

Universität der Künste

Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem vertieften Fach Musik

Sommersemester 2019

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachter: Lucas Temming

Masterarbeit

Zum Sprachgebrauch im Musikunterricht

Fiona Eggert

Wilseder Straße 20

12169 Berlin

Tel.: 030 / 666 275 47

E-Mail: fiona.eggert@posteo.de

Matrikelnummer: 364076

Musik LA/GS/Klavier

Abgabedatum: 11.09.2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Musik und Sprache	3
2.1. Sprache - eine allgemeine Betrachtung	3
2.1.1. Eigenschaften und Funktionen von Sprache	3
2.1.2. Umriss verschiedener Sprachregister	6
2.2. Sprechen über Musik	8
2.2.1. Das Verhältnis von Musik und Sprache	8
2.2.2. Sprechen über Musik - Möglichkeiten und Schwierigkeiten . . .	10
2.2.3. Musikverstehen und das Sprechen über Musik	12
2.2.4. Arten des Sprachgebrauchs	16
2.2.5. Überblick über die bisherige Forschung	20
3. Sprache im Musikunterricht	24
3.1. Notwendigkeit der Sprache im Musikunterricht	25
3.2. Merkmale eines sinnvollen Sprachgebrauchs	26
3.3. Chancen und Grenzen des metaphorischen Sprachgebrauchs	28
3.3.1. Allgemeine Aspekte der Metapher	28
3.3.2. Metaphorisches Sprechen über Musik	29
3.3.3. Metaphorischer Sprachgebrauch im Kontext des Musikunter- richts	32
4. Analyse der Rahmenlehrpläne hinsichtlich des Sprachgebrauchs im Musikunterricht	35
4.1. Erwartungen	36
4.2. Methode und Kategoriebildung	37
4.3. Ergebnisse der Analyse der Rahmenlehrpläne	39
4.3.1. Rahmenlehrplan Teil C. Musik. 1-10	39
4.3.2. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Musik	42
4.3.3. Vergleich beider Rahmenlehrpläne	44
4.3.4. Rahmenlehrplan Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwick- lung	46
5. Zusammenfassung und Ausblick	48
6. Literatur	51
7. Abbildungsverzeichnis	56

A Analyse: Rahmenlehrplan Berlin 1-10. Teil C	57
A1. Ziele des Unterrichts	57
A1.1. Tabellarische Übersicht	57
A1.2. Darstellung im Kreisdiagramm	58
A2. Fachbezogene Kompetenzen	59
A2.1. Tabellarische Übersicht	59
A2.2. Darstellung im Kreisdiagramm	60
A3. Kompetenz: Wahrnehmen und deuten	60
A3.1. Tabellarische Übersicht	60
A3.2. Darstellung im Kreisdiagramm	62
A4. Kompetenz: Gestalten und aufführen	62
A4.1. Tabellarische Übersicht	62
A4.2. Darstellung im Kreisdiagramm	63
A5. Kompetenz: Reflektieren und kontextualisieren	63
A5.1. Tabellarische Übersicht	63
A5.2. Darstellung im Kreisdiagramm	65
B Analyse: Rahmenlehrplan Berlin. Gymnasiale Oberstufe	66
B1. Fachprofil	66
B1.1. Tabellarische Übersicht	66
B1.2. Darstellung im Kreisdiagramm	67
B2. Fachbezogene Kompetenzen	68
B2.1. Tabellarische Übersicht	68
B2.2. Darstellung im Kreisdiagramm	69
B3. Eingangsvoraussetzungen	70
B3.1. Tabellarische Übersicht	70
B3.2. Darstellung im Kreisdiagramm	70
B4. Abschlussorientierte Standards (Grundkurs)	71
B4.1. Tabellarische Übersicht	71
B4.2. Darstellung im Kreisdiagramm	72
B5. Abschlussorientierte Standards (Leistungskurs)	73
B5.1. Tabellarische Übersicht	73
B5.2. Darstellung im Kreisdiagramm	74
B6. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Fach Musik	75
B6.1. Tabellarische Übersicht	75
B6.2. Darstellung im Kreisdiagramm	76
Eidesstattliche Erklärung	77

1. Einleitung

Sprache nimmt im Musikunterricht einen festen und wichtigen Platz ein. Dies ist, unabhängig von jeglichen äußeren und inneren Umständen des Unterrichts, eine Gegebenheit, die sich in allen Schulformen und Altersstufen wiederfinden lässt. Kaum eine Lehrkraft würde Sprache aus dem Unterricht verbannen oder behaupten, es würde dort zu keiner Zeit gesprochen werden. Denn selbst in praxisorientierten Unterrichtskonzepten ist Sprache in gewisser Form vorhanden. Doch nicht nur im Musikunterricht selbst lässt sich dies erkennen. Musikpädagogische Theorien und pädagogische Richtlinien, wie Lehrpläne, zeigen ebenfalls die Präsenz und Bedeutung der Sprache im Musikunterricht.

Aufgrund dieser Relevanz wird sich in der vorliegenden Masterarbeit mit dem Thema „Zum Sprachgebrauch im Musikunterricht“ hinsichtlich der Fragestellung „Inwiefern spiegeln sich Arten des Sprachgebrauchs im Musikunterricht in den Rahmenlehrplänen Berlins wider?“ beschäftigt. Es wird betrachtet, wie Sprache im Musikunterricht gebraucht beziehungsweise verwendet wird. Hierbei wird sich jedoch nicht auf jegliche sprachliche Situationen im Unterricht bezogen, sondern konkret auf das Sprechen über Musik. Wie alle Beteiligten des Unterrichts, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, über Musik sprechen können und wie der Rahmenlehrplan dem zugeordnet werden kann, sind die zentralen Anliegen. Dabei schließt im Rahmen der Arbeit „Sprechen“ sowohl Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit ein, worin Begriffe wie „Lesen“ oder „Schreiben“ mit inbegriffen sind.

Die Bedeutung der Thematik liegt, wie anfangs dargelegt, zunächst darin, dass Sprache ein wichtiger Bestandteil des Musikunterrichts ist. Diejenigen, welche selbst Teil des Unterrichts sind oder diesen näher betrachten, benötigen somit eine differenzierte und reflektierte Sicht der verwendeten Sprache, um einen adäquaten Umgang sichern zu können. Darüber hinaus können, wenn festgestellt wird, wie über Musik gesprochen werden kann und welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten sich daraus für den Unterricht ergeben, dementsprechend pädagogische Schlussfolgerungen gezogen werden. Die Betrachtung des Sprachgebrauchs im Musikunterricht hinsichtlich der Rahmenlehrpläne Berlins ist dabei bedeutend, da diese die Standards und Qualitätssicherung bilden, nach welchen sich Lehrkräfte und Schulen richten. Der Rahmenlehrplan Berlins ist diesbezüglich als besonders relevant zu betrachten, da dieser für die erste bis zehnte Jahrgangsstufe unter anderem hinsichtlich sprachlicher Aspekte erneuert wurde.

Wichtige theoretische Grundlagen bilden dabei Veröffentlichungen von Ursula Brandstätter, Hans H. Eggebrecht und Christoph Richter. Matthias Flämigs „Verstehen - Hören - Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe“¹ stellt zudem eine

¹Matthias Flämig: *Verstehen - Hören - Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe*. Hrsg. von Ulrich Günther, Birgit Jank und Thomas Ott. Augsburg: Wißner, 1998.

wichtige Bezugsquelle für die Rolle der Sprache beim Musikverstehen dar. Darüber hinaus wird sich hinsichtlich des metaphorischen Sprachgebrauchs insbesondere auf Daniel Hesselmann und Jürgen Oberschmidt bezogen, da diese eine aktuelle und differenzierte Ausführung der Thematik liefern. Die empirischen Betrachtungen basieren unter anderem auf angloamerikanischen Studien, welche eine wichtige Ergänzung zu den theoretischen Diskussionen bilden.

Um zu betrachten, in welchen Arten über Musik gesprochen werden kann und wie sich dies in den Lehrplänen widerspiegelt, müssen mehrere Aspekte betrachtet und diskutiert werden. Aufgrund dessen ist die Arbeit in drei Teile gegliedert, in welchen Musik und Sprache im Allgemeinen, der Sprachgebrauch im Musikunterricht und die Analyse der Rahmenlehrpläne dargelegt werden. Ersteres verschafft dabei zunächst einen Überblick über die generellen Eigenschaften, Funktionen und Register von Sprache und die viel diskutierte Frage, ob Musik eine Sprache ist. Erst wenn diese grundlegenden Betrachtungen dargestellt wurden, kann erörtert werden, wie über Musik gesprochen werden kann und welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten dies mit sich bringt. Dabei ist der Zusammenhang zum Musikverstehen zentral, weswegen hierauf in einem eigenen Abschnitt näher eingegangen wird. Abgeschlossen werden diese ersten Betrachtungen mit einem Überblick über empirische Forschungen, welche zum Sprachgebrauch im Musikunterricht relevante Aspekte beitragen. Auch wenn der erste Teil der Arbeit allgemein auf den Sprachgebrauch bezüglich des Sprechens über Musik bezogen ist, ist hier bereits die Verbindung zur Musikpädagogik deutlich vorzufinden, da dies von den allgemeinbezogenen Aspekten kaum zu trennen ist.

Nachdem dies dargelegt wird, folgt die konkret musikpädagogische Ausführung. Dabei werden die zuvor dargestellten Arten des Sprachgebrauchs und deren Möglichkeiten und Schwierigkeiten hinsichtlich der Notwendigkeit und Angemessenheit im Musikunterricht verknüpft. Einen besonderen Stellenwert erhält anschließend der metaphorische Sprachgebrauch, da dieser vor allem in jüngerer Literatur als sinnvolle Art des Sprechens über Musik im pädagogischen Kontext gesehen wird. Inwiefern dies theoretisch fundiert ist, wird hierbei näher betrachtet. In den musikpädagogischen Aspekten wird sich, sofern nicht anders beschrieben, prinzipiell auf alle Altersgruppen der Schülerinnen und Schüler bezogen, um so eine zuverlässige Grundlage für die darauffolgende Analyse zu bilden.

Die Analyse umfasst den letzten Abschnitt der Arbeit. Hierbei werden, nachdem die verschiedenen Arten des Sprachgebrauchs im Musikunterricht differenziert diskutiert wurden, diese hinsichtlich der Rahmenlehrpläne Berlins untersucht. Dabei werden zunächst Kategorien zu Arten des Sprachgebrauchs definiert, welche für die Betrachtung eine fundierte und umfassende Grundlage sichern. Inwiefern bestimmte Schwerpunkte des Sprachgebrauchs vorzufinden sind, ob sich diese zwischen den verschiedenen Lehrplänen unterscheiden und inwiefern Differenzen oder Übereinstim-

mungen zu den theoretischen und empirischen Aspekten bestehen, sind dabei die zentralen Fragen der Untersuchung. Alle Bestandteile der Arbeit sollen abschließend einen differenzierten Überblick über die Thematik bieten, sodass die eingangsgestellte Frage betrachtet und ein Teil zur Diskussion um den Sprachgebrauch im Musikunterricht beigetragen werden kann.

2. Musik und Sprache

2.1. Sprache - eine allgemeine Betrachtung

Sprache lässt sich aus vielen verschiedenen Gesichtspunkten betrachten und definieren. Die Eigenschaften, Funktionen und Gefahren von Sprache sind differenzierte Aspekte, welche jede für sich umfassende Thematiken darstellen. Im Folgenden wird ein kurzer allgemeiner Überblick über die Eigenschaften und Charakteristika von Sprache gegeben und sich hierbei vor allem auf die Faktoren konzentriert, welche für die weitere Thematik von Bedeutung sind und somit eine wichtige Grundlage bilden.

2.1.1. Eigenschaften und Funktionen von Sprache

Ein prägnantes Charakteristikum der Sprache liegt zunächst im Aspekt der Kommunikation. Sie dient als Verständigung zwischen Menschen, als Stifter von Beziehungen und gleichzeitig auch als Selbstvergewisserung des Subjekts.² Neben dieser kommunikativen Funktion ist die Sprache durch eine enge Verbindung zum Denken geprägt. In ihr spiegelt sich der Verstand wider und der Gedanke wird zur Materie.³ Die Verdichtung von Denken, Fühlen und Handeln tritt durch Sprache nach außen und hält sie fest.⁴ Diese enge Verknüpfung vertieft sich darin, dass die sprachliche Arbeit stets eine Arbeit am Gedanken ist und gleichzeitig die Arbeit am Gedanken nur durch die sprachliche Arbeit geschehen kann. Cornelia Alisch führt hierzu weiter aus: „Über das, was der Mensch nicht reflektiert und sprachlich gebunden hat, verfügt er nicht.“⁵ Gedanken und Sprache sind somit unweigerlich

²vgl. Rebekka Hüttmann: *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*. Hrsg. von Christoph Richter. Bd. 87. Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner, 2009, S. 81.

³vgl. Cornelia Alisch: *Mit falscher Feder. Untersuchung zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1987, S. 18.

⁴vgl. Ursula Brandstätter: *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel, 1990, S. 14; vgl. Hüttmann 2009, S. 81.

⁵vgl. Alisch 1987, S. 18–19.

aufeinander angewiesen. Des Weiteren lässt sich Sprache als ein differenziertes Zeichensystem betrachten, welches aus komplexen Strukturen und einer Vielzahl von Wörtern besteht.⁶

Christoph Richter definiert Sprache als Konstruktion einer zweiten Wirklichkeit. Mit ihr kann sich verständigt, etwas dargestellt und Ordnung geschaffen werden, wodurch sie nicht nur als Mittel zwischen Mensch und Mensch, sondern auch zwischen Mensch und der umgebenen Welt dient. Durch die Verwendung von Symbolen als Mittel des Ausdrucks, beschränkt sich Sprache nicht nur auf eine lautliche Artikulation. Sie konstruiert eine zweite Wirklichkeit, die für den Menschen eine Notwendigkeit darstellt. Durch diese Vermittlungsfunktion, die die Sprache hierbei einnimmt, wird zum Ausdruck gebracht, wie der Sprechende Sachen und Dinge und die damit verbundenen Erfahrungen und Interessen versteht.⁷ Traditionen, Kulturen, Werte und Ideale sind dabei stets Teil des sprachlichen Ausdrucks, welche jedoch gleichzeitig ein Mittel der Macht darstellen können, weswegen hierbei ein bewusster sprachlicher Umgang erfolgen sollte.⁸ Diese Definition der Sprache als „Vermittler von etwas“ greift unter anderem Rebecca Hüttmann auf. Sie bezieht sich dabei auf Friedemann Schulz von Thun, der vier Ebenen der sprachlichen Vermittlung aufgestellt hat. Demnach vermittelt jede Äußerung einen Sachinhalt, einen Appell, eine Selbstoffenbarung des Sprechenden und einen Beziehungsaspekt.⁹

Wie bereits deutlich wurde, kann Sprache Beziehungen hervorbringen. Vertrautheit kann erweckt, Fantasie angeregt oder neue Sichtweisen eröffnet werden.¹⁰ Wird mit der Sprache bewusst umgegangen, so kann sie ein differenziertes Erleben und eine Verfeinerung der Wahrnehmung unterstützen und ermöglichen.¹¹ Neben diesen beziehungsfördernden, verbindenden Aspekten, gibt es jedoch auch eine andere, trennende Seite der Sprache. So wie sie eine Beziehung herbeirufen kann, kann sie diese auch verhindern, ihr im Weg stehen oder einengen. Das unmittelbare Erleben kann durch Sprache eingeschränkt oder verhindert werden und somit eine Distanz hervorrufen. Diese zwei Seiten sollten jedoch nicht als Alternativen, sondern vielmehr als zwei Richtungen gesehen werden, welche entweder mehr oder weniger zum Ausdruck kommen.¹² Die trennende Eigenschaft der Sprache ist in ihrem grundlegenden Wesen begründet: „Indem wir über etwas sprechen, halten wir es von uns weg, betrachten es aus der Entfernung.“¹³ Dies ist jedoch nicht generell negativ zu bewerten. Auch wenn einerseits dadurch auf eine direkte und

⁶vgl. Georg Biegholdt: „Theorie und Praxis der Lerngruppensprache im Musikunterricht“. Diss. Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam, 2013, S. 15.

⁷vgl. Christoph Richter: *Die Sprache als Medium im Musikunterricht*. In: *Musik und Bildung* 7-8 (1987), S. 569–576, 588–593, S. 570–572, 588.

⁸vgl. Alisch 1987, S. 22; vgl. Hüttmann 2009, S. 15.

⁹vgl. ebd., S. 81–82.

¹⁰vgl. ebd., S. 84.

¹¹vgl. Brandstätter 1990, S. 14.

¹²vgl. Hüttmann 2009, S. 84–85.

