: Wenn ihr's gut könnt... Ihr wisst, dass wir immer so kurze

dann mit denen zusammen spielen können. Da geht's also nicht darum, dass 'n einzelner

S: Wenn sie das hier eh... sich das anhören, zum Beispiel die X, die Y und ich und wer

gemacht, hör'n sie sich das auch an

, und... also nicht nur die

mal... X, ne, du bist unser Rechtsanwalt. Euer, euer Klassensprecher in dem Fall. Wenn er 'ne Ungerechtigkeit bemerkt, sagt er mir das. Und dann versuch ich das abzuste
 L: Was ich nicht abstellen kann, ist, dass ich an euch Forderungen habe. Und der Herr...

legen wir los, dass ... [???] Klasse arbeiten. Em, ich hatte gesagt, ich zeig euch ,

L: Und dann ging ein lauter Entsetzensschrei durch die 7x mit den Worten: „Bitte

nicht allein.“ Das ist doch furchtbar. Was, was hat 'n das für Gründe? [???] ,

S: Also, ich denke, das ist jetzt 'n bisschen falsch aufgenommen worden. Ich denke, dass

%

L: Noch 'n Argument?

des Zimmers dran und der spricht ganz leise und sie sagen: „Ja, genau.“ Un
 man's hier nicht und dann wiederholen sie's nicht noch mal, dann kann man's nicht

für uns als: „Lieber aufschreiben. Geht schneller, ich muss nicht
 denken... Das Problem ist Folgendes. Der... Passt auf: Ich will euch das erklären. Ich

L: Wer kann sich so 'ne Definition merken?

()

L: Bevor... Bevor wir dazu kommen, hier vorne steht's ja, ich hab auch mal was Neues

Zettel „Lasst mich mit Tränen“?

()

()

L singt: „Lass mich mit Tränen...“

!()

L: Ich glaub ich mach das mal 'n bisschen [] ,

()

() []

() ()
 () [redacted] ... Noch mal. ... [redacted] ... [redacted]
 ()

L: Und noch'mal.

()
 ()

L: Was hab ich 'n jetzt grad versucht zu machen?

[redacted]
 [redacted]
 [redacted]
 [redacted]
 [redacted]

S: 'Ne [redacted]

L: Ja, 'ne [redacted] könnte es sein. Vielleicht auch 'ne [redacted]
wie nennt man das, wenn jemand auf so 'ne [redacted] ()
 (dann die aus „Kein Feuer, keine Kohle.“). Wie heißt 'n das gleich?

L: Das war 'ne [redacted]. Und jetzt... Zieht mal alle Vorhänge zu.

L: Wir geh'n nämlich mal nach London. (Unruhe, Vorhänge zuziehen.)

(us dem Film „Farinelli“.)
 ()

()
 S: Ich hab's nicht gesehen. (Lachen.)

L: Das ist wie heute bei... Was weiß ich... „Tarzan“ oder „König der Löwen“. Genau

'ne ganze Menge Geld zu schlagen.

weil sie... Die Kastration bedeutet nicht, dass die nicht fortpflanzungsfähig sind. Da wird

L: Aber fortpflanzen... Also fortpflanzen in diesem Sinne können sie sich nicht, aber die

natürlich ein ganz normaler Mann. Man kann auch mit so 'ner [redacted]

oder so, oder die... die wunderbare Alicia Keys, die können ja auch solche [redacted]
 [redacted] als'n [redacted],
 [redacted]. Dieser hier stellt ja auch 'ne Frau dar, meistens treten die

() ()
 L: Worum geht's denn jetzt?
 S: Um die Kastrierung. (Rest geht in Lachen unter.) Jeder außer mir...

()
 ()

L: Das ist nämlich 'n sehr schönes Stück.

(,)
 (,)

L: Ausgerechnet hier singt er davon, wie's ihm ergeht. Und er denkt ja an diese

(,) [redacted] [redacted]
 (,)
 (,)

()
 L: Hat jemand 'ne Antwort für mich? Bitte.
 L: Warum wird's noch gesungen? [???] ()
 L: Hast du 'ne Antwort? ---

SZ: Na, weil die Musik einfach... biss' ()

L: Wirklich...? Von dem Film?

S: Keine Ahnung. Weil's schrecklich ist.

(-)
 zt hab'n wir zwei Meinungen, ne.

()
,

()
()
L: Hm. Soll ich euch... Ja, bitte?
() ()

L: Dann, dann hätte... hätte sie recht gehabt. Was sagst du?

S: Also die Musik ist okay, aber die Texte... versteht man gar nicht.
rum's geht?

L: Das ist 'n... ist 'n Ausschnitt aus 'm Bühnenstück. Da hat... Da wurde jemand eingesperrt... Das steht oben drüber, ne. Da wurde jemand eingesperrt. Eine Frau wurde... wurde von einem... von einem Mann eingesperrt. Und, em, darf dort nicht weg. Und...

em, es hat auch keiner „Yesterday“ übertroffen.

L: Oder „Stille Nacht, heilige Nacht“.

L: Es gibt einfach keine besseren Sachen. Und so lange keine besseren da sind...

Stimmt's Georg? Während wir hier in der Schule - Herr... Herr Biegholdt ist ja auch

Beethoven und Beatles, natürlich, und von mir aus auch Michael Jackson und... Ja.

S: Beatles und Jackson...?

()
()
()

L: Habt... habt ihr gesehen, dass... dass der Händel einen, einen Anfall hatte?

L: Der hat plötzlich keine Luft gekriegt... Der hat sich die Perücke runtergerissen und i dort zusammengebrochen. Und die hab'n ihn festgehalten. Der Farinelli hat den Händel

-Stück singen. Und der hat's nicht gemacht. Em. Er war halt 'n Künstler und der hatte halt seine Allüren, ne.

L: Zu diesem... Zu dieser... Er hat zu ihm gesagt: Em... Er kann nicht... Er kann nicht mehr... Er kann nichts Besseres schreiben. Er hatte auch tatsächlich nach diesem... --- nach diesem ... Ereignis hier hatte er wirklich 'n Schlaganfall, er hatte noch andere Probleme... Er war auch ()... Und das verkraftet nicht

Aachen, und in Aachen gibt's ein Kurbad mit heißen Quellen. Kennt ihr vielleicht von Karlsbad und so... Die Thermalquellen in Ungarn kennen welche... Und er hat in

L: Und los geht's. D - - - - -
 - - - - -
 ()
 , () , () - 2... War richtig. 31, ne. Habt ihr
 ()

L: Ich glaub, du hast da nur... Du hast da komischerweise jetzt plötzlich auf... auf
 beiden 'n D drauf. Was 'n da los? Ich komm nachher mal zu Dir.

() () ()

L: Das war, glaub ich, leicht. Könn' die beiden andern gleich dazukommen? Schafft
 ihr's? Schön

() () () () --- D...
 () () - 2...

L: Okay. Könn's alle?

() () () ()

vorn sitzen, bleiben. Zieh mal... Zieh mal bitte das Rollo runter.

()
 (-Spieler): Biss'l mehr... Biss'l mehr abheben. Du musst drauf hauen,
 's gut hört. Das muss ()
 () ()

()
 r spielen? Macht mal 'n Vorschlag.

S: Em, also, praktisch... Eine Gruppe fängt an hier in der Runde und dann kommt immer

L: Ja. Welche... Welche Gruppe soll anfangen?

()? Oder eine... eine von ()... also ()
 ()
 ()

L: Und dann die andern als... als (),

() an und dann kommen die... kommt die Vordergruppe.
 () ()
 () ()
 () () spielen... wir spielen unten weiter. (Musizieren.)
 () () --- --- ,
 () ()

L: So, hört mal. Ich hab' was N
 hab'n wir jetzt alles gemacht, ne. So. Die (), die wart ihr hier... Wartet mal bitte.

() () () () ()

[redacted]
 [redacted] (,)
 L: Jedes... Jeden Durchgang zweimal. [redacted] ()

[redacted]
 [redacted]
 L: So, jetzt woll'n wir mal sehen, ob uns das jemand mal erklärt. Da nehmen wir doch

[redacted]
 L: Die N, die jetzt kalt erwischt wurde, aber die fit ist, wie ich weiß... Mach mal 'n
 ()
 L: ...und jetzt einklappen, die Tafel weiter hoch schieben. ---

SN: Das soll ich jetzt erklären? Em. Ach so. Em. Also. Wir haben... Nee. Wir haben...
 [redacted] und... em... verschiedene Stellen... em... die
 [redacted] ... und die spielen [redacted] ... em... dann die [redacted],
 [redacted] ... Und die [redacted] [redacted], [redacted]

SN: Em... Die [redacted] spiel'n 'n bisschen lauter
 L: Was heißt 'n [redacted]
 [redacted] heißt...? (Stille)

[redacted]
 ()
 [redacted]. Okay. Das war richtig. Und, em, was... Und, und... Was hatten die damals

L: Deshalb gab's ja die [redacted]
 [redacted]
 L: Habt ihr das alle in... in euren Definitionen so auf... so aufgeschr

L: Gut. Und wie heißt 'n nun ein einziges Wort für die Übersetzung [redacted]
 L: Es hat was mit 'ner Terrasse zu tun. (Stille. L malt mit dem Finger Stufen in die Luft.)
 L: Was ist 'n das? (Malt noch einmal.)

SN: Stufen? ... Em, [redacted]
 [redacted] ()

L: Wie heißt's genau?
 [redacted]

L: Sehr richtig. Gut. Und jetzt komm' wir mal auf was... Jetzt bin ich gespannt. Was
 habt'n ihr für [redacted] ... Da steckt das Wort kontinuierlich drin.
 h 'n immerzu gemacht?