¹³Ebd., S. 84.

sinnliche Erfahrung verzichtet wird, kann diese Distanz gleichzeitig Bewusstsein und Rationalität hervorrufen.¹⁴

Eine Gefahr im Umgang mit der Sprache, welche stets beachtet werden sollte, ist der Aspekt des Einseitigen. Wird mit Sprache nicht individuell, kreativ und flexibel umgegangen, so kann sie schnell zu einer unbeweglichen Schablone erstarren.¹⁵ Dies ist besonders im Bezug zur Musik problematisch anzusehen, weshalb dieser Aspekt in der folgenden Arbeit einen wichtigen Betrachtungspunkt darstellen wird.

Betrachtet man die Definitionen, Funktionen und Gefahren von Sprache, so lassen sich einige Eigenschaften für einen günstigen Sprachumgang ausmachen. Um überhaupt Sprache verstehen zu können, sollte diese fehlerlos und richtig sein, was sich an der Sinnhaftigkeit der Rede oder des Ausdrucks erkennen lässt. Sie sollte zudem klar sein, demnach nichts verschleiern oder verdecken, und die Motivation sowie Aufmerksamkeit der Zuhörenden oder Lesenden durch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Struktur, Komplexität, Schwierigkeit und Ordnung wecken.¹⁶ Vor allem hinsichtlich der möglichen Gefahren, sollte zudem jeder wissen, was man sagt. Reflexion und Bewusstsein kann nur entstehen, wenn auch über die eigene Sprache nachgedacht wird.¹⁷ Richter stellt zum Sprachumgang drei Fähigkeiten auf, mit welchen der Reichtum der Sprache gerecht werden kann: Erstens die lautliche Gestalt (ihr „Ton“), zweitens der Umgang mit Worten, Begriffen, Wendungen und Redeweisen und drittens die Vieldeutigkeit sprachlicher Äußerungen.¹⁸

Für die Thematik der Arbeit ist ein weiterer Aspekt von zentraler Bedeutung: Der Zusammenhang zwischen Sprache, Handeln und Verstehen. Dieser Beziehung geht Matthias Flämig in seiner Dissertation mit Hilfe des Begriffs aus der sprachanalytischen Philosophie „Behauptendes Reden“ nach. Demnach lassen sich nur mit Hilfe dessen Verstehen, Hören und Handeln in ein sinnvolles zueinander Verhältnis setzen. „Behauptende Rede“ bedeutet hierbei, dass der Satz die primäre Bedeutungseinheit ist, welcher erst verstanden werden kann, wenn die einzelnen Satzglieder mit den primären und singulären Termini betrachtet werden. Wenn die Funktionsweise des Satzes bestimmt wird, werden Behauptungen aufgestellt, mit welchen man die Wahrheitsbedingung erfüllt hält. Im Zusammenhang von Sprache und Handeln schreibt Flämig zudem, dass die „Behauptende Rede“ die Fähigkeit zur Handlung und der Handlungserwerb wiederum die behauptende Rede voraussetzt. Hierauf wird in Hinblick auf das Musikverstehen nochmals näher eingegangen.¹⁹

¹⁴vgl. Hüttmann 2009, S. 84.

¹⁵vgl. Brandstätter 1990, S. 15.

¹⁶vgl. Alisch 1987, S. 35–39.

¹⁷vgl. ebd., S. 21–22.

¹⁸vgl. Richter 1987, S. 575–576.

¹⁹vgl. Flämig 1998, S. 9, 26–31, 118–119.

2.1.2. Umriss verschiedener Sprachregister

Sprache weist je nach Situation, Lebenslage und Kontext unterschiedliche Merkmale und damit verbunden auch verschiedene Funktionen auf. Daraus ergeben sich verschiedene Register, die, vor allem im pädagogischen Kontext, Gegenstand zahlreicher Betrachtungen sind. Es existieren etliche Begriffe und Definitionen von Sprachregistern, weshalb sich im Folgenden auf diejenigen fokussiert wird, welche weit verbreitet und im schulischen Zusammenhang bedeutsam sind. Hierzu zählen insbesondere die Alltags-, Bildungs- und Fachsprache. Zudem ist die Lerngruppensprache in Hinblick auf den schulischen Kontext eine interessante Ebene, welche ebenfalls im Folgenden betrachtet wird.

Die Alltagssprache wird auch als „Sprache der Nähe“ bezeichnet. Dies ist vor allem darin begründet, dass sie einen starken Bezug zum Privaten und Vertrauten hat. Auch Emotionen, Nähe und Spontaneität sind Merkmale, die die alltägliche Sprache prägen. Sie ist stark in Situationen und Handlungen eingebunden, welche sich meistens auf einen gemeinsamen Kontext, dem Hier und Jetzt, beziehen. Aufgrund dessen werden in der Alltagssprache oftmals unspezifische Verben, wie „sein“ oder „machen“, verwendet.²⁰ Sie lässt sich zudem nicht als die eine Sprache definieren. Je nach Milieu, Kultur oder Region unterscheidet sich diese und weist unterschiedliche Merkmale auf. Der Begriff „Umgangssprache“ ist ebenfalls üblich und wird im Rahmen dieser Arbeit als Synonym verwendet.²¹

Vergleichend dazu zählt die Bildungssprache zur „Sprache der Distanz“. Sie ist weniger von Privatheit und einem Persönlichkeitsbezug geprägt, sondern vielmehr von Öffentlichkeit, Fremdheit, Distanz und Reflexion.²² Die Affinität zum schriftlichen Ausdruck und fachlichen Wörtern stellt einen weiteren Unterschied zur Alltagssprache dar. Gleichzeitig ist sie jedoch auch, im Gegensatz zur Fachsprache, allen zugänglich, welche die Mittel der allgemeinen Schulbildung haben.²³ Im Rahmenlehrplan Teil B von Berlin sind die Merkmale der Bildungssprache darin definiert, dass die Wortwahl präzise, Grammatik richtig und der Satzbau vollständig ist, sodass sie dem Anspruchsniveau der Schriftlichkeit ungefähr gerecht wird.²⁴ In

²⁰vgl. Imke Lange: *Von 'Schülerisch' zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung*. In: *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Hrsg. von Sara Fürstenau. Wiesbaden: Springer, 2012, S. 123–142, S. 125–126; vgl. Ingrid Gogolin und Imke Lange: *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften und Springer Fachmedien, 2011, S. 107–127, S. 112–113.

²¹vgl. Biegholdt 2013, S. 17.

²²vgl. Lange 2012, S. 125–126.

²³vgl. Georg Biegholdt: *Lerngruppensprachen im Musikunterricht*. In: *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion*. Hrsg. von Anja Bossen und Birgit Jank. Bd. 5. Postdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2017, S. 55–89, S. 56.

²⁴vgl. SenBJW: *Rahmenlehrplan. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. Hrsg. von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Staßfurt: Salzland Druck, 2015, S. 12.

der Schulbildung ist demnach Bildungssprache von besonderer Wichtigkeit, da man sich mit ihr ein Orientierungswissen verschaffen soll. Dadurch wird sie als Mittel zur Vermittlung und gleichzeitig als Lerngegenstand an sich, welches innerhalb der Schule erlernt wird.²⁵

Eine spezielle Sprachform stellt die Fachsprache dar. Sie dient primär dazu, sich über ein bestimmtes Fachgebiet zu verständigen, wodurch sie an Fach- und Wissensbereiche gebunden ist.²⁶ Eine große Begriffsklarheit und Deutlichkeit sind bezeichnende Merkmale der Fachsprache, wodurch sie sich weniger in grammatikalischen Aspekten, sondern hinsichtlich der Lexik von der Alltagssprache und in Teilen auch von der Bildungssprache unterscheidet. Aufgrund dieser fachspezifischen Eigenschaft wird die Fachsprache auch als Teil einer speziellen Bildung gesehen, andererseits aber als Teil der allgemeinen Bildung. Ob diese Allgemeinheit jedoch tatsächlich vorhanden ist, lässt sich diskutieren.²⁷

Georg Biegholdt führt als weiteres Sprachregister die Lerngruppensprache an. Diese ist darin definiert, dass die Alltags- und Fachsprachen aller am Unterricht Beteiligten aufeinandertreffen und sich zu einer gemeinsamen Lerngruppensprache entwickeln, wodurch sie weder der Mutter- noch der Wissenschaftssprache gleicht. Biegholdt grenzt dieses Register von dem Begriff „Unterrichtssprache“, welcher in einiger Literatur vorzufinden ist, ab. Schülerinnen und Schüler sind nicht als Konsumenten von Unterricht zu verstehen, welche lediglich die Sprache der Lehrkraft übernehmen. Die Kommunikation zwischen allen, und die damit einhergehende andauernde Veränderung und Erweiterung der Sprache, ist der zentrale Aspekt der Lerngruppensprache. Dies wird darin begründet, dass sich eigenes Denken in eigener und nicht in fremder Sprache vollzieht. Ziel der Lerngruppensprache sieht Biegholdt in der Entwicklung zu einer Sprachfähigkeit mit der sich der oder die Lernende in eigenen Worten ausdrücken kann. Erst wenn diese Basis geschaffen ist, sollten die eigenen Wörter durch eine fachliche Sprache ersetzt werden, um eine Allgemeingültigkeit zu sichern.²⁸

Wie die verschiedenen Register im Verhältnis zueinander stehen, lässt sich unterschiedlich betrachten. Oftmals wird ein hierarchisches Prinzip impliziert, bei welchem die Alltagssprache als Basis für die Bildungssprache und diese wiederum als Voraussetzung für die Fachsprache dient. Die Register lassen sich jedoch auch als gleichwertig einstufen, indem sie entweder als Kreislauf oder als drei eigenständige Register mit Schnittpunkten definiert werden.²⁹ Die Sicht auf dieses Verhältnis beeinflusst den Umgang mit der Sprache, da sich Zielsetzungen und Schwerpunkte je nach Anordnung anders auswirken. Wie dies insbesondere in Hinblick auf die Musikpädagogik zu werten ist, wird in späteren Abschnitten näher betrachtet.

²⁵vgl. Gogolin und Lange 2011, S. 108.

²⁶vgl. Alisch 1987, S. 9–10.

²⁷vgl. Biegholdt 2017, S. 55–58.

²⁸vgl. ebd., S. 66–74.

²⁹vgl. Lange 2012, S. 127–128.

2.2. Sprechen über Musik

Nachdem eine musikunabhängige Betrachtung von Sprache dargestellt wurde, folgt nun die Auseinandersetzung von Sprache und Musik. Dafür ist es zunächst erforderlich zu erörtern, ob Musik eine Sprache ist und ob Unterschiede und Gemeinsamkeiten vorhanden sind. Erst danach kann eine differenzierte Sicht auf die Möglichkeiten, Grenzen, die Bedeutung für das Musikverstehen, die Sprachregister und die bisherige Forschung hinsichtlich des Sprechens über Musik erfolgen.

2.2.1. Das Verhältnis von Musik und Sprache

„[...] was Sprache ist, das wüßte ich gern. Oder etwas bescheidener gesagt: Gern wüßte ich, was Sprache ist im Vergleich mit Musik. [...] Aber ich weiß es nicht. Und ich glaube zu wissen, daß niemand es weiß und jemals wissen wird.“³⁰

Dieses Zitat von Hans H. Eggebrecht zeigt die grundlegende Problematik des Zusammenhangs von Sprache und Musik. Das Verhältnis beider Thematiken lässt sich nur schwer fassen und ist gerade deshalb ein Gegenstand zahlreicher Betrachtungen. Doch auch wenn es sich nicht exakt definieren lässt, so lässt sich dennoch beschreiben, was dieses Verhältnis ausmacht und vor allem, was es *nicht* ist.

Ein Konsens lässt sich insgesamt in zahlreicher Literatur finden: Musik ist keine Sprache. Auch wenn die Aussage, Musik sei eine Sprache oder eine Tonsprache, im allgemeinen Sprachgebrauch nicht unüblich ist, so lassen sich in vielen Ausführungen nachvollziehbare Aspekte finden, warum dem nicht so ist.

Eggebrecht stellt hierzu mehrere Thesen auf. Zunächst bezieht er sich darauf, dass Sprache spricht und etwas Konkretes benennen kann, im Gegensatz zur Musik, welche nicht mitteilen oder bezeichnen kann. Zudem ist Sprache übersetzbar, Musik hingegen nicht, da das Medium an sich nicht austauschbar ist. Sprache teilt außerdem mit, was sie bezeichnet. Musik ist hingegen das Mitgeteilte selbst. Letztere ist eher als begriffslose Mitteilung zu verstehen, die auf ein weitestgehend begriffsloses Denken zurückgeht.³¹ Darauf bezieht sich auch Ursula Brandstätter, indem sie argumentiert: „Musik ist ihrem Wesen nach begriffslos. Sie spricht uns an in einem Bereich jenseits der Sprache. Was sie uns sagt, ist nicht ins Begriffliche transformierbar. Die Botschaft, die sie uns mitteilt, kann nicht in die Sprache der Wörter übersetzt werden.“

³⁰vgl. Hans. H. Eggebrecht: *Musik und Sprache*. In: *Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung*. Hrsg. von Albrecht Riethmüller. Bd. 5. Spektrum der Musik. Regensburg: Laaber, 1999, S. 9–14, S. 9.

³¹vgl. ebd., S. 9–10.

Und doch bedarf die Musik der Sprache.“³² Dieses (Un)begriffliche lässt sich auch in der Schrift von Musik und Sprache erkennen. Bezieht sich die Tonschrift eher auf die Reproduktion, so hat die Sprachschrift einen starken Bezug zum Begrifflichen.³³

Eine weitere These Eggebrechts umfasst, dass Musik nur im metaphorischen Sinn als Sprache bezeichnet werden kann.³⁴ Dies entspricht sowohl Gerhard Klemms als auch Christian Harnischmachers Argumentation. Diese Metapher stütze sich demnach lediglich auf Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache und sei eher als eine Art Metasprache zu verstehen.³⁵ Gründe der Verwendung dieser Metapher können in dem Bezug zum Ausdrucksgehalt und zum „Verstehen“ der Musik liegen.³⁶

Wie sich hierbei bereits vermuten lässt, ist das Verhältnis von Musik und Sprache von Gemeinsamkeiten und Unterschieden geprägt. Betrachtet man diese, so sollte jedoch nicht daraus geschlussfolgert werden, dass beide Systeme durcheinander bedingt oder begründet sind. Beides, Musik und auch Sprache, haben sich überwiegend autonom und unabhängig voneinander entwickelt.³⁷ Dennoch gibt es Schnitt- und Vergleichspunkte, die erörtert werden können, um das Verhältnis beider Bereiche besser nachvollziehen zu können. Ein prägnanter Unterschied liegt in der Verfügbarkeit des Materials. In Musik kann dies wesentlich freier geschehen, als es in Sprache der Fall ist, da letztere auf einer endlichen und stabilen Syntax und Phonologie basiert. Das ästhetische Wohlgefallen steht bei Musik im Vordergrund, im alltäglichen Sprachgebrauch hingegen eher der kommunikative Charakter.³⁸ Harnischmachers Bezeichnung von Musik „als Fenster zum kulturellen Selbst“ und Sprache als „Fenster zu Anderen“ unterstützt diesen Aspekt.³⁹ Auch die für die Sprache prägende Semantik ist in der Musik nicht vorhanden und stellt somit einen weiteren Unterschied zwischen beiden Systemen dar. Überschneidungspunkte können bezüglich des Klangs festgemacht werden, da beides tönende Erscheinungen sind. Sie bilden außerdem lineare oder geordnete Symbolketten, sowohl in tönender als auch geschriebener Form.⁴⁰ Mit Vorsicht sind Vergleiche von Musik und Sprache zu beurteilen, welche den Aneignungsprozess betrachten. Sue Snyder vergleicht

³²Ursula Brandstätter: *Sprechen über Musik - zur Sprache gebracht. Ein Literaturbericht.* In: *Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik* 3 (1992), S. 9–13, S. 9.

³³vgl. Eggebrecht 1999, S. 11.

³⁴vgl. ebd., S. 9.

³⁵vgl. Gerhard Klemm: *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten.* Europäische Hochschulschriften Reihe 36, Musikwissenschaft Bd. 27. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1987, S. 5; vgl. Christian Harnischmacher: *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik.* Hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Bd. 86. Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner, 2008, S. 60.

³⁶vgl. ebd., S. 61.

³⁷vgl. Eggebrecht 1999, S. 12–13.

³⁸vgl. Christian Berger (Hrsg.): *Musik jenseits der Grenze der Sprache.* Bd. 6. Rombach Wissenschaften. Reihe Voces. Freiburger Beiträge zur Musikwissenschaft. Freiburg im Breisgau: Rombach Druck- und Verlagshaus, 2004, S. 33, 60–61; vgl. Klemm 1987, S. 21–22.

³⁹vgl. Harnischmacher 2008, S. 119.

⁴⁰vgl. Berger 2004, S. 33; vgl. Klemm 1987, S. 10–11.

beispielsweise das Plappern mit dem Ausprobieren von Klängen.⁴¹ Da wie bereits beschrieben, beide Systeme weitestgehend unabhängig voneinander existieren und sich entwickeln, sollte dies bei solchen Gleichstellungen stets beachtet werden.

2.2.2. Sprechen über Musik - Möglichkeiten und Schwierigkeiten

Auch wenn Musik keine Sprache ist und diverse Unterschiede existieren, so kann sie dennoch zur Sprache gebracht werden.⁴² Dies geschieht nicht als genaue äquivalente Übersetzung, sondern eher als Verwandlung oder Transposition der Musik in Sprache.⁴³ Dabei ist ein zentraler Aspekt, dass, nach Adorno, die Musik begrifflich nicht in ihrem eigentlichen Wesen erfasst, sondern lediglich umschrieben werden kann. Die Versprachlichung kann somit nicht den musikalischen Eindruck ersetzen.⁴⁴ Das Verbot des Philosophen Ludwig Wittgensteins geht hierbei sogar noch weiter, indem er meint, dass worüber man nicht sprechen kann, man schweigen sollte.⁴⁵ Dennoch wird über Musik gesprochen und dies muss, nach Jürgen Oberschmidt zu urteilen, keinen Widerspruch darstellen. Das Sprechen über Musik ist die Voraussetzung, um eben jenes Unsagbare zu erfahren.⁴⁶

Beim Sprechen über Musik kann das Unbegriffliche somit nicht ins Begriffliche übersetzt werden, jedoch kann Sprache als Grundlage dienen, Musik zu erfahren. Um dem Wesen der Musik dabei annähernd sprachlich angemessen gerecht zu werden, sollten die Grenzen des Sprechens über Musik bewusst sein. Die bereits erwähnte Gefahr der Sprache, sie könne als starre Schablone erscheinen, ist hierbei besonders zentral. Sprache kann den Bezug zur eigentlichen Materie, der Musik, verlieren und ihr den Erfahrungsraum und die Individualität nehmen. Vor allem bei fachlicher Sprache ist die Gefahr groß, da diese leicht als Worthülsen wirken können.⁴⁷ Alisch meint hierzu, dass „[d]ie überkorrekte, streng sachliche, wissenschaftliche Sprache an dem Gegenstand, an der Musik, [vorbeigeht].“⁴⁸ Zudem lässt sich nicht

⁴¹vgl. Sue Snyder: *Language, movement, and music - process connections*. In: *General music today* 7/3 (1994), S. 4-9, S. 5.

⁴²vgl. Eggebrecht 1999, S. 11.

⁴³vgl. Bernfried Schlerath: *Musik als Sprache*. In: *Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung*. Hrsg. von Albrecht Riethmüller. Bd. 5. Spektrum der Musik. Regensburg: Laaber, 1999, S. 15-21, S. 16, 21.

⁴⁴vgl. Jürgen Oberschmidt: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Hrsg. von Christoph Richter. Bd. 98. Forum Musikpädagogik, Berlin Schriften. Augsburg: Wißner, 2011, S. 65-67.

⁴⁵vgl. Ludwig Wittgenstein: *Tractus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen*. 22. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016, S. 85.

⁴⁶vgl. Oberschmidt 2011, S. 70.

⁴⁷vgl. Brandstätter 1990, S. 15; vgl. Ursula Brandstätter: *Sprache und Sprechen im Instrumentalunterricht*. In: *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*. Hrsg. von Ulrich Mahlert. Mainz: Schott, 1997, S. 71-79, S. 73-74.

⁴⁸Alisch 1987, S. 115.

davon ausgehen, dass alle Rezipienten die selbe Vorstellung bezüglich fachlicher Termini haben, sodass die eigentliche Allgemeingültigkeit der Fachsprache immer nicht erfüllt werden kann.⁴⁹ Geschieht das Sprechen über Musik auf eine eher formale Art und Weise, so kann dies leicht als distanzierend und dadurch bedingt unbefriedigend wahrgenommen werden, da die eigentliche Lebendigkeit der Musik so nur schwer erfasst werden kann. Aufgrund dessen kann beim Sprechen über Musik der Unterschied zwischen dem Musikverstehen und den eigenen Musikerfahrungen vergrößert werden und inkongruent erscheinen.⁵⁰

Die Grenzen beim Sprechen über Musik sind zwar vorhanden, dennoch wird über Musik gesprochen und dies ist trotz alledem nicht ausschließlich negativ und begrenzend zu bewerten, sofern eben diese Schwierigkeiten berücksichtigt werden. Zudem ist die Tatsache, dass über Musik vor allem im musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Bereich gesprochen wird, unumstritten vorhanden. Worin liegen hierfür die Gründe und welche Möglichkeiten schafft das Sprechen über Musik? Wird zunächst der Bereich der Musiker betrachtet, so ist hierbei die Sprache vor allem dafür dienlich, die Partitur zu studieren, das Ganze zu erfassen und Absprachen zu treffen.⁵¹ Des Weiteren können innerhalb der Musik, beispielsweise in der Programmmusik oder textgebundenen Vokalmusik, sprachliche Inhalte vermittelt werden. Auch hierbei ist ein Sprechen über diese Musik naheliegend.⁵² Brandstätter merkt zudem an, dass vor allem in abendländischer Musik das sprachliche Auseinandersetzen ein wichtiger Bereich in der Entwicklung ist.⁵³ In Programmheften bei Konzerten oder Musikkritiken können durch Sprache Zusammenhänge erfasst und reflektiert werden, welche das Musikverständnis unterstützen können. Dabei soll das Eigene der Musik, das Sinnliche, Akustische und Anschauliche, nicht ausgeblendet werden. Vielmehr ist Sprache hierbei an diese Präsenz gebunden. Strukturelle Zusammenhänge und außermusikalische Zusammenhänge können mit Hilfe der Sprache erschlossen und so Musik besser „verstanden“ werden.⁵⁴ Dabei soll außerdem sprachlich erfasst werden, was für die Beteiligten bedeutsam ist.⁵⁵ Hinsichtlich der bereits erwähnten verbindenden Funktion der Sprache, kann diese zudem zwischen Mensch und Musik, zwischen dem sinnlichen Erleben und der bewussten Wahrnehmung sowie zwischen den beteiligten Menschen Beziehungen fördern. Die Sprache ist, nach Rebekka Hüttmann, hierbei als „Vermittler“ zu

⁴⁹vgl. Alisch 1987, S. 115.

⁵⁰vgl. Hüttmann 2009, S. 84; vgl. Richter 1987, S. 572.

⁵¹vgl. Albrecht Wellmer: *Versuch über Musik und Sprache*. Hrsg. von Michael Krüger. Edition Akzente. München: Carl Hanser, 2009, S. 102.

⁵²vgl. Anja Bossen und Birgit Jank (Hrsg.): *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion*. Bd. 5. Postdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2017, S. 16.

⁵³vgl. Brandstätter 1992, S. 9.

⁵⁴vgl. Wellmer 2009, S. 103–109.

⁵⁵vgl. Lars Oberhaus: *Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (2015), S. 49–70, S. 50.

verstehen. Wie vielschichtig das Sprechen über Musik einzuordnen ist, zeigt das bereits dargestellte Kommunikationsmodell von Schulz von Thun. Demnach sind alle vier Aspekte auch beim Sprechen über Musik vorhanden. Hüttmann erweitert das Modell, indem sie erläutert, dass jede sprachliche Äußerung über Musik auch die persönliche Beziehung dazu zeigt und gleichzeitig der Empfänger dadurch motiviert sein kann, sich selbst mit Musik zu beschäftigen.⁵⁶

Richter nimmt eine Unterteilung über verschiedene Sprachanlässe vor, in welchen deutlich wird, welche Möglichkeiten und Situationen das Sprechen über Musik bietet. Neben dem Aspekt, dass sich das Sprechen auf einen bestimmten Kontext, wie zeitlich, örtlich oder kulturell, beziehen kann, führt er an, dass das Reden⁵⁷ des Weiteren Strukturen oder Ausdrucksweisen anderer Künste mit derer von Musik verknüpfen kann. Darüber hinaus beschreibt Richter, dass die Historie, insbesondere bezüglich der Komponisten und Komponistinnen und ihren Kontexten, mit Hilfe der Sprache erschlossen werden kann. Als weiteren Bereich nennt er den Aspekt, dass über die Art und Weise des Spielens gesprochen werden kann, vor allem hinsichtlich der klanglichen und dramaturgischen Ausführung und Gestaltung, wie beispielsweise der Lautstärke, Klangmodellierung, dem Tempo oder Aspekte des Zusammenspiels. Dieses Reden vollzieht sich laut Richter insbesondere in fachlicher Sprache.⁵⁸

Möglichkeiten und Schwierigkeiten sind somit beim Sprechen über Musik zahlreich vorhanden. Ein Punkt, der im Gesamten betrachtet die verschiedenen Aspekte explizit und implizit begleitet, ist der des Musikverstehens. Doch wie ist das „Verstehen“ von Musik definiert und welche Rolle kann Sprache dabei tatsächlich spielen? Dies wird im Folgenden näher betrachtet.

2.2.3. Musikverstehen und das Sprechen über Musik

Um den Zusammenhang von Sprache und dem Musikverstehen zu betrachten, gilt es zunächst die verschiedenen Perspektiven bezüglich des „Verstehens“⁵⁹ von Musik zu betrachten. Folgend werden allerdings nur die zentralen Aspekte und Diskussionspunkte darüber dargestellt, da diese Thematik einen eigenen Bereich fasst, welcher den Rahmen und die Zielsetzung dieser Arbeit überschreiten würde.

⁵⁶vgl. Hüttmann 2009, S. 82–83.

⁵⁷Richter setzt Reden und Sprechen gleich.

⁵⁸vgl. Christoph Richter: *Reden über Musik*. In: *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. Hrsg. von Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kasper H. Spinner. München: kopaed, 2011, S. 413–428, S. 415–416.

⁵⁹Im Folgenden wird „Verstehen“ in Anführungszeichen gesetzt, sofern es der bezogenen Literatur entspricht. Dies impliziert, dass ein tatsächliches „Verstehen“ von Musik nur im abstrakten Sinne zu deuten ist. Dieser Ansatz wird im Rahmen dieser Arbeit unterstützt und somit die Schreibweise in den folgenden Kapiteln ebenfalls verwendet. Die Gründe hierfür werden im Folgenden genauer dargelegt. Beim Kompositum „Musikverstehen“ wird aus Gründen der Lesbarkeit auf die Anführungszeichen verzichtet.

Der Grad zwischen Rationalität und Emotionalität umfasst wegweisende Aspekte in der Diskussion um die Problematik vom Musikverstehen. Sowohl die ausschließlich enge rationale Sicht, als auch der weite Begriff von „Verstehen“ ist hierbei, nach Brandstätter, kaum zielführend. Sie schlägt vor, das „Verstehen“ von Musik als prozesshafte Verbindung zwischen der Empfindung und der Wahrnehmung, zwischen dem Unbewussten und Bewussten, zu sehen. Brandstätter bezieht sich dabei auf die philosophische Hermeneutik, bei welcher die Erfahrungen und Erwartungen des Hörsubjekts mit dem Horizont des Hörobjekts verschmelzen.⁶⁰

Flämig erläutert, dass ein „Verstehen“ von Musik bedeutet, dass man die „Behauptende Rede“ von Musik versteht. Musik selbst kann nicht verstanden werden, da die Wirkung dieser vielmehr erlebt wird. „Verstehen“ bezieht sich demnach darauf, dass der Satz verstanden wird, also ob das Prädikat auf den Gegenstand des singulären Terminus zutrifft.⁶¹ Eindeutig an diesem Ansatz ist die Verifizierbarkeit des Verstehens. Flämig führt zudem an, dass dieser sprachanalytische Ansatz für den Unterricht angemessen ist, da die am Unterricht Beteiligten grundsätzlich Sätze bilden können und somit die fundamentale Verständigungseinheit gesichert ist.⁶² Hierbei lässt sich jedoch kritisch betrachten, ob dieses Satzverständnis bei allen Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden darf. Vor allem bei den Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, ist dies nicht zwingend gegeben.⁶³

Eine weitere mögliche Strukturierung der Thematik ist die Unterscheidung von „Verstehen“ und „Begreifen“. Bezieht sich ersteres auf das sprachbasierte Wissen über Musik, so schließt letzteres den kognitiven Aspekt ein. Beides ist jedoch nicht getrennt, sondern als abhängig voneinander zu verstehen.⁶⁴ Die Kognition umfasst nach Wilfried Gruhn „[...] die bedeutungsgebenden, interpretatorischen Akte des Denkens, Verarbeitens, (Wieder)Erkennens, Erinnerens und Verstehens [...]“⁶⁵, welche der Perzeption, der physiologischen und psychologischen Vorgänge der Wahrnehmung, gegenübersteht. Diese vielschichtige Sicht auf Kognition ist dabei bedeutsam. Oberschmidt weist darauf hin, dass Verstehen nicht nur als ein Wiedererkennen von etwas betrachtet werden darf, wie es beispielsweise bei der Theorie des hörenden Verstehens eingeordnet wird. Verstehen ist mehr als das, es

⁶⁰vgl. Brandstätter 1997, S. 72–73.

⁶¹vgl. Flämig 1998, S. 70, 165.

⁶²vgl. ebd., S. 168.

⁶³vgl. Anja Bossen: *Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach*. In: *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion*. Hrsg. von Anja Bossen und Birgit Jank. Bd. 5. Postdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2017, S. 21–54, S. 44.

⁶⁴vgl. Harnischmacher 2008, S. 176–181.

⁶⁵Wilfried Gruhn: *Wahrnehmen und Verstehen. Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. Entwurf zu einem Forschungsprogramm*. In: *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen - Erkennen - Aneignen*. Hrsg. von Hermn J. Kaiser. Bd. 13. Musikpädagogische Forschung. Essen: Die blaue Eule, 1992, S. 44–51, S. 44.

beinhaltet komplexere Ebenen als das bloße Erkennen.⁶⁶

Eggebrechts Unterteilung des Musikverstehens ist ein weiterer Ansatz, welcher in zahlreicher Literatur aufgegriffen und thematisiert wird. Dabei wird zwischen dem ästhetisch sinnlichen und ästhetisch erkennenden Verstehen unterschieden. Ersteres bezieht sich auf die Begriffslosigkeit und den Klang, welche wiederum die Basis des weiteren Musikverstehens bildet. Dieses ästhetische Verstehen geht vom Objekt aus, auf welches das Subjekt reagiert. Die Reaktion ist demnach subjektabhängig, nicht aber das ästhetische Verstehen an sich, da dieses objekterzeugt ist. Das Verstehen liegt hierbei in der Gemeinsamkeit der Hörenden, welches sich insgesamt nur graduell unterscheidet.⁶⁷ Bernfried Schlerath setzt dem entgegen, dass keiner ein Musikstück so versteht wie ein anderer und deshalb das ästhetische Verstehen subjektabhängig ist.⁶⁸ Die Grenze zwischen Objekt und Subjekt sowie Quelle und Reaktion ist demnach nur schwer eindeutig festsetzbar. Das ästhetische sinnliche Verstehen wird durch das erkennende Verstehen vertieft. Dies begründet Eggebrecht darin, dass das Erkennen die sinnliche Wahrnehmung steigern kann. „Wir beleuchten das begriffslose Verstehen mit den Scheinwerfern intellektueller Hinsicht.“⁶⁹ Das Begriffliche steht beim erkennenden Verstehen im Vordergrund, sodass das meiste Sprechen über Musik dem zugeordnet werden kann. Dieses Verstehen ist jedoch ohne ästhetisches Verstehen nicht möglich. Des Weiteren führt Eggebrecht das wissenschaftsorientierte Verstehen an, welches sich auf Aspekte wie Gattungen oder Komponisten bezieht.⁷⁰

Sprache kann nach Eggebrecht dazu dienen, das ästhetische Musikverstehen begrifflich zu benennen und erkennend zu verstehen. Die beim Sprechen über Musik einhergehende Subjektivität und Objektivität führt außerdem gemeinsam zum Verstehen der Bedeutung der Musik. Die Interpretation, das Subjektive, über das Objekt kann dies herbeirufen.⁷¹ Eggebrecht meint darüber hinaus: „Zu verstehen ist auch musikalisch nur, was verstehbar ist, sinnvoll ist: einen Sinn hat. Das Verstehen von Musik versteht den musikalischen Sinn.“⁷² Dies überrascht zunächst, da der musikalische Sinn im Allgemeinen als begriffslos definiert wird und somit Musik, entgegen Eggebrechts zuvor angeführten Argumentationen, nur auf einer unbegrifflichen Ebene verstanden werden kann. Diesen Widerspruch löst er auf, indem er die Begriffslosigkeit der Musik in Frage stellt und ihr etwas Begriffliches

⁶⁶vgl. Jürgen Oberschmidt: *Meine Bilder sind (nicht) Deine Bilder. Gedanken zur Heterogenität innerer und äußerer Bilder in musikalischen Verstehensvollzügen*. In: *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Hrsg. von Jürgen Vogt, Frauke Heß und Christian Rolle. Bd. 5. Wissenschaftliche Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, 2012, S. 87–113, S. 91–93.