, [redacted] gespielt, wo... in 'ner andern [redacted]
 --- Was heißt'n kontinuierlich. ---

L: Kann's jemand?

L: Kontinuierlich... Kontinuierlich heißt was Ähnliches wie [redacted]. Was hieß 'n [redacted],

N: Em... Wiederholen?

[redacted] ... Jetzt hört zu. Das ist die Definition. Das [redacted],
 [redacted] gab's nur kleine [redacted]

nehmt... Und stellt mal [redacted] --- Stimmt's?
 --- G...

(schnipst dazu). Wenn ich... Wenn ich so mache, spielt ihr immer G. Und wenn ich
 () ---
 ! --- ()

L: Ihr habt immer mitgespielt, stimmt's?

L: Die... Und ihr habt immer einen [redacted],
 [redacted] - [redacted]-Spieler. Aber das... Das [redacted]
 immer mit, damals, ne. Schreibt's mal auf. -
 und bekommt jetzt... (Beifall) Na ja. Was geb 'ch 'n der N? --- Und jetzt komm' noch
 [redacted]

L: Und dann geh'n wir... Ja, das schaffen wir heut' noch. Dann geh'n wir noch raus zum
 [redacted] ()
 (-Einspiel) L: So. Es kommt mal vor... D.

() --- () --- [redacted] ---
 () --- [redacted] --- Hört ihr's [redacted] --- Heute gibt's das immer
 [redacted] () ---
 () --- [redacted] ---
 ()
 (- Einspiel zu Ende. Neustart.) L: Und da fang' wir noch mal 'n Stück an. ---

--- , , --- Ist die D auch nicht da? Doch. Da hab'n wir sie alle.
 --- [redacted] --- ()
 ()

L: Danke, alles auf. Stühle ranschieben. (Unruhe.) Achtung. Das mach'n wir auf der
 [redacted] ()

L: Ich kann ja nicht, em, hier auf'n Stuhl gehen. Einen Fuß vor den anderen. -

L: Und das auf... auf drei, wie das [redacted] - - - -

- - - - -
 - - - - -
 ()
 , --- , ()

L: So. Bitte mal so aufstellen, dass... dass jeder 'n [redacted] hat. Und los geht's.

()
 - 2... M, mach mit. 1 - - - - - , ()

[redacted],
 [redacted] - - [redacted] - - [redacted]
 () --- So, als nächst...

L: Als nächstes hatten wir den... den berühmten Schritt. Achtung.

- -
 - - ,

L: Und los geht's, kommt.

[redacted] - - - - -
 [redacted] , --- ()
 [redacted] ()
) - - - - - - 2... Ich weiß nicht,
 ob das [??], aber ich versuch's. 1 - - - - -
 - - stopp. So, Achtung! Seitenverkehrt. Ich will's sehen. Kommt, alle so rum.
 , , , , ()

- - - - - [redacted] - - - - -
 - - - - - [redacted] - - - - - [redacted] - - - - - [redacted]

S: Es ist eigentlich scheißegal...

- - - - -
 kleine Schritte, weil die Damen solche Riesenreifröcke anhaben mit so 'nem Gestell

[redacted],
 ()
 [redacted] ()
 [redacted]. Heißt's hier grade. (Unruhe.)

L: Habt ihr noch 'n Vorschlag?

L: Dann mach'n wir noch... Dann mach'n wir noch 'ne [redacted]
 der Lehrer die ganzen... Nee, nee. 'Ne Rechts [redacted]
 - () --- [redacted] - - ,
 - - verbeugen. Alle mitmachen. Los geht's. Und. Anfassen.
 () [redacted] - - ()

enn ich was richtiges sage, dann darf man sich melden und sagen „korrekt“ und

[redacted] [redacted] , [redacted] ,

()

Händel ist ja solchen Sachen immer aus'm Weg gegangen.

ntstand für die Schifffahrt des Königs...

L: ...auf der Themse.

L: So ist es. Und...

[redacted] , [redacted]

S: Nicht ganz. Es war'n ganzes [redacted]

[redacted] [redacted] , [redacted]
[redacted] [redacted] [redacted] , [redacted] ,
[redacted] [redacted] [redacted] , [redacted] ,
[redacted] [redacted] [redacted] , [redacted] ,

Und das ganze klingt wie'n [redacted]

L: Das ganze klingt wie'n [redacted]

Johann Sebastian Bach und heißt „[redacted] [redacted]“ Nr. 1. (Anspiel Musik)

L: Und heißt...?

[redacted]
vorsagt muss... Der kriegt'ne 6. Denkt dran.

[redacted] [redacted] , [redacted]
[redacted] [redacted] , [redacted]

L: Da guck'n wir doch mal nach, was wir hier haben.

probier'n. (Einspiel Musik)

L: Was spielt 'n da noch mit bei den

auch auf'n Gang gehen und kann zu dem eben gehörten

Erinnert euch, wir haben ja bis jetzt den ...

unruhig.) Das waren drei. Das waren drei. Aber das könnt Ihr gerne machen, wenn's gut

L: Oder zu dritt. Oder... Also... Nee. Das müssen schon Paare sein. Zu zweit, zu vi

L: So, wollen wir uns mal... wollen wir uns mal verständigen. Diejenigen, die hier vorn

L: Okay. Ihr dürft... ihr... ihr... ihr dürft, wenn ihr eure Plätze eingen

L: Also man kann jetzt draußen 'ne halbe Stunde seine

L: Hab ich gesagt. Es müssen schöne... müssen zwei gute

will die Arie singen von Farinelli, „Lass mich mit Tränen“.

L: Dann können wir auch noch 'mal singen.

L: Das ist nicht schwer. Das haben die andern... haben die anderen auch. Das hat die

()

SX: Ich hab mal 'ne Frage, wenn wir tanzen. Da machen wir ja diesen machen wir dann...

nicht, die Männer... SX: Naja... (Gelächter)

L: Mit 'm

L: Erinnert euch mal. Wir hatten... Wir hatten... Da sind wir... Also das ist 'n... Also das

ist 'n , sondern 'n

L: Sonst fällt ihnen alles runter, was so... ()

L: Das heißt vorsichtig bewegen. Die Herren haben...

(+)

L: Gibt's noch Fragen?

machen? Also zack zack...

- - , - - zack...

()

L: Dann bleiben diejenigen erst mal hier und bereiten sich weiter... Ich komm dann

denen, die jetzt... wer von denen die jetzt tanzen wollen, spielt 'n hier vorn?

L: Ich denke, dass... Das können wir dann kombinieren.

()
())
()) → Transskript der Gruppe im Zimmer ab Seite 89
() ,

()

(, ,) , , ,

L: Und...

,
L: Wenn man hier runterguckt... Wo sind denn meine Füße? Machen wir's
-Landrut... Elisa sag ich schon...

(,)
, , ,
- - - - -
- - - - -

L: Jetzt geh'n wir aufeinander zu. 1 - -
L: Steh'n wir zusammen.

, - - - - -
, , dann, und dann steh'n wir wieder zusammen. In dieser

S: Also da müssen wir ... drei ... ? Also ja ...
, , . Das ist 'n
,
- - - - -
- -

L: Als nächstes marschier'n wir hier nach vorn, Vorsicht mit der Kamera.
holdt nicht an... nicht an die Wand quetscht.

L: Jetzt passiert also Folgendes. Wir hatten jetzt als Nächstes die... die
, , - - - - -
- -

,
, ,

()
 - - , - -
 ()
 ()
 ,
 ()
 ,
 - - - - -
 - - 'n jetzt 6?

()

L: Schöner wär's bei so 'ner () , ,
 ihr nach rechts geht, ihr nach links geht...

L: Also. Wie viel' waren's?
 ()

L: Also erst mal... Erst mal alle gemeinsam. [???] (Unverständlich.)
 - - ()

Und dann wär's natürlich nicht schlecht [???]. (Rest geht in lauter Musik aus dem)

L: Das könnte auch so weitergehen. Ich mach noch 'n paar Hinweise. Ja, dass wir so was
 - - - ()

L: So, wir machen mal die... die ganze () ,
 ()

() ,)

() ,)

L: Wollt ihr's alleine machen? Ist besser, ne?
 S: Ja. Em. Das macht ... so. Rüber und nüber. Em. Muss das 6 Mal?

()

L: Also wir machen's so. 1 - - - - - - - - - -
 - - - - -

()
 L: Alle herkommen. Ich hab's euch grad gesagt. Geht zu den Jungs. Alle herkommen.

()

S: Ich wusst' es.

() ,

() ,

ch kommt die Musik. Wir spielen's insgesamt dreimal
()

L darin: Weiter. Noch mal. Tanzen, tanzen!

()
L: So, em, es geht jetzt zur... zur Leistungskontrolle. Ihr könnt euch gerne noch weiter

L: Wie's, wie ich's eingeteilt hatte. Nicht anders. Rüber.

L: Sobald die Musik losgeht, geht... geht die
L: Das ist doch auch... Das ist doch auch kein Ding. 1 - - ,

L: So weit wie... So weit wie ihr kommt. Ich möchte keinen Laut hören. Ihr tanzt nur.

()
()
L: So. Eh, ich hab' jetzt
ihr mich? Ich gehe mal an die Türe...

()
()
()

Sachen wo man daneben... chlecht ist. Manchmal gibt's mal so

huld. Ich geb's zu, das ist meine

, , ,
(,)

,
,
,

Rock'n'Roll-Schleim und schon geht's ab hier. Kann sich

()
, !
(,)

(,)

(,)

(,)

(,)

(,)
()

L: So. Alle Kinder kommen leider schon wieder rein. Das war's.