⁶⁷vgl. Hans H. Eggebrecht: *Musik verstehen*. München: R. Piper, 1995, S. 13–25; vgl. Hans H. Eggebrecht: *Musikalisches Denken. Aufsätze zur Theorie und Ästhetik der Musik*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1977, S. 113–129.

⁶⁸vgl. Schlerath 1999, S. 20.

⁶⁹Eggebrecht 1995, S. 117.

⁷⁰vgl. ebd., S. 13–17; vgl. Eggebrecht 1977, S. 113–129.

⁷¹vgl. Eggebrecht 1995, S. 134.

⁷²vgl. Eggebrecht 1977, S. 113.

zuschreibt. Das Begriffliche der Musik ist demnach ihr Gehalt, also das, was sie zu verstehen gibt. Dieser besteht zwar aus einem begriffslosen Material, ist aber an sich begrifflich und ein Bestandteil der Musik.⁷³

Ein weiterer Aspekt, welcher die Rolle der Sprache beim Musikverstehen erläutern kann, stellt die Möglichkeit dar, dass Sprache eine Ordnung schaffen kann. Verknüpfungen und Systematisierungen der musikalischen Zusammenhänge können das Musikverstehen im erkennenden Sinne unterstützen.⁷⁴

Diese bisherigen Betrachtungen bringen hervor, wie eng das Musikverstehen und die Sprache miteinander verbunden sind. Dies zeigt sich darüber hinaus auch daran, dass die Fähigkeiten des Musikverstehens oftmals an den sprachlichen Fähigkeiten über Musik zu sprechen beurteilt werden. Im Bereich des Musikunterrichts kann dies damit begründet werden, dass die Sprache im Unterricht ein wichtiges Mittel der Kommunikation ist. Die Überprüfbarkeit, Kontrollierbarkeit und Gleichstellung zu anderen (Wissens)fächern sind Faktoren, die die enge Verknüpfung von Sprache und Musikverstehen im pädagogischen Kontext erklären.⁷⁵

Hierbei sei jedoch auch die andere Seite der Betrachtung erwähnt, die Grenzen und Gegenargumentation der Sprache beim Musikverstehen. Jürgen Vogt befasst sich entsprechend zu Wittgensteins Zitat des Schweigegebots mit der These: „Wovon man nicht sprechen kann, das muss man zeigen.“⁷⁶ Dies lässt schlussfolgern, dass die Vermittlung von Musik und das Musikverstehen nicht durch sprechen, sondern nur durch zeigen möglich sei. Die Sprache wär dabei lediglich der unzureichende Versuch sich dem ästhetischen Objekt, der Musik, zu nähern.⁷⁷ Doch auch Eggebrecht selbst, welcher grundsätzlich das erkennende Verstehen mit der Sprache in Verbindung setzt, erkennt die Grenzen des sprachlichen Verstehens von Musik. Das ästhetische kann durch das erkennende Verstehen nie tatsächlich erlangt werden, da jedes Sprechen über Musik nur Teile und subjektive Ausschnitte aufzeigt. Das erkennende Verstehen, somit auch das sprachliche Äußern dessen, ist endlich und kann dadurch nie die Musik tatsächlich definieren.⁷⁸

„Bedenke, daß du mit deinen Worten, deiner ganzen Sprachanstrengung,
der ästhetischen Komplexität einer Musik immer hinterherhinkst.

Zugleich aber weißt du, daß die Sprachanstrengung deines Erkennens Details
und Dimensionen auf- und entdecken kann, die beim ästhetischen Verstehen zwar
vernommen werden, aber nicht zur Bewußtheit gelangen.“⁷⁹

⁷³vgl. Eggebrecht 1977, S. 113–122.

⁷⁴vgl. Biegholdt 2017, S. 59.

⁷⁵vgl. Brandstätter 1990, S. 14.

⁷⁶Jürgen Vogt: *Musikalische Lehre als Handlungs- und Sprachspiel oder: Was Györgi Seböl mit Wittgenstein zu tun hat*. In: *Brücken – Musikunterricht im geeinten Europa. Kongressbericht der 23. Bundesschulmusikwoche*. Hrsg. von Hans Bäßler. Mainz: Schott Musik International, 2001, S. 250–262, S. 250.

⁷⁷vgl. ebd., S. 250–251.

⁷⁸vgl. Eggebrecht 1995, S. 137–155, 170.

⁷⁹Ebd., S. 136.

2.2.4. Arten des Sprachgebrauchs

Nachdem dargelegt wurde, welche Möglichkeiten und Grenzen das Sprechen über Musik hervorbringen kann und inwiefern das Musikverstehen mit Sprache zusammenhängt, wird nun betrachtet, wie über Musik gesprochen werden kann. Denn, wie bereits erwähnt, wird dies getan, unabhängig davon, ob das Sprechen über Musik als generell hilfreich oder hinderlich bewertet wird. Dazu werden zunächst verschiedene Ebenen des Sprechens über Musik dargestellt und daraufhin betrachtet, wovon die Art des Sprechens abhängig ist.

Wie über Musik gesprochen werden kann, lässt sich in die zwei Tendenzen Rationalität und Emotionalität einteilen.⁸⁰ Hier wird die Verbindung zwischen der Diskussion um das Musikverstehen und das Sprechen über Musik deutlich, da bei beiden Bereichen diese zwei Richtungen zu beobachten sind.⁸¹ Jürgen Oberschmidt merkt hierbei an, dass, ähnlich wie Brandstätter dies beim Musikverstehen betrachtet, sich Rationalität und Emotionalität nicht ausschließen, sondern bedingen.⁸² Wie sich dies konkret in den Arten des Sprachgebrauch widerspiegelt, wird im Folgenden dargestellt. Zunächst wird jedoch betrachtet, welche Aspekte der Rationalität und welche der Emotionalität zugeordnet werden können.

Ein Sprachgebrauch, der insgesamt eher der Rationalität zugeordnet werden kann, ist das fachsprachliche Sprechen über Musik. Dass Begriffsklarheit und Deutlichkeit spezifische Merkmale von Fachsprache sind, zeigten bereits die Ausführungen zu den allgemeinen Sprachregistern. Sie ist zudem an ein bestimmtes Fachgebiet gebunden. Auf das Fach Musik bezogen bedeutet dies demnach, dass bestimmte Wörter vorhanden sind, mit welchen prägnant und konkret über Musik gesprochen werden kann. Georg Biegholdt unterteilt den speziellen fachsprachlichen Wortschatz von Musik nach dem Fachsprach-Modell von Thorsten Roelcke in mehrere Kategorien: Dazu zählt zunächst der intrafachliche Wortschatz, also ein Wortschatz innerhalb des Fachs, welcher in Musik jedoch relativ klein ausfällt. Beispiele hierbei sind „Sinfonie“ oder „Tonleiter“. Den interfachlichen Fachsprachwortschatz betreffen Wörter, die auch in anderen Fachbereichen verwendet werden, wie beispielsweise der „Takt“. Diese sind jedoch hierbei nicht als etwas Gleiches zu verstehen, sondern haben eher den gleichen Ursprung oder die selbe Ableitung. Wörter, welche in anderen Fachbereichen angesiedelt sind, aber dennoch im eigentlichen Fach geäußert werden, zählen zum extrafachlichen Fachsprachwortschatz. In Musik ist dieser jedoch als eher problematisch anzusehen, da die Grenzen zum Interfachlichen fließend sind. Als letzte Kategorie wird ein nichtfachlicher Wortschatz genannt. Dies betreffen nicht fachliche Wörter. Biegholdt bezeichnet darüber hinaus die Fachsprache allgemein als ein lebendiges System, welches sich auf Grund neuer Musikrichtungen stets

⁸⁰vgl. Oberschmidt 2011, S. 76.

⁸¹siehe *Musikverstehen und das Sprechen über Musik*.

⁸²vgl. ebd., S. 80–81.

weiterentwickelt und neue Termini entstehen lässt. Fachbegriffe anwenden zu können, bedeute zudem, dass man eine Begriffsvorstellung hat, demnach den Hintergrund versteht.⁸³

Trotz der dargestellten Unterteilung der Fachsprache, existieren insgesamt kaum klare Definitionen mit Beispielen, die verdeutlichen, was genau unter musikalischer Fachsprache zu verstehen ist. Diese Ungenauigkeit zieht sich durch den musikpädagogischen Diskurs um den Sprachgebrauch und spiegelt sich letztendlich auch in den Rahmenlehrplänen wider, worauf in der Analyse noch einmal genauer eingegangen wird.⁸⁴ Kritik bezüglich Fachsprache lässt sich hinsichtlich der generellen Beurteilung des Sprechens über Musik anbringen. Die Genauigkeit und Eindeutigkeit, welche die Sprache und eben insbesondere die Fachsprache mit sich bringt, kann der Musik nicht gerecht werden.⁸⁵

So wie die Fachsprache überwiegend der Rationalität zugeordnet werden kann, lässt sich die Alltags- oder Umgangssprache und persönliche Sprache der Emotionalität zuweisen. Die bei der Alltagssprache zentralen Aspekte, Privatheit und Vertrautheit, können einen individuellen Zugang zur Musik schaffen. Mit Hilfe von eigenen vertrauten Worten können Anknüpfungspunkte an das Musikerleben geschaffen werden und dadurch die Beziehung zwischen Musik und Mensch hergestellt werden. Das Formulieren von Beobachtungen, Erfahrungen oder Gedanken bezüglich Musik kann diese an sich näher bringen. Der Aspekt, dass Sprache immer etwas über den Sprechenden preisgibt, ist bei einer persönlichen Sprache zudem besonders ausgeprägt. Dadurch kann der Sprechende in den Fokus rücken und den Hörenden beziehungsweise Lesenden motivieren, sich ebenfalls mit dem Gegenstand Musik auseinanderzusetzen. Sichtweisen, Meinungen und Interpretationen über Musik sind dabei zentrale Aspekte von persönlicher Sprache.⁸⁶

Wie bereits hingewiesen wurde, lassen sich die rationale und emotionale Perspektive kaum trennen. Die genannten Merkmale können zwar jeweils zugeordnet werden, jedoch entspricht die Vermischung von Beidem mehr der Realität. Dies darüber hinaus wünschenswert, um einem einseitigen Sprachgebrauch entgegenzuwirken. Die alltagsbezogene persönliche Sprache steht beispielsweise der Fachsprache nicht zwingend konträr gegenüber, sondern können sich gegenseitig bedingen. Ein Beispiel hierfür führt Hüttmann bezüglich des musikpädagogischen Kontextes an. Sie bezieht sich auf das Modell vom Physikdidaktiker Martin Wagenschein, in welchem vom lauten Denken über eine eigene zusammenhängende Sprache hin zur Fachsprache geführt wird. Zunächst den Gegenstand in eigenen Worten zu erfassen, ist dabei eine wichtige Grundlage, um die Fachsprache anwenden und den Hintergrund dessen verstehen zu können.⁸⁷ Diese Verknüpfung der Arten des Sprachgebrauchs

⁸³vgl. Biegholdt 2017, S. 58–59.

⁸⁴vgl. Biegholdt 2013, S. 25–26.

⁸⁵vgl. Oberschmidt 2011, S. 150.

⁸⁶vgl. Hüttmann 2009, S. 87–89.

⁸⁷vgl. ebd., S. 85–86.

ist bei diesem Modell einem hierarchischen Prinzip zuzuordnen, bei welchem die Fachsprache als Ziel und die Alltagssprache als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt fungiert.

Eine ähnliche Hierarchie lässt sich bei Hans-Peter Reineckes Unterteilung der drei Ebenen des Sprachgebrauchs finden, welche er auf das Sprachspielmodell von Wittgenstein aufbaut. Die erste Ebene umfasst dabei die „allgemeine Umgangssprache“, bei welcher die Musikbegriffe als allgemein und vage zu beschreiben sind. Die „musikpraktische oder musikalische Umgangssprache“ zielt auf die Erreichung und Konkretisierung bestimmter Intentionen ab. Sprachlich lässt sich es als weitgehend komparativ beschreiben. Von Objektivität und Zeitlosigkeit ist die dritte Ebene, die „musikwissenschaftliche“ Sprache, geprägt. Musik wird hierbei distanziert betrachtet und ist in der Regel den Experten zuzuschreiben. Reinecke führt darüber hinaus an, dass alle drei Ebenen ineinander laufen, er erläutert jedoch nicht, inwiefern dies genau geschehen kann.⁸⁸ Rationalität und Emotionalität sind demnach bei der Vermischung der Ebenen miteinander verknüpft und nicht als getrennt zu betrachten. Dennoch geht hierbei eine Wertung der Arten des Sprachgebrauchs einher, indem der eher rationale über dem emotionalen Sprachgebrauch steht.

Weniger aufeinander aufbauend, sondern eher als sich ergänzende Bereiche, sind die Perspektiven des Erzählens über Musik von Lars Oberhaus einzuordnen. „Erzählen“ und „Sprechen“ kann man hierbei als Synonyme betrachten, auch wenn sprachwissenschaftlich gesehen Unterschiede existieren. Oberhaus bezieht sich unter anderem auf die historische Komponente der Musik. Hierbei kann das Sprechen über Musik die Veränderung dieser im historischen Kontext bewusst machen und historische Narrationen entstehen. Aufgrund des Einbezugs ästhetischer Hörerlebnisse und des historischen Kontextes, ist hierbei sowohl ein emotionaler, persönlicher als auch ein rationaler Sprachgebrauch vertreten.⁸⁹

Weitere Möglichkeiten des Sprachgebrauchs, welche sowohl die Wirkung der Musik als auch die strukturelle Komponente einbeziehen, thematisiert Oberschmidt. Er erläutert unter anderem die Möglichkeit, dass Fachbegriffe, welche die Struktur der Musik betreffen, durch expressive Wörter ersetzt werden. Ordnet man diese expressiven Wörter eher der Alltags- und weniger der Fachsprache zu, so lässt sich feststellen, dass er hierbei genau umgekehrt argumentiert wie Hüttmann. Eine weitere Darlegung Oberschmidts ist das Integrieren von expressiven Begriffen in den analytischen Prozess. Damit sind vor allem emotionale und metaphorische

⁸⁸vgl. Hans-Peter Reinecke: *Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins 'Sprachspiel'-Modell.* In: *Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das zweite Colloquium der Walcker-Stiftung 9.-10. März 1972 in Freiburg i. Br.* Hrsg. von Hans H. Eggebrecht. Stuttgart: Musikwissenschaftliche Verlags-Gesellschaft, 1974, S. 22–32, S. 29–32.

⁸⁹vgl. Oberhaus 2015, S. 56–57.

Wörter gemeint, welche die Strukturanalyse erweitern.⁹⁰ Oberschmidt betrachtet den metaphorischen Sprachgebrauch ausführlich in seinem Buch „Mit Metaphern Wissen schaffen“⁹¹. Dies wird im späteren Abschnitt der Arbeit nochmals genauer dargelegt, da dieser eine besondere Rolle beim Sprechen über Musik spielen kann. Deshalb sei an dieser Stelle lediglich erwähnt, dass Oberschmidt insgesamt von einer Basismetaphorik beim Sprechen über Musik ausgeht und der Metapher eine verbindende Funktion zuschreibt.

Ein Sprachgebrauch, welcher sich eher mit einer argumentierenden und urteilenden Sprache auseinandersetzt, ist der „ästhetische Streit“, mit welchem sich Christian Rolle und Christopher Wallbaum befassen. Im ästhetischen Streitgespräch geht es darum, „[...] Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge, die wir mit einem Objekt (z.B. einem Klangereignis) machen, zu kommunizieren.“⁹² Reflektion und das Beziehen auf Wahrnehmungen und Eindrücke sind dabei zentraler Aspekte. Hierbei kommen verschiedene Arten des Sprachgebrauchs zusammen und vereinen sich, da durch Beschreibungen, Charakterisierungen und das Heranziehen externer Informationen sowohl die rationale als auch die emotionale Komponente einbezogen wird.⁹³

Nachdem die verschiedenen Arten des Sprachgebrauch dargelegt wurden, wird nun betrachtet, wovon diese abhängig und geprägt sind. Wird über etwas gesprochen, so ist der Inhalt des Gesprochenen ausschlaggebend. Dies bedeutet, dass die Art des Sprechens über Musik zunächst an die Musik selbst und ihre Auffassung gebunden ist. Doch auch die Sprache an sich bestimmt dies. Denkweisen und Vokabeln, die im Umlauf sind, können über Jahrzehnte den Sprachgebrauch beeinflussen. Auch der Umgang und die Einstellung zum eigenen Sprachgebrauch ist hierbei ein prägender Faktor. Der Sprecher, oder im schriftlichen Fall der Verfasser, verfolgt des Weiteren stets eine Intention. Unabhängig ob diese ausgesprochen oder lediglich gedacht wird, ist dies ebenfalls ein Aspekt, von welchem das Sprechen über Musik abhängig ist. Hierbei spielt auch der musikalische Lebenslauf und das Temperament des Sprechenden eine wichtige Rolle sowie die Sprechsituation und der Adressat.⁹⁴ Der Sprechende muss sich stets nach dem Empfänger richten und eventuell den Sprachgebrauch an diesen anpassen. Ein weiterer Aspekt ist hierbei der Unterschied zwischen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Die Überzeitlichkeit beim Schriftlichen hat eine andere Auswirkung auf den Sprachgebrauch als eine einmalige Sprechsituation, welche zeitlich an das Hier und Jetzt gebunden ist. Zudem ist die

⁹⁰vgl. Oberschmidt 2011, S. 84.

⁹¹Ebd.

⁹²Christian Rolle und Christopher Wallbaum: *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik*. In: *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. Hrsg. von Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kasper H. Spinner. München: kopaed, 2011, S. 509.

⁹³vgl. ebd.

⁹⁴vgl. Clemens Kühn: *Zu Bedingungen des Sprechens über Musik*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 4 (1999), S. 71–79, S. 71–78.

Mündlichkeit oftmals von vielen anderen Aspekten begleitet, wie Mimik oder Gestik, welche ebenfalls die Akteure beim Sprechen über Musik beeinflussen können.⁹⁵

2.2.5. Überblick über die bisherige Forschung

Bereits 1992 bringt Brandstätter die Kritik an, dass die Thematik des Sprechens über Musik wenig empirisch betrachtet wird.⁹⁶ Auch heutzutage lässt sich dies weiterhin anbringen. Es wurde sich in den letzten Jahren zwar vermehrt mit den Fragen des Sprachgebrauchs auseinandergesetzt, dennoch gibt es hierbei noch einige Bereiche, welche empirisch kaum oder gar nicht untersucht wurden. Brandstätter kritisiert, dass vor allem die musikwissenschaftliche Fachsprache sowie ihre Angemessenheit und Möglichkeiten in den Fokus der Betrachtung rückt und wie das Verhältnis zwischen Musik und Sprache definiert wird. Wie jedoch der Sprachgebrauch mit dem Musikverstehen oder auch dem Musikerleben zusammenhängt, ist wenig beachtet.⁹⁷ Dies könnte unter anderem dadurch begründet werden, dass die Diskussion um das „Verstehen“ von Musik und auch den Musikbegriff an sich ambivalent ist und sich nur schwer Klarheit oder eine Messbarkeit in die Begriffe bringen lässt. Ähnliches trifft auch auf das Verständnis der musikalischen Fachsprache und den generellen Möglichkeiten des Sprechens über Musik zu. Dennoch gibt es einige Forschungsarbeiten, welche Hinweise auf den Sprachgebrauch beim Sprechen über Musik beziehungsweise im Musikunterricht liefern und eine bedeutsame Grundlage bilden.

Bevor die empirische Forschung betrachtet wird, werden zunächst drei theoretische Forschungen thematisiert, welche einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über Sprache und Musik bilden. Dazu zählen unter anderem die Arbeiten von Jürgen Oberschmidt und Daniel Hesselmann, welche sich mit dem metaphorischen Sprachgebrauch im Musikunterricht beschäftigen. Möglichkeiten der Metapher als Mittel der Erkenntnis und des Transports werden dargestellt und unter verschiedenen Aspekten erörtert.⁹⁸ Hierauf wird in einem späteren Abschnitt nochmals näher eingegangen. Auch Brandstätter trägt einen wichtigen Beitrag zur Thematik des Sprechens über Musik bei, indem sie die schriftliche Sprache analysiert. Sie stellt zum einen psychologische, philosophische und linguistische Aspekte dar, um anschließend Texte hinsichtlich des Verhältnisses von Musik und Sprache zu analysieren. Mit ihren Ergebnissen fordert sie von einem guten Text, dass sie die Normen und Schablonen

⁹⁵vgl. Brandstätter 1997, S. 78–79.

⁹⁶vgl. Brandstätter 1992, S. 10–11.

⁹⁷vgl. ebd., S. 11–12.

⁹⁸vgl. Oberschmidt 2011; Daniel Hesselmann: *In Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Hrsg. von Hochschule für Musik und Tanz Köln. Fachbereich 5: Musikpädagogik/Musikwissenschaft. Bd. 15. musicolonia. Köln: Christoph Dohr, 2015.

aufbrechen und neue Denk- und Sichtweisen eröffnen. Zudem sollte sich nicht nur auf eine Beschreibungsmöglichkeit reduziert werden, sondern ein vielfältiger Gebrauch im Vordergrund stehen.⁹⁹

Die angloamerikanische Forschung weist einige empirische Untersuchungen bezüglich metaphorischem oder emotionalem Sprachgebrauch auf. Patricia J. Flowers untersuchte beispielsweise im Jahr 2000 die Wirkung von Anweisungen im Musikunterricht über Musik auf die Beschreibung von Musikausschnitten. Sie baut dabei auf vorausgehende Studien auf, in welchen unter anderem analysiert wurde, dass junge Schülerinnen und Schüler Musik entsprechend ihres Vokabulars beschreiben und ältere Kinder und Erwachsene eher grundlegende Begriffe bezüglich Instrumente, Dynamik und Tempo verwenden. Letzteren fällt es jedoch gleichzeitig schwer fällt, Melodien, Tonhöhen, Strukturen und Formen zu beschreiben. Für ihre Forschung legte Flowers drei Beschreibungsarten der Schülerinnen und Schüler fest: metaphorische und emotionale Sprache, analytische Musikelemente und zeitliche Veränderungen und Abfolgen. Es wurden Fünft- und Sechstklässler untersucht, welche in zwei Gruppen unterteilt wurden. Die erste Gruppe erhielt Unterricht, bei welchem sich auf Metaphern, musikalische Elemente und zeitliche Sprache fokussiert wurde. Die zweite Gruppe diente dabei zur Kontrolle. Die Analyse der jeweils entstandenen Texte, die die Schülerinnen und Schüler zu Musikausschnitten verfassten, zeigt keinen signifikanten Unterschied bezüglich des Aspekts, passende Beschreibungen zu den Musikausschnitten zu finden. Bei den Fünftklässlern konnte allerdings ein Unterschied gefunden werden, wie die Musik beschrieben wurde. Die erste Gruppe verwendete wesentlich mehr analytische Elemente als die Vergleichsgruppe. In der sechsten Jahrgangsstufe konnte dies allerdings nicht beantwortet werden. Inwiefern die Art des Musikunterrichts die Art des Sprechens über Musik beeinflusst, lässt sich anhand der Studie somit nicht vollständig beantworten.¹⁰⁰ Eine weitere Studie führte Flowers mit Chao-hui Wang 2002 durch, in welcher sie den Sprachgebrauch von sehenden und blinden Kindern verschiedener Altersgruppen untersuchten und verglichen. Neben dem Ergebnis, dass die sehenden Kinder mehr metaphorische und emotionale Sprache verwendeten als blinde Kinder, wurde des Weiteren festgestellt, dass zwischen den Altersgruppen der sehenden Kinder keine Unterschiede in der Menge der musikalischen Beschreibungen erkennbar waren.¹⁰¹

Bei welchem Grad Zuhörende den Ausdruck von musikalischen Beispielen zu konkreten Terminologien und bildlicher Sprache zuordnen können, war Gegenstand der Untersuchung von Deborah A. Sheldon 2004. Sie bezog sich dabei auf vorherige

⁹⁹vgl. Brandstätter 1990.

¹⁰⁰vgl. Patricia J. Flowers: *The Math between Music and Excerpts and Written Descriptions by Fifth and Sixth Graders*. In: *Journal of Research in Music Education* 46 (2000), S. 262–277.

¹⁰¹vgl. Patricia J. Flowers und Chao hui Wang: *Matching verbal description to music excerpt: The use of language by blind and sighted children*. In: *Journal of Research in Music Education* 50/3 (1994), S. 202–214.

Studien, in welchen vermutet wurde, dass metaphorische Sprache vor allem in der Musikvermittlung sinnvoller und hilfreicher als andere Methoden ist, um den musikalischen Ausdruck zu verbalisieren. Zunächst kategorisierte sie verschiedene Arten von Sprache: Die „figurative language“ stellt die bildliche und metaphorische Sprache dar und die „modeling language“ bezieht sich auf die Struktur und Form. Die Daten wurden in zwei Tests erhoben, bei welchen die Probanden Musikausschnitten zuhören und jeweils Begriffe zuordnen sollten, die zuvor ausgewählt und festgelegt wurden. In Test A waren ausschließlich Wörter der „figurate language“ und in Test B der „modeling language“ zur Auswahl. Insgesamt waren die Zuhörenden in beiden Sprachkategorien fähig, die Wörter entsprechend des Ausdrucks der Musik zuzuordnen. Sheldon stellt hierbei des Weiteren die Vermutung auf, dass mehr Vielschichtigkeit bei bildlicher Sprache als bei Terminologien empfunden wurde.¹⁰²

Neben den Forschungen, welche den Fokus auf einen bildlichen oder metaphorischen Sprachgebrauch setzen, gibt es einige empirische Untersuchungen, die sich vordergründig mit Aspekten der Fachsprache beschäftigen. Den Effekt von verschiedenem Training von Fachbegriffen zur Beschreibung von Musik untersuchten 1990 Jane W. Cassidy und Donald R. Speer. Diese Studie ist zwar bereits fast 30 Jahre alt, dennoch liefern die Ergebnisse der Studie interessante Aspekte, da sich die Thematik auch auf die heutige Zeit weitestgehend übertragen lässt. Dabei wurden von 71 Studentinnen und Studenten Berichte analysiert, in welchen sie musikalische Höreindrücke beschrieben. Grundlage dabei bildeten Kurse, in welchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer musikalische Begriffe vermittelt bekamen. Die Hälfte erhielt zusätzlich verstärkt Hörbeispiele zu den Fachbegriffen. Mit Hilfe von Kategorien wurden die geschriebenen Texte untersucht: Fachbegriffe, Beschreibungen, Bemerkungen, Assoziationen und beurteilende Aussagen. Ergebnis der Studie war, dass beide Gruppe sich beim ersten Bericht, in welchem noch keiner eine Vermittlung erhalten hatte, nicht unterschieden. Nach den Kursen konnte jedoch eine Differenz zwischen der Gruppe, welche zusätzlich Hörbeispiele erhielt, und der Vergleichsgruppe festgestellt werden. Erstere konnte im Gegensatz zur Letzteren adäquater fachliche Begriffe anwenden, was darauf zurückzuführen ist, dass diese Vokabeln und Hörtrainings miteinander direkt verbinden konnten.¹⁰³ Das Verbinden von Sprache und der Hörpraxis ist somit ein wichtiger Aspekt bei der Vermittlung von musikalischen Beschreibungen und Begriffen.

Eine aktuellere Untersuchung stellt die Studie von Biegholdt dar, in welcher er den Sprachstand im Musikunterricht in einer siebten Klasse und die Einstellung der Lehrkraft zur Sprache im Unterricht untersuchte. Mit Unterrichtsprotokollen und einem Experten-Interview wurden die Daten erhoben und ausgewertet. Dabei

¹⁰²vgl. Deborah A. Sheldon: *Listeners' Identification of Musical Expression through Figurative Language and Musical Terminology*. In: *Journal of Research in Music Education* 52/4 (2004), S. 357–358.

¹⁰³vgl. Jane W. Cassidy und Donald R. Speer: *Music Terminology: A Transfer from Knowledge to Practical Use*. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 106 (1990), S. 11–21.

unterteilte er die Sprache in verschiedene Kategorien und stellte fest, dass Fachtermini, die nicht Bestandteil der Umgangssprache sind, am häufigsten von allen Beteiligten verwendet wurden. Am zweit häufigsten war die Verwendung von Fachtermini, die sich auch in der Umgangssprache durchgesetzt haben, wohingegen die Beschreibung von Musik am wenigsten vertreten war. Des Weiteren konnte analysiert werden, dass die Lehrkraft zum einen musikspezifische Begriffe überwiegend selbstverständlich verwendete und zum anderen der Redeanteil insgesamt deutlich höher war, als der von allen Schülerinnen und Schülern zusammen. Letzteres ist hinsichtlich anderer Studien jedoch kein überraschendes Ergebnis. Biegholdt schlussfolgerte aus den Beobachtungen und Ergebnissen, dass der auf Grund des hohen Redeanteils der Lehrkraft, auch die Lerngruppensprache davon hauptsächlich geprägt war. Um jedoch eine Gleichberechtigung aller am Unterricht Beteiligten herzustellen und gleichzeitig das Sprechen über Musik zu fördern, sollten ausreichende und vielfältige Anlässe zur Kommunikation geschaffen sein. Die Untersuchung der Lerngruppensprache kann darüber hinaus Aufschluss darüber geben, inwiefern Unterrichtsinhalte verstanden werden und angewendet werden können. Dabei sei jedoch zu beachten, dass hinsichtlich der Fachbegriffe teilweise auch auswendig gelernt werden kann, ohne die tatsächliche Bedeutung dessen zu verstehen.¹⁰⁴

Michael Ahlers und Andreas Seifert legten in ihrer Studie 2015 ebenfalls den Fokus auf fachliche Sprache. Sie erforschten die fachsprachliche und sprachliche Diversität im Musikunterricht und inwiefern Lese- und Sprachfähigkeiten zusammenhängen. Die Untersuchung wurde in 7. Klassen durchgeführt und dazu 14 Schulbücher analysiert. Anhand der Analyse wurden C-Tests entwickelt, welche aus vier Fachtexten des Musikunterrichts und einem Kontrolltext des Deutschunterrichts bestehen. Insgesamt wurden die Musiktex te etwas schlechter gelöst als der vergleichende Deutschtex t und Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache schnitten signifikant besser ab als welche, die Deutsch als Zweitsprache lernten. Ahlers und Seifert merkten zudem an, dass anhand der Studie eine Schere zwischen der Schulpraxis und Theorie festzustellen sei und die Schulbuchtexte oft nur schwer verständlich seien. Eine musikalische Fachsprache wird in den Schulbüchern wenig oder gar nicht vertieft und stand auch im beobachteten Unterricht kaum im Mittelpunkt.¹⁰⁵ Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ein fachlicher Sprachgebrauch im Unterricht thematisiert und geübt werden und nicht als selbstverständlichen angesehen werden sollte. Vor allem hinsichtlich der Kinder, die Deutsch nicht als Muttersprache lernen, ist dies von besonderer Wichtigkeit. Inwiefern hierbei jedoch Rückschlüsse auf das tatsächliche Musikverstehen oder -erleben geschlossen werden können, bleibt in der

¹⁰⁴vgl. Biegholdt 2013, 62 ff.

¹⁰⁵vgl. Michael Ahlers und Andreas Seifert: *Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht*. In: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Hrsg. von Anne Niessen und Jens Knigge. Münster, New York: Waxmann, 2015, S. 235–249.

Studie unbeantwortet.

Zuletzt sei die Untersuchung von Anne-Katrin Jordan dargelegt, bei welcher sie die empirische Validierung des Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ betrachtete und dies anhand von 1449 Schülerinnen und Schülern untersuchte. Neben dem zentralen Ergebnis, dass es grundsätzlich möglich ist, ein Kompetenzmodell für den Musikunterricht zu entwickeln, konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass eine enge Verbindung zwischen der gesteigerten Wahrnehmungsleistung und dem Vokabular zur Beschreibung von Musik existiert. Dabei sei nicht ausschließlich Fachsprache gemeint, sondern auch andere Arten des Sprachgebrauchs, welche musikalische Beschreibungen ermöglichen. Jordan stellte zudem die Vermutung auf, dass „eine differenzierte und analysierende Wahrnehmung von Musik wesentlich durch (musikspezifische) sprachliche Kompetenzen unterstützt wird.“¹⁰⁶

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass, auch wenn die Anzahl der empirischen Forschungen hinsichtlich des Sprachgebrauchs bezüglich Musik insgesamt höher liegen könnte, einige Erkenntnisse aus den bisherigen Forschungen mitgenommen werden können. Das Schaffen von ausreichenden und vielfältigen Sprachanlässen, die generell grundlegende Fähigkeit Begriffe und Beschreibungen auf Musik anwenden zu können, die Verbindung von Hörpraxis und Sprache, das Erläutern und Vertiefen von Fachbegriffen und die enge Verknüpfung von Sprache und Wahrnehmung lassen sich als zentrale Ergebnisse der Studien zusammenfassen. Diese Aspekte sind für die weitere Betrachtung eine wichtige Grundlage und eröffnen zudem weitere Fragen und Aspekte, welche in weiteren Forschungen untersucht werden könnten.