(,)

- , hat ge... hat nicht, hat doch, hat getanzt.

'ne 2.

, kriegt 'ne 3.
auch 'ne 3,

()

, ,

kriegt 'ne 1. (Beifall).

kriegt auch 'ne 1, die war Klasse.

L: So, wo ist 'n die

,

L: 'Ne 2.

L: Obwohl sie 'ne starke [redacted] kriegt auf jeden Fall 'ne 1. Die hatte auch
hat auch gut getanzt, geb ich auch 'ne 1.

L: Was ist 'n mit der?

L: Aha. Also die kriegt keine Zensur, denn ich hab' nur eine Zensur von ihr.
hat gut getanzt; 'ne

,

'ne 2.

, hab ich schon gesagt, 'ne 2.

... ich schwanke, ne, das ist, em, Blick grade

[redacted]. Ihr ward 'n ideales [redacted]

L: Na gut. Geben wir noch 'ne 2.

...

, die hat getanzt. 'ne 3, die

L: So. Jetzt sieht's gut aus. Jetzt haben wir noch [???].

,

L: So. Und jetzt woll'n wir doch mal gucken.

,

!

,

,

,

L: Nein, wer jetzt nicht mitspielen... Em. Wer jetzt getanzt hat, kann jetzt erst mal ruhen.

L: Obwohl die anderen auch für... auch für euch gearbeitet haben.

L: Aber die... aber die S, die hilft jetzt.

,

-

,

()

()

,

,

,

()

[redacted]

L: Du musst mal... Du musst mal das Kabel aufheben, das darf nicht runterhängen. Heb das mal hoch. Und steck das mal irgendwie ganz fest. Nicht, nicht ...

()

er'ander. Also ihr

()

()

()

damit man dich auch hört. Denn sonst hat's ja keinen Sinn. Musik, die man nicht hört, ist... ist zumindest fragwürdig, ne.

()

'ne 1.

'ne 1.

, hat mir auch gut gefallen, einwandfrei. Heißt 'ne 1.

L: Em, ... die ... F

,

'ne 3, ne.

L: War auch gut, war auch 'ne 1. man doch 'n Beifall geben. (Beifall.)

e Klasse hat das un... hat das unglaublich fertig gebracht, die hat immer eine

S: Hab's gemerkt.

, wisst ihr was. Wisst ihr was, em, es müssen noch 'n paar Leute

L: Was, was hatt' wir? Em, a

„Eternal flame“ singen, ihr könnt „Kein Feuer, keine Kohle“ singen, ihr könnt „Königsrinder“, äh, „-kinder“ natürlich, singen.

L: Oder „Yesterday“.

L: Ihr könnt... Wir könn' das noch mal üben. So. Welche komm' in Frage? Ich

L: Wer singt 'n „Yesterday“?

L: Was kommt 'n in Frage?

möchte, bitte mal Hand heben. „Yesterday“ jemand? (Keine

)
L: Ja, „Yesterday“ ist schwer. „Königsrinder“?

)
L: Mhm. Wie sieht's aus mit „Kein, kein Feuer, keine Kohle“?

() Ja. Und dann hatten wir „Eternal flame“. Also, müssen wir

L: So, ich bin heute mal ganz... Hol mir doch bitte mal meine... meine [redacted]

([redacted]) [redacted]

()
()
wischen: L: Ich hör euch nicht, was? Bitte? ... Ich hör nix.

() [redacted] war ... (Schüler singen)

() [redacted]! ([redacted]) [redacted]

L: Ach wir singen gleich... welche... zweite?

()
() [redacted] --- [redacted]

L: Also ich hab euch ja alle sehr gerne, ich geb's ja zu. Aber was mir nicht gefällt, ist

()
! (nt zu singen, S. singen mit.) ... [redacted]

() [redacted]

() [redacted]

()

(nach instrumentalem Übergang zu „Eternal flame“): [redacted]

()

() (n „zack“ auf die 2 und 4 des Taktes.)

()

L: Jetzt habt ihr gut gesungen. Platzt mal... äh, äh... setzt euch mal bitte.

L: Jetzt steh'n mal alle Delinquenten, d.h. Hinzurichtenden, mal auf bitte.

L: Rechnet's mal aus.

()

L: Das klär'n wir alles. Z hat noch eine Frage?

([redacted]) [redacted]

([redacted]) [redacted]

L: Weil's langweilig ist.

()

L: Mal gucken, ob ihr noch 'ne Zensur braucht. ()

L (zu einzelner S): Ihr packt das sowieso nicht... Ihr packt das sowieso nicht...

()

S1: „Kein Feuer, keine Kohle“.

([redacted])

()

()

(„ „ „ „)
 : Ich singe die „Königskinder“.

() ()
 () () „ „)
 ()

: Ich steh' auf 1,4.

L: 1,4 ist 'ne 1. Das kann ich nur bestätigen.

(' ' -)

, , du hast ...

S: „Kein Feuer, keine Kohle“.

L: „Kein Feuer“? ())

(') ())

L (dazwischen): Alleine. Verstehe. !

!
 muss... (Lange Pause.)

(' -)

()

en wir hier ... unglaublich. So, jetzt haben wir ... !

L: Sing mal, „something“.

(„ „ „ „)
 () ())
 () ())
 () ())
 () ())

für 'ne 1. Hast du bestä , , (')

L: „Königskinder“? ())
 ()

L: Bist auch 'n bisschen ängstlich, was?

: „Kein Feuer, keine Kohle.“

L: Was ist 'n mit dir? Alle Kinder dürfen sich übrigens so hinsetzen, wie sie wollen. Umgekehrt auf'n Platz. Oder [???] (Unverständlich wegen Stühlerücken.) auf 'n

L: Und wir wollen... Wir wollen ganz bequem sein, wenn wir jetzt der

()
 ()

L: Ich sehe einen Durchschnitt bei SY...

SY: 2,673, also...

L: Wir kommen auf 'ne 3, se

'ne 1 komm
 Jahr... A, 'n du?

L: Hä? 1,6? Wie kommst 'n auf 1,6? Du hast 5 Einsen und 2 Zweien.

SU: Das hab' ich mir hie

L: Also an deiner Stelle... Nee, nee, ich hab hier... Die Noten, die ich hab', gelten. Das

(-)

L: Aber hier beim T, buh, sieht's ganz schlecht aus. Was hast 'n; T?

T: Ich hab 'ne 1,3.

1,3? Nein. Du hast 'ne 1... Also zähl'n wir mal zusammen: 3, 5, 6, 9, 11, 12 durch 7.

()
 ,
 ,
 ,
 ,

,
 ,
 ,
 L: Was hast 'n du, N?

()
 L: Was hat 'n die B?

, Da hast du jetzt wohl gedacht, du kriegst 'ne 1?

L: Da hast du richtig gedacht. C: 'Ne 1.

L: Du hast fünf Einsen, eine 2 und 'ne 3.

L (rechnet): Uaaa. 1,6. Das kann ich nicht ändern. [???] So, W hat 'ne 1. Aber nur, weil

L: Genau wie die V, die schafft grad so 'ne 4.

L: Die E, 1,5 ist 'ne 1. Die F kann ich nicht gut leiden, weil die hat... Was hast 'n du F,

L: Das ist 1,6. Musst du noch mal kommen, wir können's gerne vergleichen.

L: Ich geb dir gerne 'ne 1. Ich bin der, der gerne Einsen vergibt. Diese T, ne, die kriegt nie in Musik 'ne 1, obwohl sie so gut ist. Die hat wieder 'ne 2.

L: Ja, wir kommen auf 'ne 1. Die X?

L: Oh, die X kann ich nicht leiden, die kriegt bestimmt 'ne 5.

L: Ich habe 'ne 1 hie ,

L: Die Y kriegt 'ne 1.

L: Ja. Das ist nur, weil du aus 'm [redacted]

L: Das ist wie bei der R. Wo ist 'n die R eigentlich?

()

L: So, die Q. Die Q hat 'ne 3.

L: Und was hat 'n die P?

ja dieses Jahr 'n bisschen Bedenken, weil die S wollte nicht mehr [redacted],
da...

L: Der Herr A und der Herr B haben sich... haben sich übelst beschwert über die [redacted] [redacted] klasse. Wenn ihr wisst... Wer weiß wie eine, wie eine

L: Okay. Wie sieht 'n ein [redacted] ([redacted])

seh'n d'n die Zeichen aus?

(Lehrer zeigt es selbst.) L: Alles auf zu „Sattelite“.

() () , -)

() 

())

L: Ich wünsche euch 'n schönes Wochenende. Habt ihr heute was gelernt

()

(

Ein Stück aus „Die fabelhafte Welt der Amelie wird am Klavier gespielt.

)

L (betritt das Zimmer): So. ... Achtung! Ssssss. Ja?

L: Wovon sprichst'n du jetzt?

L: Ich leg... Ich leg mal 'n Stift rauf, ja? Ich leg mal 'n Stift auf

L: Es sei denn... Es sei denn, das 'n Solist [???].

L: So. Wir fangen mal an mit der... Wir fangen mal an mit der... Ja, bitte?

S: Soll ich...

L: Gebt mal bitte... Gebt mal alle Taste D.

()
L: Das ist 'n bisschen zu schnell.

L: Müss'n wir das jetzt wiederholen, oder kommt ihr klar?