3. Sprache im Musikunterricht

Dass das Sprechen über Musik auf vielfältige Weise möglich ist und dies Grenzen und Chancen mit sich bringt, ist bisher verdeutlicht worden. Die dargestellten Register und Kategorien lassen sich auf den musikpädagogischen Kontext übertragen und in einen Zusammenhang zum Musikunterricht bringen. Dies wirft jedoch die Frage auf, ob und welcher Sprachgebrauch im Musikunterricht günstig und sinnvoll ist sowie welche Forderungen hierbei erfüllt werden sollten. Nachdem dies im ersten Abschnitt des Kapitels näher erörtert wird, soll anschließend ein besonderer Fokus auf den metaphorischen Sprachgebrauch im Musikunterricht gelegt werden. Dieser weist Aspekte auf, welche Möglichkeiten aber auch Schwierigkeiten mit sich bringen und insofern einer differenzierten Betrachtung bedürfen.

¹⁰⁶Anne-Katrin Jordan: *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren'*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Bd. 43. Empirische Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann, 2014, S. 161–162; vgl. ebd., S. 149, 127, 161–162.

3.1. Notwendigkeit der Sprache im Musikunterricht

Die Diskussion um das Sprechen über Musik ist in der Musikpädagogik besonders relevant. Laut Oberhaus ist ungefähr seit den 1960er die Sprache im Musikunterricht in der Pädagogik insgesamt mit einem Mangel versehen und steht vor allem im Bereich der Grundschule im starken Kontrast zu den eher praxisorientierten Ansätzen.¹⁰⁷ Dies ist letztendlich der Spiegel der zuvor dargestellten Diskussion um das generelle Sprechen über Musik. Die Kritik, Sprache könne der tatsächlichen Musik nicht gerecht werden, ist hierbei ebenfalls präsent. Herrmann J. Kaiser formuliert hierzu eine These, welche dies unterstützt:

„Ästhetische Gegenstände sind im Medium der propositionalen Sprache nicht vermittelbar; sie sind nur zeigbar.“¹⁰⁸

Er plädiert für das ästhetische Zeigen, welches jedoch Sprache nicht beinhaltet. Das Reden mit verallgemeinerten Begriffen beanstandet er demnach und spricht sich für Zeigehandlungen aus.¹⁰⁹ Dies deckt sich mit Adornos Kritik und Wittgensteins Verbot, dass besser geschwiegen werden solle, wenn man über einen Gegenstand nicht sprechen kann. Die Gegenargumentation hierzu wurde bereits im allgemein musikalischen Kontext erläutert. Dass sich jedoch auch im pädagogischen Kontext Musikpraxis und Sprache nicht ausschließen, sondern im Sinne der Aspekte der vorigen Kapitel vielmehr ergänzen, zeigt unter anderem Christian Rolle:

„Erst wenn die Musikpraxis Reflexion einschließt, kann das Denken das Musikmachen kritisieren und verbessern und umgekehrt das Musikmachen unser musikalisches Denken anregen und verändern.“¹¹⁰

Rolle beschreibt die Chancen der Wechselwirkung vom praktischen Musizieren und der verbal geprägten Reflexion, indem die Praxis von einem üblichen hin zu einem verständigen Umgang geführt wird. Um dies zu ermöglichen, sollte generell gesprochen werden dürfen, vor allem hinsichtlich des Klassenmusizierens.¹¹¹ Darüber

¹⁰⁷vgl. Oberhaus 2015, S. 53–54.

¹⁰⁸Herrmann J. Kaiser: *Was man nicht sagen kann, muss man zeigen. Marginalien zu einer Theorie ästhetischer Lehre*. In: *Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik. Ästhetik - Medien - Bildung*. Hrsg. von Jochen Bauer u.a. Bd. 1. München: kopaed, 2000, S. 15–19, S. 17.

¹⁰⁹vgl. ebd.

¹¹⁰Christian Rolle: *Sprecht miteinander! Reden über Musik ist nicht das Andere des Klassenmusizierens*. In: *Diskussion Musikpädagogik. Klassenmusizieren - AfS-Bundeskongress Sonderheft S3* (2011), S. 120–123, S. 120–121.

¹¹¹vgl. ebd., S. 120–122.

hinaus sollte auch darüber gesprochen werden, wann und worüber geschwiegen werden muss, demnach wo die Grenzen des Sprechens über Musik liegen.¹¹² Einen ähnlichen Ansatz thematisiert Jürgen Vogt, indem er entgegen Kaiser argumentiert, dass Sprache stets Teil des ästhetischen Zeigens sei. Um dieses (sprachliche) Zeigen im Unterricht sinnvoll zu gestalten, muss die Lehrkraft den Inhalt und das Thema dessen vermitteln, damit die Schülerinnen und Schüler dies wahrnehmen können. Das gestische und sprachliche Zeigen ist hierbei nicht als getrennt, sondern als ergänzend zu betrachten. Als Beispiel nennt Vogt, dass das Vorzeigen durch ein erklärendes Reden begleitet werden kann. Die Sprache kann demnach als sinnvoller Unterstützer des Handelns bezeichnet werden. Anstelle von musikalischen Zeigehandlungen sollte laut Vogt jedoch eher von musikalischen Sprachspielen gesprochen werden, sodass die Verbindung von Sprache und nichtsprachlichem Handeln verdeutlicht wird.¹¹³

Sieht man dies im Zusammenhang zu den Möglichkeiten und Grenzen des Sprechens über Musik¹¹⁴, so lässt sich schlussfolgern, dass im Musikunterricht Sprache ein notwendiger Faktor ist, welcher viele Chancen bietet, sofern ein bewusster und reflektierter Umgang dessen geschieht. Neben den Aspekten, in welchen Sprache im Unterricht auf Grund von Absprachen oder der Vermittlung von Hintergrundinformationen offensichtlich notwendig ist, kann das musikalische Handeln mit Hilfe der Sprache unterstützt, vertieft und reflektiert werden. Zudem kann eine Brücke zwischen Sinnlichkeit und Bewusstsein geschaffen werden. Welche Eigenschaften einen bewussten und hilfreichen Sprachgebrauch ausmachen, wird im Folgenden erläutert.

3.2. Merkmale eines sinnvollen Sprachgebrauchs

Welcher Sprachgebrauch sinnvoll ist, hängt zunächst davon ab, welches Ziel im Musikunterricht verfolgt wird. Besteht das Ziel darin, fachliche Begriffe nennen zu können, so ist rein fachlicher Sprachgebrauch sinnvoll. Entgegen dessen wird im Folgenden jedoch davon ausgegangen, dass das Ziel des Sprechens über Musik im Unterricht darin besteht, ästhetische Erfahrungen zu vertiefen und somit die Sprache als Vermittler zwischen Mensch und Musik zu nutzen. Dass gleichzeitig sprachliche Kompetenzen und der kreative Umgang dessen gefördert werden können, ist dabei ein weiteres Interesse.

Hierbei ist generell anzumerken, dass der eine richtige Sprachgebrauch mit dem einen konkreten Sprachregister im Musikunterricht nicht existiert. Wie in den empirischen Studien bereits deutlich wurde, ist vor allem eine Vielfalt der verschiedenen

¹¹²vgl. Rolle und Wallbaum 2011, S. 520.

¹¹³vgl. Vogt 2001, S. 252–260.

¹¹⁴siehe 2.2.2 *Sprechen über Musik - Möglichkeiten und Schwierigkeiten*.

Arten von Sprache sinnvoll. Diese sollte durch einen spielerischen Umgang erlernt sowie geübt werden und dabei vor allem die Sprachweisen vertiefen, welche die Entfaltung und Kommunikation der Musik und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler unterstützen.¹¹⁵ Ein Sprachgebrauch, welcher lediglich die formalen Strukturen beschreibt, kann somit nicht zielführend sein. Mit Hilfe von einem wortspielerischen Umgang hingegen, kann diese Ordnung aufgebrochen und so dem emotionalen Erleben der Musik gerecht werden. Denn gerade dieses musikalische Erfahren kann die Schülerinnen und Schüler dazu aufrufen, sich mitzuteilen, jedoch eben nicht in einem rein formalen strukturellen Sprachgebrauch, da dieser einen kreativen Austausch eher stoppt als fördert.¹¹⁶ Ein flexibler Sprachgebrauch ist des Weiteren sinnvoll, da „[d]ie Ausdruckskraft der Musik sich in der Ausdruckskraft der Sprache [spiegelt].“¹¹⁷

Der fachliche Sprachgebrauch kann demnach nur einen Teil beim Sprechen über Musik ausmachen und nicht als alleinige adäquate Sprache im Musikunterricht angesehen werden. Fachbegriffe können beispielsweise den Aspekt der Präzision mitbringen und so andere Arten des Sprachgebrauchs ergänzen.¹¹⁸ Auch Beschreibungen können mit Hilfe der Fachsprache gebildet und Strukturen miteinbezogen werden, dies sollte jedoch nicht zum alleinigen sprachlichen und inhaltlichen Gegenstand beim Sprechen über Musik werden. Denn subjektive Äußerungen sind genauso Teil des sinnvollen Sprachgebrauchs und stellen hinsichtlich des Musikerlebens eine noch prägendere Rolle dar, da ohne diese das Sprechen über Musik starr wirken würde.¹¹⁹

Die Forderung nach einem vielfältigen und kreativen Sprachgebrauch kann auch mit Hilfe der Verwendung von Metaphern oder Symbolen erfüllt werden. Diese können dabei helfen, neue Sachverhalte zu erschließen, da mit Hilfe dessen auf Bekanntes zurückgegriffen wird und das Neue dadurch anschaulicher erscheint. Die Zugänglichkeit und Aktivierbarkeit des Wissens steht dabei jedoch der Problematik gegenüber, dass das Bekannte und Neue nie vollständig übereinstimmen kann.¹²⁰

Es lässt sich feststellen, dass Kreativität und Vielfalt im Sprachgebrauch im Musikunterricht sowohl hinsichtlich der Angemessenheit der Musik als auch des Musikerlebens und der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler notwendig ist, um eine Verbindung zwischen Musik und Mensch zu schaffen. Das Beschränken auf ein einziges Sprachregister ist hingegen nicht zielführend und sollte im Musikunterricht somit vermieden werden.

¹¹⁵vgl. Richter 1987, S. 570–574.

¹¹⁶vgl. Oberschmidt 2011, S. 92–93.

¹¹⁷Alisch 1987, S. 119.

¹¹⁸vgl. Biegholdt 2017, S. 64–65.

¹¹⁹vgl. Alisch 1987, S. 118–121.

¹²⁰vgl. Vogt 2001, S. 255–258.

3.3. Chancen und Grenzen des metaphorischen Sprachgebrauchs

Wie im letzten Abschnitt bereits angedeutet wurde, kann mit Hilfe von Metaphern ein vielfältiger und wortspielerischer Sprachgebrauch unterstützt werden. Metaphorik scheint demnach die Möglichkeit zu bieten, den ästhetischen Erfahrungen des Musikerlebens verbal nahe zu kommen. Da dies die grundlegende Kritik, Sprache könne Musik nicht gerecht werden, aufheben oder zumindest abschwächen und dadurch auch im Musikunterricht ein hilfreiches sprachliches Mittel sein kann, wird dies hinsichtlich der Chancen und Grenzen im Folgenden näher betrachtet.

3.3.1. Allgemeine Aspekte der Metapher

Die Verknüpfung und Übertragung von einem Inhalt auf einen anderen ist die zentrale Eigenschaft und Funktion einer Metapher. Aufgrund dieser Verknüpfung zweier Erfahrungen wird die Metapher auch als Bindeglied oder Beziehungstifter bezeichnet, welches Unbekanntes und Vertrautes zusammenbringt.¹²¹ Die voraussetzende Fähigkeit dafür ist, dass Wahrnehmungen nach Ähnlichkeiten geordnet und verglichen werden, sodass neue Strukturierungen entstehen können. Das schließt darüber hinaus ein, dass neue Aspekte wahrgenommen werden können und sowohl mit uns selbst als auch mit der umgebenen Umwelt flexibel umgegangen werden kann.¹²² Hesselmann definiert diese Fähigkeit zur Sinneswahrnehmung als „körperlich-emotionale Erfahrung“. Darüber hinaus fügt er hinzu, dass, um Metaphern bilden zu können, Wortschatz abgerufen werden muss, eine Interaktion mit der Sprach- und Kulturgemeinschaft vorhanden sein sollte und insgesamt mit Sprache kreativ umgegangen werden muss. Letzteres gilt vor allem für die Bildung neuer und weniger für den Gebrauch bestehender Metaphern.¹²³

Die Metapher weist einen langen historischen Hintergrund auf, wodurch sich etliche Ansätze herausgebildet haben. Oberschmidt thematisiert diesbezüglich vier Theorien, welche eine besondere Relevanz, auch hinsichtlich des musikalisch-pädagogischen Kontextes, einnehmen. Dass die Metapher die Übertragung eines Nomens sei, welches die eigentliche Bedeutung stets behält und lediglich durch ein „uneigentliches“ Wort ausgedrückt wird, beschreibt die Substitutions- oder Vergleichstheorie, welche Aristoteles stark prägte. Dazu im Gegensatz steht die Interaktionstheorie, welche die Wechselwirkung zwischen dem „Bildspender“ und „Bildempfänger“ in den Fokus stellt. Dadurch kann die Metapher nicht einfach ersetzt werden und ist auch nicht

¹²¹vgl. Hüttmann 2009, S. 90–91.

¹²²vgl. Brandstätter 1997, S. 75–76.

¹²³vgl. Hesselmann 2015, S. 124–129.

als bloßer Ersatz für Etwas anzusehen. Der Ansatz, dass die Metapher primär durch Denken und Handeln entsteht und erst dann eine Angelegenheit der Sprache wird, lässt sich in der kognitiven Metaphertheorie wiederfinden. Dies setzt voraus, dass das Denken metaphorisch abläuft und die Metapher an sich somit auch ein Teil des Denkens ist. Dieser Prozess kann in drei Stufen gegliedert werden, bei welcher zuerst von einer initialen Metapher ausgegangen wird, welche anschließend assoziativ ausgestaltet und dann diese Erkenntnisse auf den Gegenstand übertragen werden. Der metaphorische Schematransfer ist ein weiterer Ansatz, welcher sich auf die Symboltheorie Goodmans beruft. Dabei wird die Metapher als Teil des Symbolgebrauchs gesehen, welche die drei Symbolmodi Denotation, Exemplifikation und metaphorische Exemplifikation umfasst.¹²⁴ Sowohl Hesselmann als auch Oberschmidt folgen in ihren Arbeiten vor allem dem Ansatz der kognitiven Metaphertheorie. Hesselmann beschreibt hierzu, dass Metaphern Denken offen legen können und dadurch zugleich eigene Denk- und Handlungsprozesse reflektiert betrachtet werden können.¹²⁵ Oberschmidt merkt des Weiteren an, dass das Denken in Bildern oftmals leichter fällt als das rein begriffliche und logische Denken und somit auch das metaphorische Sprechen dementsprechend müheloser sein kann. Er fügt in diesem Kontext das „Beisitesprechen“ an, bei welchem vorläufig laut gedacht wird und die Sprache noch von Unsicherheit behaftet ist. Dies birgt eine Chance hinsichtlich des Sprechens über Musik, da hierbei die Unsicherheit dessen nicht verschleiert, sondern gezeigt werden kann.¹²⁶

Folgt man diesen Ansätzen, so lässt sich feststellen, dass ein metaphorischer Sprachgebrauch eine Verbindung zwischen inneren und äußeren Bildern schaffen kann und stets auf der Grundlage des Denkens entsteht. Es ist also nicht nur ein sprachliches Phänomen, sondern vor allem ein Konstrukt des Denkens, sodass bildhafte und kognitiv-sprachliche Elemente miteinander verknüpft werden.¹²⁷ Aufgrund dessen können intensive Erfahrungen, wie beim Musikerleben, sprachlich besser zum Ausdruck gebracht werden, als dies bei einer beispielsweise fachlichen Sprache der Fall ist.¹²⁸

3.3.2. Metaphorisches Sprechen über Musik

Die allgemeine Betrachtung deutet bereits auf das Wirkungs- und Funktionsfeld der Metapher hin. Doch welche konkreten Chancen und Gefahren birgt der metaphorische Sprachgebrauch hinsichtlich des Sprechens über Musik? Die verbindende Eigen-

¹²⁴vgl. Oberschmidt 2011, S. 29–42.