L: Hast du's gemerkt? Ich sing' mal mit, ne? Bitte mal nur die dritte Zeile von unten,

,
- - - - -
- - - - -
- - - - -
- - - - -
, [redacted], aber du hast ja bloß 3, ne. Naja 4, 's [redacted]

L: So, wisst ihr was, ihr übt jetzt mal, indem ihr denen draußen mal den... die Musik

,
[redacted],

L: Übt's noch mal.

[redacted] und dann jede Zeile zweimal. So oft wie's geht üben.

L: Ich geh' noch mal zu de

[redacted]
([redacted])
([redacted])
([redacted])
([redacted])
([redacted])

→ Seite 80 / Zeile 42

Anhang II

Transkript des Experteninterviews

diskutiert, und neuerdings thematisier ich's auch mit den Schülern selber. Also: Für mich Musik, die's gibt. Und nicht mit'm gewissen Fundament an Prägungen, die natürlich hauptsächlich durch's 'ne soziale Gruppe wie Mitschüler oder Freunde entsteht. Aber die von der Schule vielleicht bis zu'nem gewis Verfügung steht, mit beeinflusst werden kann. Und das heißt also Mitreden, wenn's um Musik geht, aber das höchste Ideal ist natürlich, wenn ich'n Menschen zum Musizieren, ich weiß nicht, ob's das Wort gibt, also 'ne Band, in 'ne Big- , 'nen Chor oder sogar als Solist betätigt, entweder in

einerseits auch'n bisschen der

'ne spezielle Art von Musik, die so genannte ' ich so'n bisschen als m

'ne ganze Reihe von

Zeitschriften 'rausgeben, in Leipzig zum Bei 'nem ehemaligen Schüler von mir 'rausgegeben, es gibt Leute, die im Gewandhauschor

ich, da gibt's Leute,

'ne Auswirkung und am

wenn der hier auch'n Reiz findet und für sich'n eignes Medium. So'n Fall hab ich, da bin

„Figaro“ und „Don Giovanni“ sehen will und selber als Regieassistent mittlerweile Theaterwissenschaften studiert und jetzt als Regieassistent sogar den Zwickauer „Do Giovanni“ betreut hat. Das ist natürlich klasse und da b

'was gibt.

'ne Gewissensfrage. Man kann sich selber nicht beobachten und ich fü
 Wobei ich mal mit Professor Bäßler über das Thema im Clinch lag, der 'mal, wörtlich
 zitiert jetzt, gesagt hat: „Wenn ein Musiklehrer stolz ist, dass die Schülerschaft i
 – er hat's nicht ganz so
 scharf formuliert, aber so hat er's wohl gemeint –
 Kultur auf.“ Und man muss aber Schüler immer dort abholen, wo sie sich befinden
 'ner Weise
 mitmachen. Das halt' ich für albern. Wir sind keine Sozialarbeiter, wir sind Erwachsenen
 'nem viel größeren Horizont als Jugendliche, und wir müssen mit
 'nem gewissen Grad muss das
 ögliche Öffentlichkeit, die's gibt, indem wir als Musiklehrer am Tag
 (

Ja, es geht um's Selbstbewusstsein. Es geht um das Selbstbewusstsein des Lehrers, aber

so'n Fall, wo sie sich
 'ne Diskussion zulässt,
 – ich will das böse Wort „angepasst“ nicht

Dass ist keine Grundlage, die man hier hat. Es geht um das Beispiel „Bach“, ist der

ach hat'n längeren Vorlauf. Und diese Diskussion muss man für meine Begriffe eben nicht, was diese Popmusik angeht, immer auf'n fahrenden Zug – und das gibt's

jetzt nur noch Popmusik singen, wenn jetzt Weihnachten ist, komm' ich um das unvermeidliche „Last Christmas“ nic Das ist ein Lied, das halt' ich für nicht ganz so wertvoll. Das kann ich sagen. Und das finde ich, das muss ich auch. Es geht nicht darum, „Stille Nacht, heilige Nacht“ gegen „Jingle Bells“ auszuspielen, aber 'ner gewissen Andacht singen, und das andere mit Spaß,

gefragt von Schülern: Was ist'n eigentlich ihre Lieblingsmusik? Das interessiert sie sehr. Und ich sage, es gibt keine. Es gibt nur'n paar Sachen, die ich mehr mag als andere, aber

'ne gregorianische Musik des Mittelalters) oder wie'n richtig g
'ne
'ne Matthäus-
das will ich 'rüberbringen. Diese Musik hat, jede Musik hat ihre Berechtigung an 'mal an das Erste anknüpfen, bin
'nem Kantor 'ne Orgel zeigen lässt und selber probiert

'ne Probe gehe von 'ner Bigband und dort mal beobachte, wie so 'was praktisch 'ne Band probiert und wie sich so 'was zusammenrüttelt, in so 'ner 'ne Opernproduktion –
'ne 11. Klasse zum Beispiel, also Sekundarstufe II – 'ne Opernproduktion wie „Madam Butterfly“ eben von der ersten Probe bis zur ersten Bühnenprobe ohne Kostüm

'ner Abiturientenklasse auch mal rezensieren. Oder: Die 'ne 12. Klasse. Und damit habe ich die Verbindung zur Musikkultur und mache Angebote. Hat ja Brecht immer gesagt: „Ich hab' ja nur Angebote gemacht.“ Das habe ich vor. Und bei jedem liegt's jetzt, und das ist

tz, wie's geht, 'ne Oper, 'n Konzert. Das „Weihnachtsoratorium“ von Bach haben wir oft besucht. Also in'n Popkonzert oder In'n Musical zu fahren mit 'ner Schulklasse, find' ich gut, aber hat für mich nicht oberste Priorität. Weil das von alleine

,
 ,
 –
 –
 –
 'ne 5. Klasse mit 11 und 12 Jahren –
 ,
 'n Wert darauf, dass man 'n Lied interpretiert, indem man bestimmte
 „Meistersingern“, oder beim Tamino in der „Zauberflöte“, dann reden wir zuerst 'mal
 , 'ne langsame Musik werden
 'n bisschen schneller werd ,
 ,
 ,
 ,
 „piano“, das Wort „forte“, das Wort „mezzoforte“, „crescendo“ oder „decrescendo“ singt
 lässt, oder Haltestelle bei „Fermate“ und was es alles so gibt an Begriffen. Dass man das
 – also auf'n gemeinsam
 (einfach mal nachgemacht) 'ne Sache, die sich vielleicht auch im Hirn und
 'ne Rolle spielt, weil was gemacht werden muss. Und gleichzeitig ist 'ne
 'ne bestimmte
 'ner Klasse, die hier zusammenko ,
 ,
 ,
 Darum geht's.

'ne Einstellung hast du zur Fachsprache im Musikunterricht?

an das Fach und 'n Anspruch entsteht spätestens am

von Musik, da muss man sie thematisieren und in'n Focus rücken. Es ist aber sinnlos, und da sind wir uns sicherlich einig, dass man sagt, in der ersten... in der fünften Klasse

Vorliebe, erstens (und die Schüler mögen's sogar), weil sie hier was Greifbares zum Lernen haben. Aber wir wissen, dass es eigentlich ver... dass e ist. Also, wenn ich „Fröhliche Weihnacht überall“ singe jetzt, im Moment, in dieser Jahreszeit mit vielen Klassen, mit den oberen wiederhole ich's dann, dann geht's um - egenheit. Und da hab' 'ne Tonart zu bestimmen Dann hab' ich auf einmal den Quintenzirkel, weil ich'n hier an der Stelle anwenden kann. Und ich wiederhole, mit'm Instrument mit und das Instrument muss hier'n „b“ spielen, also 'ne schwarze Taste verwenden, oder'n

wie'n Fremdsprachenlehrer seine Anweisungen außerhalb von Texten

'ne Rolle. Und wenn ich 'ne Klasse zum lauter Singen bringe, muss ich halt „crescendo“ sagen und nicht „Sing lauter!“. Also kann eben... Man muss eben von 'ner Bridge sprechen und von - - 'ner Snare- 'ner... von 'nem Chorus, der gespielt wird, weil hier die englische Fachsprache seit dem 20. Jahrhundert 'ne Rolle spielt. Und das müsste man Jugendlichen, die sich ja

verstanden hab', dann betrachtest

ist nicht das primäre Ziel. Hab' ich d

Das ist richtig. Ja. Also, wenn ich jetzt'n Notenbeispiel musiziere, nehmen wir mal bitte die „Paukenschlagsinfonie“ von Haydn, ich arbeite gerne mit Beispielen, da hab ich ein -Dur, darüber steht „andante“, darüber steht am Ende der Zeile „fortissimo“ mit Akzent. Und am Anfang steht'n „p“. Und alle diese Zeichen, diese geheimnisvollen Zeichen, und dann stehen noch Punkte unter den Noten möglicherweise, oder'n Bogen

Musik sinnlich erfasst und praktiziert. Denn wir haben ja... Wir wissen ja seit

'ner anderen Ebene dort halt. Wenn also jemand so'n Musikbeispiel wirklich erfassen will, muss er da auch mit den Zeichen, die's dafür

vielleicht'n accent aigu, oder in Russisch kyrillische Buchstaben halt in unserem Fach auch so tun. Und das ist ja in jedem so. Also, wenn'n Weitspringer weiß, dass er'ne bestimmte Schrittfolge einhält, und dass es'n Feldaufschwung gibt beim Barren, ich nenn' das immer Fachsprache im Sport, oder beim Fußball gibt's'n halben 'ne Ecke und Sonstwas, ist das ja auch 'ne typische Fachsprache, die 'ne andere Fachsprache, als'n Tischler, und wir Musiker sind auch

Handwerkszeug. Und dazu ist es notwendig, nicht zu sagen: „Drück mal auf die Taste in der Mitte!“ oder „Halt mal zwei Löcher zu!“ an der Flöte, sondern wir sagen: „Spiel mal den Ton ‚b‘!“ Und da sind wir bei der Fachsprache angekommen im Nu.

erlernt man ja erst, wenn man aus „deiner“ Schule raus ist. Oder aus 'ne

Nein, nein. Find ich nicht. Also erstens...

Frage: Tischler, Tapezierer, Verkäufer...

(Wort Handwerkszeug drin) das ist ja schon... Oder, was weiß ich? Haushalts... Hauswirtschaft, oder so was. Und Kochen ist genauso'n Handwerk wie Nähen, oder wie

denn „Was Hänschen nicht lernt...“ ist ja'n Spruch, der ist bedeutend. Auch Kinder hatte gestern'n kleinen Jungen, der hat zu dem schönen Erzgebirgslied „Wenn's Racherhänschen nabelt“, was die Kinder mit Inbrunst singen mit allen Strophen im Dialekt, 'ne

(drauf sind, auch in dem Alter bereits.) Würd' ich gar nicht unbedingt aussparen. Und bereiten ja auf's Leben vor. Das scheint mir übrigens noch ganz wichtig; das muss ich

'ne weitergehende Bildung oder für 'ne lebenslange...

gesagt, das ist mir wichtig. Es ist nicht wichtig, dass'n Schüler 'ne gute Prüfung abliefern,

und seiner emotionalen Konstituierung. Oder, oder, ja... Dass er halt umgehen kann mit

nehmen wir mal das Wort „Haltestelle“: „Fermate“ heißt „Haltestelle“ im Italienischen. Und es steht „Fermate“ auf jedem italienischen Haltestellenschild drauf. Da sind wir bei

Auftrag... „Wer fährt nach Italien dieses Jahr von euch?“ Melden sich drei. „Ihr zählt die Haltestellen, die ihr seht, wo ihr das Wort „Fermata“ findet. Das ist jetzt ein

die Ferien belasten. Aber man soll's auch nicht vollkommen ausblenden, einen bisschen nster'n Kern hat's doch. Und: Wenn ich in 'nem „Spiegel“-Artikel das Wort „unisono“ lese, „alle Medien sagen unisono das oder jenes über Guido Westerwelle oder Angela Merkel oder Barak Obama“, dann ist ja hier'n musikalischer Fachbegriff verwendet, oder s „Staccato der Klatschmedien“ wird manchmal gesagt. So was kommt vor, aber das

nicht... Es ist nicht eingetroffen, was zur Zeit der 68er immer von Konservativen immer

'ner sehr aktiven Jugendkultur i sondern es existiert alles schön nebeneinanderher. Wenn's nur in 'nem liberalen und and ist... gehört wahrscheinlich dann schon

sei Dank!, mal sehen, wie lange noch; die'n breites Angebot an Kultur machen, an jeder

mitsingen oder selber zu Hause Hausmusikmachen, das gibt's auch noch. Das ist wenig geworden, aber das gibt's. Und es gibt immer noch die Großmutter, die zu Weihnachten erzgebirgische Volkslieder singt. Ich hab's grad erzählt, das Beispiel.

'was vorbereiten.

zurollt. Und hier... ja...merkt man's dann überdeutlich, wie stark das Gefälle ist von Leuten, die schon'n Instrument spiel'n mit 11 Jahren, im Nu erfassen, was sie da... was

wahrscheinlich nicht nur in meinem Fach, sondern auch in anderen. Aber das ist'n Geschäft, mit dem müssen wir uns jeden Tag befassen und die Mechthild Fuchs, die so'n bisschen gleichmacherisch 'ne neue

ner Gruppe gemeinsam aktiv 'was zu machen. slegen wollen. Könnt' ich mir vorstellen, ich weiß

(), 'ne verständige Schulleitung hat, wird sie dann

(),

möglicherweise ein sehr erfolgreiches Abschlusskonzept oder 'n erfolgreichen Abschluss, 'ne Reifeprüfung dann abliefert. Jetzt meine ich aber Reifeprüfung nicht nur auf den Akt , dern 'n wirklich gereiften homo musicus am Ende vorfindet, der 'ner ganz

'ner Vielzahl von Angeboten, aus denen

'mal einen Schritt zurück zu dem, was die Schüler von außen mitbringen,

mitbringen, wo du was lernen kannst...

Frage: ...speziell in Bezug auf Fachsprache (auf musikalisches Können sicherlich)?

Ja, also, ich hab'... Es gibt immer den Moment in der , verneigt, nämlich vor dem Wissen oder vor dem umfangreichen... der umfangreichen 'nem bestimmten Alter. Wir dürfen jetzt natürlich nicht ()

Aufnahmen auf'm..., auf 'ner Tonbandkassette. Ich denke mal, dass es sehr, sehr (

gehabt) sowohl an... also an allen Arten Musik, die es jemals gegeben hat, zum Teil auf technisch brillant, die da kommen. Ja, also... Das bedeutet für mich auch imm

immer dafür aufgeschlossen und oftmals bezieh' ich es in'n Unterricht ein. Ich suc

praktiziert wird im Unterricht. Das war im letzten Jahr... Was hab'n wir gleich gesungen? Jetzt komm' ich nicht drauf...

Frage: „Satellite“?

„Satellite“, genau. Im Frühjahr haben wir „Satellite“ gesungen, du hast's ja gehört. Das hab'n wir gemacht und damit legitimier ich mich und zeige auch'n bisschen meine

sagt: „Okay, der ist auch tolerant

Musik, die wir so mögen.“ Und „Deutschland sucht den Superstar“ war für viele Jugendliche und Kinder.... Ist für viele Kinder und Jugendliche ein Thema über Wochen

denen so vorgeht. Wahrscheinlich was ähnliches, wie in uns selber. Und in... in 'ner

fasziniert war, richtig erstaunt, was Neues entdeckt habe. Bis dahin (ich weiß nicht, ob's
)
'ne Band, die Gothik-
-Gesang und auch klassischem Instrumentarium hab' ich dann für'n eignes

und seine Dinge, die man privilegiert...

das darf...

Frage: Weil: Ich komm' ja selber jetzt in das Alter, wo die Entfernung zum Schüler dann
weniger gut finden, als wenn man sagt: „Ich hör mir das auch mal an. Ich finde den und
ben Mist. So.“ Das ist meine Einstellung

denk' – und um die geht's ja hauptsächlich, das sind ja die,
Phase oder nach der Phase. Ja, also, was das angeht... Es ist ja neuerdings sogar so, dass

() 'ne Kultur
'ne Kultur der () -Musik, die's nach
gab's die Kultur der ganz Alten, das war sie

großräumig gesagt. Und dann gab's die Jugendbewegung der 60er Jahre, vielleicht sogar
noch'n bisschen Elvis Pressley. Und die 60er und die 70
die ging niemand' was an. Und diese Grenzen sind, weil die Jugend von damals in die
Jahre gekommen ist aber immer noch'n sehr starken Sog hat. Übrigens auch die Musik

Eltern. Also hier gibt's'n ganz klaren Unterschied. Also die... der einstige

möglicherweise bis sie 30 sind bei Pension Mama bleiben. Das hatte ja... Das war ja zu

unserer Zeit viel, viel weniger so. Man hat früh geheiratet, ist aus'm Haus gegangen... Also wir kommen jetzt in ganz andere... zu ganz anderen Themen eigentlich. Hat was zu

'ner gewissen Infantilität, die man bei jungen Leuten vorfindet.

1982. Da gab's in 'ner Gaststätte 'n Kellner hier in Z. (wir sind dort als Student hingegangen), da hatte jemand..., der war bestimmt Anfang, also Mitte 50, Anfang 60 'ne Elvis-Tolle, hat sich auch so benommen wie'n Jugendliche, wie'n Berufsjugendlicher. Und hat immer von Elvis Presley geschwärmt, der in'n 80er 'n alter Hut war. Und so 'ne Infantilität (gibt's ja auch in Romanen, „About a boy“ gibt's zum Beispiel so 'ne Geschichte, gibt's auch'n Film), also d

'was Spannendes sein kann. Nämlich dann, wenn man mittelalterlich

wundervollen poetischen Liebeslieder wie „All' mein Gedanken, die ich hab'“, die

„Also für mich sind solche Sendungen nichts. Für mich sind Volkslieder im Grunde genommen auch... Es ist nicht meine Musik. Aber vielleicht komm ich da mal hin.“ Das 'ne merkwürdige

diese...

ivation...

Ach...

Frage: Das ist eine negative. Ich will das andre nicht, also nehm' ich das.

ihre Schwierigkeiten damit haben... Das ist alles'n riesengroßer Wirkungskreis. Auch 'was. Das kann man den Leuten nicht verübeln und das sag

en sie am Fernsehen ein. Ist ja furchtbar. Seit „Paule Panke“ von Pankow gibt's die Debatte Die gibt's immer noch. Und das hat a er was mit'm gegenseitigen

so... Das ist also... Wobei das, was dann die Schule eigentlich soll und

wichtig. Und dafür gibt's auch 'ne für meine Begriffe schwierige

oder Egoisten gibt's natürlich
 von seiner... aus der Perspektive des Positiven und des Negativen ansehen. Es hat alles

ermute mal, dass du da nur einen Teil der Gesellschaft wahrnimmst...