¹²⁵vgl. Hesselmann 2015, S. 107–108.

¹²⁶vgl. Oberschmidt 2011, S. 97–98.

¹²⁷vgl. Oberschmidt 2012, S. 101–102; vgl. Hesselmann 2015, S. 87.

¹²⁸vgl. Ursula Brandstätter: *Sprechen über Musik: in Bildern*. In: *Musik in der Schule* 3 (1998), S. 114–118, S. 117.

schaft der Metapher kann auch bezüglich dieser Thematik hilfreich sein, da so eine nähere Beziehung zur Musik hergestellt werden kann. Dies lässt sich insbesondere darin begründen, dass das metaphorische Sprechen dazu neigt, die Musik zu personifizieren und subjektivieren, wodurch die Distanz zur Musik verringert und das intensive Erleben vergrößert werden kann. Vor allem für Kinder ist dies ein guter Ausgangspunkt, um sich mit Musik identifizieren zu können.¹²⁹

Eine weitere Chance des metaphorischen Sprechens über Musik ist die Vagheit der Metapher. Der Gefahr, die Sprache erscheine zu starr und schablonenhaft, kann somit entgegengewirkt werden, sodass die Musik nicht in feste Begriffe und Strukturen gepresst wird. Dabei bleibt das Unsagbare der Musik weiter präsent, da mit Hilfe der Metapher ebenfalls nicht versucht wird, das Unübertragbare zu übertragen. Vielmehr kann dies lediglich helfen, die musikästhetische Erfahrung zu beschreiben. Dabei wird die Ambivalenz zwischen Wissen und Ergriffenheit deutlich und die Grenze dessen gezeigt.¹³⁰ Damit diese als Vermittler beim Sprechen über Musik wirksam ist, sollte die Metapher „[...] einerseits dem besonderen Phänotypus der Musik angemessen und andererseits der lebensweltlichen Vorstellungswelt des Rezipienten angepasst sein.“¹³¹ Karl H. Ehrenforth betont hierbei insbesondere die hermeneutische Perspektive und betont die Gebundenheit an das Subjekt und die Merkmale des Gegenstands, der Musik.

Hinsichtlich des Verstehenskonzepts von Eggebrecht, kann das metaphorische Sprechen das ästhetische und begriffliche Verstehen von Musik verknüpfen und die Differenz beider überwinden.¹³² Da die Metapher einen starken Bezug zur Sinnlichkeit hat, birgt dies die Möglichkeit, diesen Ausgangspunkt des Verstehens intensiver erfahrbar zu machen: „Je mehr sich das Sprechen über Musik um Sinnlichkeit bemüht, um so sinnlicher wird auch das Erleben der Musik selbst sein.“¹³³ Doch nicht nur zwischen dem reflexiven Bewusstsein und musikästhetischen Erfahrungen kann das metaphorische Sprechen eine Brücke schaffen. Auch zwischen verschiedenen Arten von Beschreibungen kann dies verbindend wirken. Eine strukturelle, kompositionstechnische Analyse kann beispielsweise mit Hilfe der Metapher mit poetischer Sprache verknüpft werden.¹³⁴

Oberschmidt fasst darüber hinaus den Begriff der Metapher bezüglich Musik noch weiter, indem er von einer „musikalischen Basismetaphorik“ spricht. „Jeder Versuch, die flutende Luft, den Eindruck, den Musik hinterlässt, ‚ins Wort zu heben‘, ist

¹²⁹vgl. Brandstätter 1990, S. 76.

¹³⁰vgl. Oberschmidt 2011, S. 65–69; vgl. Hesselmann 2015, S. 142–145.

¹³¹Karl H. Ehrenforth: *Metapher und Topos in hermeneutischer Perspektive*. In: *Die Metapher als 'Medium' der Musikverstehens. Wissenschaftliches Symposium, 17. Juni - 19. Juni 2011, Universität Osnabrück*. Hrsg. von Bernd Enders, Jürgen Oberschmidt und Gerhard Schmitt. Bd. 24. Osnabrücker Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft. Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück, 2013, S. 227–236, S. 235.

¹³²vgl. Oberschmidt 2011, S. 197–199.

¹³³Brandstätter 1997, S. 77.

¹³⁴vgl. Oberschmidt 2011, S. 71.

schon Metapher“¹³⁵, unabhängig davon, ob es ästhetisch empfunden oder begrifflich verstanden wurde. Demnach liegt jeder musikalischen Beschreibung dies zugrunde, sodass sich letztendlich alles und dadurch wiederum nichts als Metapher bezeichnen lässt. Dem steht er jedoch nicht skeptisch entgegen, sondern betrachtet dies als grundlegendes Argument, metaphorisches Sprechen nicht nur als rhetorisches Mittel oder als Ersatz für etwas zu sehen. Die grundlegende Metaphorik begründet Oberschmidt damit, dass das Klingende von einem Sinnesbereich in den anderen, demnach der Sprache, transformiert wird. Selbst wissenschaftliche Fachbegriffe liegen dem zu Grunde, da auch diese im Ursprung metaphorisch sind. Ein Beispiel hierfür sind die Begriffe „hoch“ und „tief“, welche nicht natürlichem, sondern konzeptionalisiertem Ursprung sind. Dies lässt sich unter anderem daran erkennen, dass Kinder stattdessen eher zwischen „hell“ und „dunkel“ unterscheiden.¹³⁶

Eine weitere Theorie, welche das metaphorische Sprechen über Musik betrachtet, lässt sich in der angloamerikanischen Literatur finden. Michael Spitzer beispielsweise verknüpft die kognitionswissenschaftliche und ästhetisch ausgerichtete Metapherntheorie, indem er Gemeinsamkeiten beider ergründet und damit eine musiktheoretische Systembildung aufstellt. Er stellt unter anderem dar, dass Metaphern auf einem „experiential image schemata“ basieren, also auf einem Bild der Erfahrung. Des Weiteren stellt er aufgrund des Verbinden beider Theorien fest, dass eine Wechselbeziehung der Musik und Metapher existiert. Die Musik ist dabei sowohl als Zielbereich als auch als Quelle von Metaphorik anzusehen.¹³⁷

Hinsichtlich der bisherigen Aspekte ist des Weiteren zu betrachten, an welchen Anknüpfungspunkten metaphorisches Sprechen über Musik stattfinden kann. Es gibt unzählige Bereiche und Aspekte, die hierbei herangezogen werden können, da diesem keine Grenzen gesetzt sind. Typische Beispiele sind der Bezug zu körperlichen Bewegungen, wie hüpfen oder schleichen, oder Sinneswahrnehmungen. Emotionen, wie Freude oder Melancholie, Sprechweisen und Raumvorstellungen sind ebenfalls verbreitete Vergleichspunkte, die beim metaphorischen Sprechen über Musik herangezogen werden können.¹³⁸ Oberschmidt schlägt diesbezüglich eine Unterscheidung zwischen interner und externer Metaphorik vor. Erstere beschreibt innermusikalische Prozesse, welche von der Inhaltsästhetik losgelöst sind, wie beispielsweise aufschwingen, fliehen oder erreichen. Externe Metaphorik umfasst Vorstellungsbilder, die nicht nur traditionell bleiben, sondern von Subjektwechsel und Bezügen zu fremden Welten bestimmt sind.¹³⁹

Betrachtet man diese Eigenschaften und Möglichkeiten von metaphorischem Spre-

¹³⁵Oberschmidt 2011, S. 150–151.

¹³⁶vgl. ebd., S. 150–152.

¹³⁷vgl. Michael Spitzer: *Metaphor and musical thought*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004, S. 60–65; vgl. Christian Thorau: *Vom Klang zur Metapher. Perspektiven der musikalischen Analyse*. Bd. 71. Studien und Material zur Musikwissenschaft. Hildesheim: Georg Olms, 2012, S. 36–41.

¹³⁸vgl. Hüttmann 2009, S. 91.

¹³⁹vgl. Oberschmidt 2011, S. 157.

chen, so könnte sich schlussfolgern lassen, dass dies die Problematik um das Sprechen über Musik löst. Zwischen ästhetischem Erleben und reflexivem Bewusstsein sowie verschiedenen Sprachregistern kann mit Hilfe der Metapher eine Verbindung und wechselseitige Beeinflussung geschaffen werden. Zudem erscheint die leichte und kreative Zugänglichkeit und der starke Bezug zum eigenen Denken hierbei naheliegender, als es bei einer rein begrifflichen Fachsprache der Fall ist. Doch trotz dieser positiven Chancen, sollten die Grenzen dessen nicht ungeachtet bleiben, da wie jede Art von Sprachgebrauch auch das metaphorische Sprechen diese mit sich bringt. Zunächst sollte die Musik immer im Vordergrund stehen und nicht hinter der Metapher in Vergessenheit geraten. Dieser möglichen Verselbstständigung der Metapher lässt sich mit einem bewussten und reflektierten Rückbezug zur Musik entgegenwirken. Darüber hinaus ist die Gefahr zur stereotypischen und schablonenhaften Formel bei der Metapher ebenfalls vorhanden, da Klischees und übliche, vorhersehbare Begriffe schnell Teil dessen werden können. Das ist hinsichtlich des metaphorischen Sprechens über Musik besonders misslich, da sich dies eigentlich durch das Ausgefallene, Spontane und Phantasievolle auszeichnet.¹⁴⁰ Insbesondere bei schriftlichen metaphorischen Äußerungen ist diese Grenze schnell gegeben, da diese von der eigentlichen Erfahrung meist losgelöst sind.¹⁴¹

Flämig merkt an, dass, wenn mit Metaphern etwas erklärt wird, stets die nichtmetaphorische Erklärung folgen muss, da die Metapher selbst keinen Erklärungswert hat. Infolge dessen kann auch kein gemeinsames Verständnis mit Hilfe von Metaphern existieren, da im besten Fall lediglich Vermutungen aufgestellt werden können.¹⁴² Weitere Gefahren können darin liegen, dass Metaphern wörtlich und als wahrheitsentsprechend angesehen werden. Auch sollte bewusst sein, dass Metaphern sowohl verdeutlichen als auch verunklaren und verfremdend wirken können.¹⁴³

3.3.3. Metaphorischer Sprachgebrauch im Kontext des Musikunterrichts

Um die Relevanz und Funktion des metaphorischen Sprachgebrauchs im Kontext des Musikunterrichts zu betrachten, stellt sich vorerst die Frage, ob vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Metaphern zu bilden und zu verstehen. Aufgrund von Untersuchungen lässt sich die Vermutung aufstellen, dass Kinder grundsätzlich dazu fähig sind, da sie das Gleichnisverstehen von Metaphern bereits erfassen können. Dies ist zwar an didaktische Vermittlung und altersbedingte

¹⁴⁰vgl. Hüttmann 2009, S. 91–92.

¹⁴¹vgl. Brandstätter 1997, S. 79.

¹⁴²vgl. Flämig 1998, S. 34–39.

¹⁴³vgl. Alexandra Guski: *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart.* Hrsg. von Jürgen Oelkers. Bd. 53. Explorationen, Studien zur Erziehungswissenschaft. Bern: Peter Lang, 2007, S. 26–29.

Unterschiede gebunden, dennoch können auch jüngere Schülerinnen und Schüler metaphorische Konzepte anwenden. Die Offenheit für Wörter und das Verständnis dessen sind im Kindesalter ausgeprägt, wodurch eine wichtige Grundlage zum metaphorischen Sprachgebrauch vorhanden ist.¹⁴⁴

Die Metapher kann im Musikunterricht verschiedene Funktionen erfüllen und dadurch einige Möglichkeiten bieten. Auch wenn in den letzten Jahren ausführliche Arbeiten zum metaphorischen Sprachgebrauch bezüglich Musik erschienen sind, wie beispielsweise von Oberschmidt oder Hesselmann, so lässt sich dennoch die Kritik äußern, dass insgesamt das Potenzial dessen in der Musikpädagogik wenig erkannt wird. Die heuristische Funktion der Metapher ist meist der Gegenstand der allgemeinen Betrachtung, wobei allerdings übersehen wird, dass das metaphorische Sprechen im Musikunterricht mehr Möglichkeiten als diese bietet. Es geht über das Modellhafte hinaus, bei welchem die Metapher lediglich als Mittel dient, Schülerinnen und Schüler den Weg zum Fachwissen zu bereiten.¹⁴⁵ Mit Hilfe des metaphorischen Sprechens über Musik können kommunikative, hermeneutische und appellative Funktionen erfüllt und vertieft werden, indem Abstraktes veranschaulicht und Dinge in einem programmatischen Charakter dargestellt werden.¹⁴⁶ Dabei ist einerseits der Strukturierungs- und Wissensvermittlungscharakter eingeschlossen, jedoch können auch „untergründige“ Botschaften übermittelt werden, welche die Entfaltung der ästhetischen Wahrnehmung ermöglichen.¹⁴⁷ Wie bereits im vorigen Abschnitt dargelegt wurde, kann so eine Beziehung zwischen Mensch und Musik, zwischen reflexivem Bewusstsein und den musikästhetischen Erfahrungen, hergestellt werden. Richter geht überdies noch weiter und stellt die These auf, dass der metaphorische Sprachgebrauch nicht nur beim „Verstehen“ von Musik hilfreich sein kann, sondern auch zum Verstehen anderer Lebensbereiche beitragen kann. Dadurch kann im Musikunterricht nicht nur die Aufgabe hinsichtlich der Musik erfüllt werden, sondern auch bezüglich einer allgemeinen Menschenbildung.¹⁴⁸

Brandstätter stellt in ihrem Artikel „Sprechen über Musik: in Bildern“ Texte aus einer Unterrichtsstunde vor, in welchem die Schülerinnen und Schüler zu einem Stück bildliche Vorstellungen aufschreiben sollten. Daraus lässt sich erkennen, dass ein starker Zusammenhang zwischen den bildlichen Beschreibungen und der Musik besteht und ohne, dass dies den Kindern vermutlich bewusst war, diese auf einer analytischen Wahrnehmung basieren. Dies bedeutet, dass Metaphern auch als Mittel

¹⁴⁴vgl. Hesselmann 2015, S. 152–153; vgl. Oberschmidt 2011, S. 48.

¹⁴⁵vgl. ebd., S. 43–44; vgl. Bernd Enders, Jürgen Oberschmidt und Gerhard Schmitt: *Metapher - Medium - Verstehen. Perspektiven der Forschung*. In: *Die Metapher als 'Medium' der Musikverstehens. Wissenschaftliches Symposium, 17. Juni - 19. Juni 2011, Universität Osnabrück*. Hrsg. von Bernd Enders, Jürgen Oberschmidt und Gerhard Schmitt. Bd. 24. Osnabrücker Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft. Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück, 2013, S. 1–10, S. 7–8.

¹⁴⁶vgl. Guski 2007, S. 21–26.

¹⁴⁷vgl. Hesselmann 2015, S. 140; vgl. Oberschmidt 2011, S. 43–48.

¹⁴⁸vgl. Richter 1987, S. 260–262.

der Analyse im Unterricht verwendet werden können und diese nicht dazu dienen, Fachbegriffe laienhaft zu ersetzen, sondern als selbstständiges Instrument dafür dienen. Die Voraussetzung für dieses Potenzial ist jedoch, dass bewusst gemacht wird, wie die Metaphern gebildet wurden, was diese ausgelöst haben und in welchem Zusammenhang sie stehen. Eine weitere positive Eigenschaft ist darüber hinaus, dass es hierbei kein richtig oder falsch geben kann, im Gegensatz zu fachlichen Begriffen und Analysemethoden.¹⁴⁹ Die enge Verknüpfung zur kognitiven Metapherntheorie lässt sich hier erkennen, da der enge Bezug zum Denken und das Reflektieren über das eigene Denken auch hierbei mit Hilfe einer metaphorreichen Sprache hergestellt werden kann.

Um dieses Potenzial für den Musikunterricht zu ermöglichen, müssen jedoch einige pädagogische Aspekte beachtet werden. Zunächst sollten dazu die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich unterstützt und motiviert werden, metaphorisch über Musik zu sprechen. Dabei sollte deutlich werden, dass es ausdrücklich erwünscht ist, diesen Sprachgebrauch zu verwenden und es nicht nur ausnahmsweise erlaubt ist oder als Ersatz für fachsprachliche Ausdrucksweisen angesehen wird.¹⁵⁰ Des Weiteren sollte bewusst sein, dass es generell zwei Möglichkeiten gibt, in Metaphern über Musik zu sprechen. Einerseits kann auf bereits bekannte und übliche Metaphern zurückgegriffen werden. Dabei sollte jedoch ihre Bedeutung im Unterricht erarbeitet und diskutiert werden, damit diese nicht zu einer starren und unreflektierten Schablone wird. Andererseits können durch die Abwandlung bestehender Metaphern oder aufgrund der Musik selbst, neue Metaphern gebildet werden. Besonders „starke“ Metaphern sollten hierbei gefördert werden, sodass Einzelaspekten, Facetten und der Vielfalt der Musikwirkung nachgegangen werden kann.¹⁵¹ Dies entspricht der Forderung eines sinnvollen Sprachgebrauchs im Musikunterricht, die Aspekte der Kreativität und Vielfältigkeit in den Fokus zu stellen.