Frage: ...an der Schule, in der du bist und in den Kreisen, in denen du dich bewegst. Das

- -Empfänger tun. Unser Gespräch war auf'm Weihnachtsmarkt: Gehen die auf'n

Ja, aber das ist verzeihlich, denn wir sind natürlich...

Nein, nein. Aber ich mach' mir den Vorwurf schon

und sie auf'm Weihnachtsmarkt, aber an der

Frage: Und ist schon zu teuer...

hab ja mal'n Musical geschrieben, das von zwei Pennern handelt, die sich am Ende als
 iligen 'rausstellen, Peter und Paul, die die Kinder retten und ihre Tiere

Weihnachtsgeschäftsvorbereitungen oder mit'm Weihnachtsgeschäft befasst sind und
 weniger mit dem, worum's eigentlich geht zu
 Familie. Und vielleicht auch'n religiöses Fest, wo Traditionen und so weiter... Na ja, ich
 weiß nicht, also... Da geb' ich dir Recht. Und hier sind wir natürlich auch ganz genau an

'ner Familie und auch die Prägung. Die wird alles unser Bemühen

Selbstbewusstsein dieser Leute auf'n wundervolles Level gebracht hat, denn das ist, was
 n sie's nicht zugeben. Alle

Aggressionen kommen von dort her, wenn's welche gibt. Ja, das ist natürlich... Das kann

wieder zum Thema zurückzukehren.) Und wenn's das nicht zu Hause gibt, oder zu
'ne falsche Richtung gelenkt wird, dann sind wir möglicherweise

'n gutes Werk tun. Wobei es auch hier

schlechten Einfluss durch Prägung, Freunde, Umfeld... Neunzig Prozent, sagen die.

Straße geht, wenn'n Auto kommt, wird's überfahren.
kommst du irgendwann mal in d'n Bau.

'mal auf meine Frage zurückzukommen... Also: Es war mir sehr wichtig
und interessant... Aber ich hab' ja auch noch zwei, mindestens... Ich habe kein

Und nicht zur Musik hin. Das ist jetzt'n s
(&),
dann zu schätzen, wenn sich's anbietet. Sie sind also durchaus nicht immer außen vor.

motivieren, wie die „Mondnacht“ von Schumann, wen

'ner starken emotionalen Empfindung sagen dann auch immer sofort: Das
'nem Solisten gesu 'ner
'nem Chor. Es darf keine Heavy- - -
sondern eher vielleicht eine akustische Gitarre... Und so weiter und so weiter. Also, das

überhaupt keins. Aber ich habe nur wenige Lehrbücher gefunden... Ich glaube, dass

'ner Zeit, wo man Reflektion über Musik in'n Vordergrund

Vordergrund steht, sondern Anlässe für Musizieren, für Hörerlebnisse, für's Singen zu schaffen. Insofern... Ich nutze auch wenig Lehrbuch, aber gerade in

Das ist richtig. Also: Ich sag' mal so: Wenn ich jetzt... Ich nehm jetzt mal'n Beispiel, wo ich'n Lehrbuch nehmen würde. „Der Freischütz“ vo Standardwerk, weil's die erste deutsche Nationaloper ist, und weil sie sehr fasslich ist, und ach für Kinder und für Jugendliche. Aber... Und dann kann ich... Und wenn ich dann'n Projekt mache... Bin ja der Meinung, dass man so'n komplexes Stück, wie 'ne Oper, oder von mir aus auch... Nehmen wir mal den „Freischütz“... Dass man dafür

('ner ganzen Gruppe wunderbar zu machen). Und eben 'ne

Punkt Lehrbuch: Hier brauch' ich dann wirklich mehr Hintergrundwissen, um so'n vorfinde. (Weil du Doppelseite gesagt hast, komm' ich drauf:) Es gibt diese wunderba ('was... Es ist nicht zwingend

gestanden, ein Musizierbuch (ja, Musizierbuch müsste man's nennen) fände ich

– Gruppenarbeit hab ich... Also: Ich hab

eigentlich'n Feind vom frontalen Unterricht, aber mitunter braucht man ihn w

die Dinge etwas beruhigt haben, und die... der Bewegungsdrang bei Kleinen und 'ner gewissen Reife 'was raus.

i die Arbeit machen und die anderen faulenzten. Und wo's weil die alle flöten. Und die dort mit jemand', der's gut kann (aus der Gruppe,

),
 ,
 ,ner anderen Gruppe ,was am Xylofon, also an Orff-
 narbeit... Also ich messe die
 Gruppenarbeit an der... an ihrer Effektivität. Und das ist situationsbedingt. War bei
 unserem Thema... Was hab'n wir'n eigentlich musiziert?

Frage: Das war „Toccata & Fuge“, später noch aus der „Wassermusik“ das Menuett...

beispielsweise auch ,was machen können. Gerade mit dieser Klasse... Weiß ich nicht:
 Hab ich da nicht mal welche fortgeschickt mit Instrumenten? Nein. Da hat sich's
 ,ne Klasse, die haben
 auch Bläser dabei... Das ist die Klasse, die Bläserklasse macht, am längsten jetzt. In der
 achten sind's schon das dritte Jahr. Wo die dann zum Teil auch Big-
 ist übrigens interessant, ich hab jetzt... Ich bin jetzt an ,ner Stelle... Wir haben
 den Barock, hab ich mit meiner Kollegin jetzt mal abgesprochen, die hat gesagt: Find'st
 du das wirklich in der siebten Klasse so gut? Macht ihr dort's „WO“ und'n biss'l Hände
 und so, vielleicht „Messias“. Das ist in der neunten Klasse besser aufgehoben. Die hat

in der achten Klasse Beethoven jetzt: Das ist, als hätt' ich'n Tor aufgestoßen
 Ich hab' jetzt dort'n paar Mädels drin sitzen, die wollten... haben sich abgeschrieben,

hab' Violinenromanze gespielt, das Thema „Freude, schöner Götterfunken“ w
 wieder mit Inbrunst gesungen, von Mädchen und Jungen, die da... Na ja, halt, halt, hier

zweiten Halbjahr von der Acht sind... „Fremd bin ich ausgezogen“, erstes Lied der

das wird jedes Jahr angenommen. „Lindenbaum“, der immer empfohlen wird und wurde,
 – wer hat'n die vielen Männerchöre

)
 (Singt:) Fremd bin ich eingezogen... Das Wandern und dieses Traurige, und dann die
 llung, dass jemand durch'n kalten Schnee stapft wie der Leiermann, barfuß und
 , , , , , was annehmen. Und für sich auch
 ,mal ,ne Diskussion
 ,ner Kollegin, die wir beide gut kennen, die gesagt hat, sie erzählt'n Schülern was
 von Schubert, dass der Syphilis hatte. Und da hab' ich mit ihr gescholten. Und hab
 , , , was Ordinärem

Zeitverschwendung. Sing mit denen den „Erlkönig“ oder die „Forelle“. Das ist viel

endlich... tobend und protestierend und nach'm Rechtsanwalt verlangt. Am Ende ihn
 eigentlich eingehen lassen. Nach'm zweiten Jahr hat er dann resigniert und ist wirklich

'ner Palisaden- 'ner Eisentür. Es gibt'n gewissen Phillips, der hat das recherchiert, 'n Arzt, alter Professor (war kürzlich im -Haus, 'n dickes Buch, hab' ich dem Y geborgt in Z jetzt). Das ist für uns 'was. Aber das hat für 'ne kulturpolitische Verantwortung tragen,

'ne Klasse, kommen drei -Musiker, machen dort ein Klassenzimmerkonzert, und haben im Vorab'n paar Schülern. Da hab' ic

'ne konservative Auffassung. Die haben an ihren

sich nicht umstellen wollen oder brauchen. Das ist für meine Begriffe'n ganz sc 'ne Ansicht. Der Respekt vor solcher Musik oder vor ('was auswendig lernen muss oder was über

jemand geschrieben, wie heißen die alle, „Tannhäuser“, „Lohengrin“ und sonst was. Das hat nirgendwo... Das ist nirgendwo vernetzt im Kopf eines Heranwachsenden. Ich -Fan bemerkt hab in meiner... in meinem Unterricht. Es gab mal vor zehn Jahren'n Mädchen, das war Verdi-

man erzählen, was es dort gibt, und kann mal Bayreuth... Da lass ich'n Schülervortrag drüber halten, was da jedes Jahr los ist, 'n dolles deutsches

zusammenbringen. Und da haben wir wieder'n Anknüpfungspunkt: Die Burgen

Modernes, fanden das aber ganz spannend. Das ist auch schon'n bisschen exaltiert und – empf... Oder „Herr der Ringe“, das ist ja heute noch romantisches Thema. 1937 angefangen, 1954 beendet. Durchaus, na. Und alle Märchen und Musicalgeschichten und „Cinderella“...

'ner 6. Klasse 'ne Variation komponieren lasse, mit ganz einfachen 'ne halbe Note nehmen, statt zwei Vierteln. Zu „Hänschen klein“ oder „Alle meine Entchen“,

Wenn sie das nur hören würden, würden sie's vielleicht schön finden und na ja, Haydn: okay. Also...

Frage: Man hört's in der Regel nicht, wenn man nicht selber schon mal 'was gemacht hat.

– um welche geht's jetzt eigentlich? Ich glaube, das wissen

plan oder ist das dann'n schulinterner Lehrplan, der das festlegt?

Das ist'n schulinterner Lehrplan, wobei es auch starke Proteste der Musiklehrer vor paar

wieder bremsen, wenn ich sage „unchronologisch“, dann klingt das sehr (peschorativ?),

Und hier haben wir mal'n Fall, wo ich lernfähig bin und gesagt hab': Das hat nicht gut spielt und so was... Diese Diskussionen waren für mich auch der Ausweis dafür, dass es

Frage: Ich hab' gestern gerade mir die Stelle noch 'mal angeguckt, wo du den „Farinelli“-

es war letztendlich schon auch die Musik wieder, die... auf die es ja hinauslief. Und es

plötzlich unruhig geworden wären und es wär' nicht mehr ihr's gewesen, sondern das

– du hast's selber gebraucht im Zusammenhang mit Gruppenarbeit –

Empfindest du's als effektiv, was du machst?

'ne Klasse in meinen vielen

Vorkenntnisse. Das ist jetzt'n alter Hut: Das mit den Vorkenntnissen, das beklagt jeder 'ne neue Klasse übernimmt. Das funktioniert ja nie. Außer den auswendig

Musik. Die Lieder, die könn'n die Kinder.

Und manche haben dieses oder jenes Lieblingslied, das könn'n sie sowieso, weil sie's gerne gesungen haben. Und dann mussten sie's noch auswendig auf Zensur vortragen,

alten Lieder von früher, die wir immer mal zum Wein trällern im Keller. Diesen...

Wiederholung. Und, weil du sagst „effektiv“: Ich wiederhole jetzt achten Klasse wieder. Und wenn ich dann anfang: „Bach, Händel...“, geht es sofort: „...Handy, Telefon, Vivaldi...“ Hatten sie damals schon, den Spaß. Das behalten die. ch'n Buch mit sieben Siegeln, wobei ich's immer wieder versuch' zu praktizieren... Wo kann 'ner Variation geht's 'ne Sache, ziemlich künstlich. „Es geht ein Rundgesang in unserm Kreis...“ ist toll. Da singt jeder'n andres Lied rein, da hab'n wir sofort'n Couplet. Aber

gab's früher beim geselligen... Wo's noch keine Medien gab und keine Musiker da n auf'm Land hab'n die Leute solche Rundgesänge gemacht, und die Kunstmusik hat's aufgegriffen. Und es ist fasslich. Die Rondos, die... von Beethoven da Rondo oder's Violinkonzert oder die schönen Mozart-

en, die sind immer so schön. Phh. Ja, man kann's machen. Man kann 'was dran lernen. Man kann auch dran musizieren. Insofern... Das kommt mal wieder beim „Aufschwung“ von Schumann, gut, den spiel' ich selber. Da kommt die

steht an solchen Stellen. Bloß ist das wirklich, ist das wirklich so wichtig? Ich... Das ist chtig oder nicht? Also ich mach' Wiederholungen ständig, – ich hab da'n starken

an irgend'ner Stelle wiederbringen. Also wenn ich von Terrassendynamik gesprochen i dem Lied „Es ist für uns eine Zeit angekommen“ zum Weihnachtsmusizieren von Terrassen wieder sprechen. Und da hab'n wir das wieder, das Thema. Und auf einmal ist es... hat's irgend'ne Bewandtnis. Dann ruf ich auch nicht rein „leiser singen“ als Echo, sondern ich ruf' dann „Terrasse“ (lacht). Und auf einmal... Da weiß jeder, was er machen muss. Also insofern ist das schon... hat das schon irgend'ne Bedeutung, irgend'ne Relevanz... Wohltemperierte Stimmung und hab'n sie offensichtlich mit Erstaunen registriert und (Praktizieren konnt'n wir's nicht, weil: In vielen Tonarten spielen kann man nicht mit Schülern. Das geht aber... Das sind alles so Sachen, die... ja... die möglicherweise auch den Kern der Nachhaltigkeit e – man's macht. Was mir jetzt einfiel, als du das ansprachst: Haben wir zu viel gemacht an

zusammenstellen, um so'n Fragespiel flächendeckend zu machen. Ich mach' jetzt Assoziationsketten, wo Schüler ganz hinten anfängt, Bach, Händel, Telemann, Vivaldi... Die müssen dann immer'n Satz dazu sagen, und dann setzt sich das fort. Und da kommt 'was anderes. Und leider in jeder Stunde möglicherweis Schüler dieselbe Antwort. Aber er muss ja immer wieder hören, ob nicht'n anderer schon mal seinen Fakt bringt, und dann muss er sich'n andern ausdenken. Und da wird's schon wieder spannend. Oder Jeopardy: Antwort geben, fragen lassen. Oder „F -Richtig“.

– glaub' ich. Und man muss auch mal die Perspektive drehen. Und das ist

'mal was

nicht sein. Denn andere Leute sind genauso erfolgreich und hab'n ähnlich hoch

ich nicht)... Also, bis hin zu unserm Musikgymnasium, wo man Klägliches vorfindet, 'ne Klientel hat von so

Wissenschaftlichkeit, die... wie'n Nürnberger Trichter... Aber ihren Ausdruck findet... Wo man die Leute mit Fakten zuschüttet... Also, da denk' ich bin im falschen Film.

'nem Generalthema, was mich beschäftigt und mitunter auch leiden lässt, welche

und die neuesten Romane lesen. Dass die sich scheuen, in „Kabale und Liebe“ zu gehen, weil sie'n scheußlichen Deutsch-Lehrer hatten, der ihnen das Stück verleidet hat, was'n

ist. Und da hab' ich keinen Widerstand zu erwarten. Oder mit'm sturen, konservativen

Fakten, aber seelenlos. Das ist für mich'n Problem. Das ist jetzt'n biss'l pessimistisch. Und wer Musik liebt, wird auch'n Weg finden, die so zu vermitteln, dass sie andere önn'n wir uns schon wieder trösten, auch wenn nicht jeder methodisch alle... 'n Riesenarsenal hat, was er da abschießen kann wie'n Feuerwerk. Das kann ja

altigkeit von musikalischer Ausbildung in der Schule. Ich halt'

Grundschullehrer tun hier ein gutes Werk, und'n sehr, sehr wichtiges, das wiss'n wir ja alle. Aber was dann so manchmal passiert an Mittelschulen oder an den Gymnasien...

Anhang III

Zusammenfassende Tabellen

Tabelle 1: Basso Continuo

65-50	Basso continuo	L	Neu
65-51	Basso continuo	L	Neu
66-03	Basso continuo	L	Neu
66-14	Basso continuo	L	Neu
66-50	Basso continuo	L	AzE
67-131	Basso continuo	L	BE (immer mitspielendes Cembalo)
67-143	Basso continuo	L	BE (immer mitspielendes gezupftes Klavier)
67-272	Basso-continuo-Spieler	L	BE (als Cembalisten)
69-35	Basso continuo	L	SG
71-17	Basso continuo	L	BE (Cembalo, das immer mitspielt)

Tabelle 2: Toccata

03-12	Toccata	S	Af
03-141	<i>Toccata</i>	L	AzE-u
03-15	Toccata	S	A2
04-051	Toccata	L	SG
08-511	Toccata	S	BES
09-14	<i>Toccata</i>	S	BES
69-431	<i>Toccata</i>	S	BS2
69-45	Toccata	S	A2
69-47	Toccata	S	A2
69-481	Toccata	L	Wdh

Tabelle 3: Fuge

04-052	Fuge	L	SG
04-372	Fuge	L	AzE
04-39	Fuge	L	AzE
04-45	<i>Fuge</i>	S	BESf
04-461	Fuge	S	BES
04-462	Fugare	S	A1
05-01	Fuge	S	Af
08-491	Fuga	S	BES
09-05	Fuge	S	BES
09-091	Fuga	S	BES
09-10	Fugare	S	BES
69-422	Fuge	L	SG
69-482	Fuge	L	SG
69-491	Fuge	L	AzE
69-50	<i>Fuge</i>	S	A2

Tabelle 4: Dux

05-02	<i>Dux</i>	L	AzE-u
05-04	Dux	S	A1
05-052	Dux	L	Wdh
05-082	Dux	L	SG
05-142	Dux	L	BS
05-231	Dux	L	BS
05-42	Dux	S	A1
05-44	<i>Dux</i>	S	BS2
06-061	Dux	L	BS
06-102	Dux	S	SG1
08-492	Dux	S	A1
09-092	Dux	S	A1

Tabelle 5: Comes

05-051	<i>Comes</i>	L	AzE-u
05-06	Comes	S	A1
05-083	Comes	L	SG
05-143	Comes	L	BS
05-232	Comes	L	BS
05-46	Comes	L	BS
05-48	<i>Comes</i>	S	BS1
06-062	Comes	L	BS
06-103	Comes	S	SG1
08-493	Comes	S	A1
09-093	Comes	S	A1

Tabelle 6: Kontrapunkt

05-081	<i>Kontrapunkt</i>	L	AzE-u
05-09	Kontrapunkt	S	A1
05-10	Kontrapunkt	L	Wdh
05-15	Kontrapunkt	L	BS
05-233	Kontrapunkt	L	BS
05-50	Kontra...	S	A1
05-51	Kontrapunkt	L	Wdh
06-063	Kontrapunkt	L	BS
08-494	Kontrapunkt	S	A1
09-094	Kontrapunkt	S	A1

Tabelle 7: Fermate

05-32	Fermate	S	A2
05-331	Fermate	L	Wdh
05-332	Fermate	L	AzE
05-34	<i>Fermate</i>	S	BS2
06-08	Fermate	L	BS
06-101	Fermate	S	BS2
06-14	Fermate	L	AzE
06-15	<i>Fermate</i>	S	BES
08-242	Fermate	L	SG
45-26	<i>Fermate</i>	L	AzE-u
45-31	<i>Fermate</i>	S	A0
45-33	Fermate	S	A2
45-35	Fermate	S	Wdh

Tabelle 8: Crescendo

02-251	Crescendo	L	SG* ^{1,2}
12-43	<i>Crescendo</i>	L	AzE-u
12-44	Crescendo	S	A2
12-46	Crescendo	S	Wdh
12-48	Crescendo	S	Wdh
12-50	Crescendo	S	Wdh
13-02	Crescendo	L	SG*
19-26	Crescendo	L	SG*
20-34	Crescendo	L	SG*
30-331	Crescendo	L	SG** ³
36-32	Crescendo	L	SG*
37-26	Crescendo	L	SG*
44-402	<i>Crescendo</i>	L	AzE-u
44-42	Crescendo	S	A2
44-43	Crescendo	L	Wdh
44-461	Crescendo	L	SG
45-091	Crescendo	L	BS
45-11	Crescendo	S	BS2
48-061	Crescendo	S	SG1
48-071	Crescendo	L	Wdh
48-211	Crescendo	S	SG2
48-321	Crescendo	S	SG1
49-421	Crescendo	L	SG
50-041	Crescendo	L	SG
53-292	Crescendo	L	SG**
53-302	Crescendo	S	SG2**
66-381	Crescendo	S	SG2**
79-152	Crescendo	L	SG*
80-17	Crescendo	L	SG*
82-50	Crescendo	L	BS

¹ Unmittelbar danach sagte der Lehrer „steigern“. Entweder war er sich nicht sicher, ob die Schüler ihn verstehen, oder er war mit der Wirkung des ausgesprochenen „crescendo“ nicht zufrieden.

² Die Begriffe *crescendo* und *decrescendo* wurden genutzt, um Terrassendynamik zu erklären (als dort eben nicht vorhandene Phänomene, SG**).

³ Das Wort *crescendo* wurde vom Lehrer während des Singens häufig gebraucht (SG*), um eine Steigerung der Lautstärke zu bewirken.

Tabelle 9: decrescendo

17-13	Decrescendo	L	SG*
30-332	Decrescendo	L	SG**
44-44	<i>Decrescendo</i>	L	AzE-u
44-45	Decrescendo	S	A2
44-462	Decrescendo	L	SG
45-092	Decrescendo	L	BS
45-13	Decrescendo	S	BS2
48-062	Decrescendo	S	SG1
48-072	Decrescendo	L	Wdh
48-212	Decrescendo	S	SG2
48-322	Decrescendo	S	SG1
49-422	Decrescendo	L	SG
50-042	Decrescendo	L	SG
53-293	Decrescendo	L	SG**
53-303	Decrescendo	S	SG2**
66-382	Decrescendo	S	SG2**

Tabelle 10: Koloratur

01-09	Koloraturen	L	BS
01-112	Koloratur	L	BS
01-262	Koloratur	L	N
01-302	<i>Koloratur</i>	S	BES (teilweise)
01-342	Koloratur	L	BS
01-372	Koloratur	L	N2
01-38	Koloratur	L	AzE
01-391	<i>Koloratur</i>	S	BES
01-41	<i>Koloratur</i>	S	BES
01-43	Koloratur	L	SG
01-48	Koloratur	L	BE
02-121	<i>Koloratur</i>	L	BE
02-171	Koloratur	L	AzE
02-171	<i>Koloratur</i>	L	BE (angefangen)
02-181	<i>Koloratur</i>	S	BES (fortgesetzt zu 02-171)
02-38	Koloratur	L	SG
16-061	Koloratur	L	SG
16-063	Koloratur	L	SG
19-10	Koloratur	L	BS
19-13	Koloratur	L	BS
61-7	<i>Koloratur</i>	L	BS-u
61-101	<i>Koloratur</i>	L	AzE-u
61-181	<i>Koloratur</i>	L	AzE-u
61-20	Koloratur	S	A1
61-21	Koloratur	L	Wdh
62-03	Koloraturen	L	SG
79-181	Koloratur	L	SG

Tabelle 11: melismatisch

01-07	Melismatisch	L	BS
01-082	<i>Melismatisch</i>	S	BS1
01-10	Melismatisch	L	BS
01-261	Melismatisch	L	N
01-301	<i>Melismatisch</i>	S	BES (teilweise)
01-341	Melisme	L	BS
01-35	Melisme	S	Af
01-493	Melisme	L	AzE
02-011	Melisme	L	BS
02-042	Melisme	L	BS
02-162	Melisme	L	BS
02-22	Melisme	L	BS
02-30	Melisme	L	BS
02-32	Melisme	L	AzE
02-331	<i>Melisme</i>	S	BES
02-41	Melismatisch	L	BS
02-42	<i>Melismatisch</i>	S	BS2
19-111	Melisme	L	BS
19-151	Melisme	L	BS
19-152	<i>Melisme</i>	S	A2
79-151	Melisme	L	SG

Tabelle 12: syllabisch

01-06	Syllabisch	L	BS
01-081	<i>Syllabisch</i>	S	BS1
01-111	Syllabisch	L	BS
01-263	Syllabisch	L	N
01-303	<i>Syllabisch</i>	S	BES (teilweise)
01-343	Syllabe	L	BS
01-371	Syllabe	S	Af
01-494	Syllabe	L	AzE
01-50	Syllabe	L	N
02-012	Syllabe	L	BS
02-041	Syllabe	L	BS
02-05	Syllabe	S	A2
02-06	Syllabe	L	Wdh
02-11	Syllabe	L	AzE
02-131	<i>Syllabe</i>	S	BES
02-19	Syllabe	L	AzE
02-201	<i>Syllabe</i>	S	BES
19-112	Syllabe	L	BS
19-14	Syllabe	L	BS

Tabelle 13: Terrassendynamik

30-41	Terrassendynamik	L BE
30-42	Terrassendynamik	L SG
32-321	Terrassendynamik	L SG
33-121	Terrassendynamisch	L SG
35-17	Terrassendynamik	L AzE
35-18	<i>Terrassendynamik</i>	S BES
45-44	Terrassendynamik	L AzE
48-19	Terrassendynamik	S SG1, allerdings unpassend
48-26	Terrassendynamik	S SG1
49-02	Terrassendynamik	L AzE-u
49-24	Terrassendynamik	L AzE
49-251	Terrassendynamik	S BES (als verschiedene wechselnde Lautstärken)
49-30	Terrassendynamik	S BES (als verschiedene sich abwechselnde Instrumente)
49-341	<i>Terrassendynamik</i>	S BES (ergänzend zu 49-30: die in versch. Lautstärken spielen)
49-381	Terrassendynamik	S BES (als Abwechslung von Instrumenten und Lautstärken)
49-451	<i>Terrassendynamik</i>	L BE (als Erklärung für Terrassendynamik)
50-021	<i>Terrassendynamik</i>	S BES (verschiedene Instrumente in verschiedenen Lautstärken)
50-07	Terrassendynamik	L SG
51-10	<i>Terrassendynamik</i>	L AzE
51-15	Terrassendynamik	S A2
53-291	Terrassendynamik	L BS
53-301	<i>Terrassendynamik</i>	S BES
53-31	Terrassendynamik	L BS
53-32	Terrassendynamik	L BS
58-21	Terrassendynamik	L SG
58-33	Terrassendynamik	L SG
60-33	Terrassendynamik	L BE
65-28	Terrassendynamik	L SG
65-47	Terrassendynamik	L SG
66-37	Terrassendynamik	L SG
66-42	Terrassendynamik	L AzE
67-30	Terrassendynamik	L SG
69-332	Terrassendynamik	L AzE
69-36	<i>Terrassendynamik</i>	S BES (teilweise)
69-371	<i>Terrassendynamik</i>	L BE (Fortsetzung von 69-36)
69-39	<i>Terrassendynamik</i>	L BE (Fortsetzung von 69-371)
69-40	<i>Terrassendynamik</i>	S A2
70-44	Terrassendynamik	L SG

Tabelle 14: Tutti

04-02	Tutti	S	A2
04-04	Tutti	S	A2
13-17	Tutti	L	SG
15-091	Tutti	L	SG
15-092	Tutti heißt alle	L	SG (Aufforderung, dass alle singen sollen)
15-092	Tutti heißt alle	L	BE
18-102	Alle heißt tutti	L	SG (Aufforderung, das alle singen sollen)
25-051	Tutti	L	SG
33-141	Tutti	L	SG
33-143	Tutti	L	SG
33-301	Tutti	L	SG
33-401	Tutti	L	SG
35-24	Tutti	S	A2
35-25	Tutti	L	Wdh
38-081	Tutti	L	SG
38-082	Tutti heißt alle	L	SG (Aufforderung, dass alle singen sollen)
38-082	Tutti heißt alle	L	BE
38-101	Tutti	L	SG
44-39	Tutti	S	A2
44-401	Tutti	L	Wdh
46-10	Tutti	S	A2
46-11	Tutti	S	Wdh
47-141	Tutti	L	SG
49-19	Tutti	L	SG
51-091	Tutti	L	SG
51-21	Tutti	L	SG
51-23	Tutti	L	SG
65-142	Tutti	L	SG
65-331	Tutti	L	SG
65-35	Tutti	L	SG
67-011	Tutti	S	SG1
67-36	Tutti	L	SG
67-371	Tutti	L	SG
67-39	Tutti	L	SG
67-44	Tutti	L	SG
69-301	<i>Tutti</i>	L	AzE-u
69-31	Tutti	S	A2
69-32	Tutti	L	Wdh
80-16	Tutti	L	SG