Für Schülerinnen und Schüler können Metaphern zudem leichter verstanden werden, wenn diese einen subjektiven Bezug haben. Persönliche Erfahrungen, Handlungen oder Konflikte sind dabei hilfreiche Verbindungspunkte.¹⁵² Brandstätter schlägt hierzu verschiedene Anregungen für die konkrete Umsetzung vor, wie beispielsweise das Erfinden eines Titels zur Musik oder Satzanfänge wie „Diese Musik ist wie...“ oder „Was wäre die Musik, wenn...“.¹⁵³ Diese stellen einen direkten Bezug zu den Anknüpfungspunkten her.¹⁵⁴

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein metaphorischer Sprachgebrauch im Musikunterricht sowohl Möglichkeiten zur musikbezogenen Wissensvermittlung, Reflektion des eigenen Denkens, Verstehen der Umwelt und Verbindung zwischen

¹⁴⁹vgl. Brandstätter 1998.

¹⁵⁰vgl. Oberschmidt 2011, S. 93–96.

¹⁵¹vgl. Hesselmann 2015, S. 122, 164–168.

¹⁵²vgl. ebd., S. 151.

¹⁵³vgl. Brandstätter 1998, S. 117–118.

¹⁵⁴siehe *Metaphorisches Sprechen über Musik*.

ästhetischem Empfinden und rationalem Bewusstsein schaffen kann. Werden die Grenzen dessen berücksichtigt und ein Raum für einen flexiblen sowie kreativen Umgang ermöglicht, so kann die Metapher im Unterricht ein sinnvoller Sprachgebrauch sein, welcher die verschiedenen Sprachregister nicht voneinander trennt und ausschließt, sondern vielmehr verbindet. Die Subjektgebundenheit der Alltagssprache, die Reflexion der Bildungssprache, die Wissensgebundenheit der Fachsprache und das eigene Formulieren sowie ständige sprachliche Erweitern der Lerngruppensprache können beispielsweise beim metaphorischen Sprachgebrauch miteinander verknüpft und ergänzt werden.

4. Analyse der Rahmenlehrpläne hinsichtlich des Sprachgebrauchs im Musikunterricht

Die in den ersten Kapiteln dargelegten Aspekte zeigen, wie über Musik gesprochen werden kann, welche Vor- und Nachteile vorhanden sind und was dies für den musikpädagogischen Kontext bedeutet. Die Erkenntnisse daraus dienen als notwendige Bezugsaspekte für die folgende Analyse, da nun erörtert wird, inwiefern diese dargestellten Arten des Sprachgebrauchs im Musikunterricht sich im Rahmenlehrplan von Berlin widerspiegeln. Zentrale Betrachtungspunkte sind dabei, ob ein bestimmter Schwerpunkt vorzufinden ist, inwiefern sich die Ergebnisse mit den theoretischen und empirischen Erkenntnissen decken und ob ein Unterschied zwischen den beiden analysierten Lehrplänen existiert. Aufgrund dessen werden vorab Erwartungen formuliert, welche sich aus den vorigen Kapiteln ergeben. Daraufhin werden Kategorien zum Sprachgebrauch gebildet, oder dies zumindest angesichts der nahezu untrennbaren Überschneidungspunkte versucht, und die Methode der Analyse vorgestellt. Die Ergebnisse und Einschätzung der Analyse werden zudem betrachtet und mit den theoretischen und empirischen Erkenntnissen verglichen.

Es wird sich hierbei auf die Rahmenlehrpläne eines Bundeslandes begrenzt, um eine differenzierte und ausführliche Analyse dessen darlegen zu können. Dabei wurde das Land Berlin ausgewählt, da dort ein neuer Rahmenlehrplan der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe im Schuljahr 2017/2018 erschienen ist und somit ein hohes Maß an Aktualität aufweist. Darüber hinaus wird auf die Sprachbildung ein besonderer Fokus gelegt, wodurch ein enger Bezug zur Thematik zu erwarten ist.

4.1. Erwartungen

Die bisherigen Aspekte lassen schlussfolgern, dass mit Hilfe der Sprache Denk- und Sichtweisen über Musik eröffnet, musikalische Zusammenhänge verknüpft und geordnet und eine Verbindung zwischen dem sinnlichen Erleben und der bewussten Wahrnehmung geschaffen werden kann. Um dies adäquat zu ermöglichen, sollten im Musikunterricht Praxis und Sprache stets miteinander verbunden und ein flexibler und kreativer Sprachumgang gefördert werden. Das Ermöglichen verschiedener Arten des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Sprachanlässen ist dabei ein zentraler Aspekt. Aufgrund dessen lässt sich an den Rahmenlehrplan die Erwartung stellen, dass diese Aspekte berücksichtigt werden und Sprache nicht als selbstverständlicher und unreflektierter Gegenstand betrachtet wird. Somit sollten Arten des Sprachgebrauchs dargestellt werden, die einen kreativen und vielfältigen Umgang erlauben, wie beispielsweise der metaphorische Sprachgebrauch. Zudem sollte deutlich werden, dass Praxis mit Sprache verknüpft werden kann.

Dabei ist grundsätzlich zu beachten, dass der Rahmenlehrplan kein pädagogisches Lehrbuch ist, in welchem konkrete Methoden dargestellt werden, sondern dieser Kompetenzen und Ziele definiert, welche die Schülerinnen und Schüler erwerben und erreichen sollen. Somit ist nicht davon auszugehen, dass zu bestimmten Themen konkrete Vorschläge zum Sprachgebrauch gemacht werden. Dennoch wird erwartet, dass die Kompetenzen und Ziele Hinweise darauf geben, welche sprachlichen Schwerpunkte gesetzt werden. Hinzu kommt, dass der Rahmenlehrplan für die erste bis zehnte Jahrgangsstufe unter anderem hinsichtlich der Sprachbildung erneuert wurde, wodurch eine Aktualität und Differenziertheit vorausgesetzt werden kann. Die drei Kompetenzbereiche dieses Rahmenlehrplans bestehen aus „gestalten und aufführen“, „wahrnehmen und deuten“ und „reflektieren und kontextualisieren“.¹⁵⁵ Vor allem bei den beiden letztgenannten Aspekten wird erwartet, dass indem beschrieben wird, was erreicht werden soll, ein sprachlicher Bezug ersichtlich wird. Zudem lässt sich die Vermutung aufstellen, dass „wahrnehmen und deuten“ einen Sprachgebrauch einschließt, bei welchem die Wirkung und der Ausdruck zur Sprache gebracht wird und „reflektieren und kontextualisieren“ sich zum einen auf einen urteilenden und zum anderen auf einen fachlichen Sprachgebrauch bezieht. Der Rahmenlehrplan der gymnasialen Oberstufe lässt ähnliches erwarten, da die Kompetenzen „Musik wahrnehmen und verstehen“, „Musik gestalten“ und „Nachdenken über Musik“ vergleichbare Bereiche einschließen.¹⁵⁶ Vor allem bezüglich

¹⁵⁵vgl. SenBJW: *Rahmenlehrplan. Teil C. Musik. Jahrgangsstufen 1-10*. Hrsg. von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Staßfurt: Salzland Druck, 2015.

¹⁵⁶vgl. SenBJS: *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Musik*. Hrsg. von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Berlin: Oktoberdruck AG, 2006.

des Musikverstehens sind hierbei interessante Aspekte zu erwarten, da dies, wie in der theoretischen Ausführung deutlich wurde, zumeist eng mit Sprache in Verbindung gebracht wird.

Des Weiteren ist zu erwarten, dass ein fachlicher Sprachgebrauch insgesamt im Vordergrund steht und vor allem in der Oberstufe eingeschlossen ist. Dies lässt sich dadurch begründen, dass die Kontrollierbarkeit und Vergleichbarkeit des Fachs Musik als Wissensfach mit steigender Klassenstufe und Näherung an einen Bildungsabschluss zunehmend Raum einnimmt. Diese Erwartung deckt sich überdies mit Biigholdts Erkenntnissen aus der Gesamtbetrachtung der Rahmenlehrpläne der Bundesrepublik Deutschland: „Obwohl das Erlernen und Anwenden der Fachsprache kein Ziel oder Inhalt des allgemein bildenden Unterrichts sein kann, wird die Fachsprache in den Lehrplänen fast aller deutschen Bundesländer (allerdings eher sporadisch) genannt.“¹⁵⁷ Er stellt zudem fest, dass Fachsprache als etwas Feststehendes betrachtet wird, welches von der Lehrkraft zu vermitteln und Schülerinnen und Schülern zu übernehmen ist.¹⁵⁸

4.2. Methode und Kategoriebildung

Auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Darstellungen, findet die Analyse der Rahmenlehrpläne statt. Dazu wurden zunächst die Aspekte der Lehrpläne herausgefiltert, welche Hinweise auf Arten des Sprachgebrauchs liefern. Um eine Objektivität zu gewährleisten, wurden daraufhin Kategorien gebildet, welche jeweils einen unterschiedlichen Sprachgebrauch darstellen, und diese in einer tabellarischen Übersicht¹⁵⁹ mit den Zitaten der Lehrpläne verknüpft und teilweise Anmerkungen hinzugefügt, welche als begründende Kommentare zu verstehen sind. Treffen auf ein Zitat mehrere Kategorien zu, so werden diese nebeneinander aufgeführt. Aus den Daten wurden Kreisdiagramme¹⁶⁰ zu den jeweiligen Zielen und Kompetenzen der Lehrpläne gebildet, um eine übersichtliche Darstellung zu erhalten. Dies dient jedoch lediglich der Gegenüberstellung der Kategorien, welche zeigt, wie das Verhältnis dieser zueinander ist. Um eine differenzierte Sicht der genauen Daten und Werte zu erhalten, muss die tabellarische Übersicht mit einbezogen werden. Jedem einzelnen Aspekt, welcher jeweils einer Kategorie zugeordnet werden kann, wird der Wert „1“ vergeben. Wird sich beispielsweise in einem Kompetenzbereich drei Mal auf die erste Kategorie bezogen, so erhält diese hierfür insgesamt den Wert „3“. Hierbei ist zu beachten, dass die Zitate, welche mehreren Kategorien zugewiesen werden, jeder Kategorie jeweils ein Wert zugeteilt wird. Dabei wurde

¹⁵⁷Biigholdt 2017, S. 61.

¹⁵⁸vgl. ebd.

¹⁵⁹Die Tabellen befinden sich im Anhang.

¹⁶⁰Die Diagramme befinden sich im Anhang.

sich bewusst gegen halbe Punkte entschieden, da sich die einzelnen Zitate nicht zu jeweils 50 Prozent auf beispielsweise zwei Kategorien aufteilen lassen, sondern entweder vollständig der einen oder vollständig der anderen Kategorie zugeordnet werden können.

Die Kategorien wurden auf der Grundlage der Theorie gebildet und stellen jeweils eine Art des Sprachgebrauchs dar. Hierbei wird kein Anspruch auf Alleingültigkeit und Vollständigkeit erhoben, da die Kategorien als eine Auswahl und Fokussierung der theoretischen Aspekte unter Berücksichtigung des pädagogischen Kontextes zu betrachten sind. Die Nummerierung dient lediglich zur Strukturierung und stellt keine hierarchische Ordnung dar. Die Kategorien werden im Folgenden dargestellt und erläutert.

1. Musikpraktische Umgangssprache

Diese zeichnet sich durch eine kommunikative Funktion aus. Die Verständigung über musikpraktische Kontexte, wie Absprachen über das gemeinsame Musizieren oder das Interpretieren verschiedener Spielweisen, sind hierbei im Fokus. Komparative und persönliche Sprache sind hierbei primär präsent, Bezüge zur Kategorie drei oder vier können jedoch auch hergestellt werden. Die enge Verknüpfung zur Musikpraxis ist in dieser Kategorie gegeben. Als Grundlage dienen die Aspekte der „musikpraktischen und musikalischen Umgangssprache“ von Reinecke, Richters Unterteilung verschiedener Sprachanlässe und die Merkmale der Alltags- oder Umgangssprache.

2. Argumentierende, urteilende Sprache

Der Diskurs und die Beurteilung bezüglich Musik steht im Vordergrund. Ein argumentativer Sprachgebrauch über Wahrnehmungen und Eindrücke ist das Kennzeichen dieser Kategorie. Auch hierbei können Bezüge zu den anderen Kategorien hergestellt werden. Das vordergründige Merkmal ist jedoch eine begründende und urteilende Funktion und Bindung an den Sprechenden, wodurch ein starker Bezug zur sozialen Kompetenz entsteht. Ein zentraler Bezugspunkt ist der „ästhetische Streit“ von Rolle und Wallbaum.

3. Fachliche, begriffsorientierte Sprache

Deutlichkeit, Normhaftigkeit und Begriffsklarheit sind die zentralen Merkmale dieses Sprachgebrauchs. Fachbegriffe, das Beziehen auf konkrete historische Komponenten, musiktheoretische Aspekte und begriffsorientierte Analytik sind besonders relevant. Ein starker Bezug zur Rationalität und Vergleichbarkeit sind des Weiteren vorzufinden. Die Aspekte der (musikalischen) Fachsprache, der Bildungssprache, des Fachsprach-Modells nach Roelcke und der „musikwissenschaftlichen Sprache“ nach Reinecke bilden hierbei die theoretische Basis.

4. Wirkungs- und ausdrucksorientierte Sprache

Ein expressiver, spielerischer, vager und bildlicher Sprachgebrauch kann dieser Kategorie zugeordnet werden. Der Bezug zur Ästhetik und Wirkung der Musik steht hierbei im Vordergrund, wodurch die Sprache einen engen Bezug zur Sinnlichkeit aufweist. Hierzu zählt unter anderem der metaphorische Sprachgebrauch. Dieser kann sich auch auf eine Struktur- und Wissensgenerierung beziehen, jedoch steht der Zusammenhang zur ästhetischen Wahrnehmung primär im Vordergrund. Als theoretische Orientierung lassen sich die Ansätze von Oberschmidt¹⁶¹, Hesselmann, Spitzer, Brandstätter und die Verbindung zwischen Eggebrechts sinnlich ästhetischem und erkennendem Verstehen nennen.

5. Genereller Bezug zum Sprechen über Musik

Hierzu zählen alle Aspekte, welche vollständig offen lassen, auf welchen Sprachgebrauch sich bezogen wird.

4.3. Ergebnisse der Analyse der Rahmenlehrpläne

4.3.1. Rahmenlehrplan Teil C. Musik. 1-10¹⁶²

Bereits in der Zielformulierung des Rahmenlehrplans der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe des Fachs Musik wird deutlich, dass sprachliche Bezüge präsent und verschiedene Arten des Sprachgebrauchs vorzufinden sind.¹⁶³ Das Beziehen auf die ästhetische Urteilsfähigkeit oder fachliches Grundlagenwissen geben dabei Hinweise auf unterschiedliche Kategorien. Auffällig ist, dass vergleichsweise häufig ein Bezug zur Kategorie 5 hergestellt werden kann. Aufgrund dessen lässt sich erkennen, dass die Ziele des Musikunterrichts allgemein formuliert sind und Hinweise auf Arten des Sprachgebrauchs eher offen gehalten werden. Der Bezug zwischen musikalischer Praxis und sprachlicher Reflektion ist hierbei präsent, gleichermaßen wie die Forderung nach vielfältigen Zugängen.

Diese Aspekte decken sich mit den Ergebnissen der fachbezogenen Kompetenzen.¹⁶⁴ Auch hier liegt eine gleichmäßige Verteilung vor, welche alle Arten des Sprachgebrauchs einschließt. Die erste Kategorie ist vor allem hinsichtlich der musikalischen Arbeit in gemeinsamen Situationen des Musizierens vorzufinden. Die

¹⁶¹Oberschmidts musikalische Basismetaphorik wird hierbei nicht ungeachtet gelassen. Da sich dies jedoch auf jegliche Sprachkategorien beziehen lässt, wird sich in dieser Kategorie vor allem auf die Art der Metapher bezogen, bei welcher ein bewusster Bezug zum Bildlichen hergestellt wird.

¹⁶²vgl. SenBJW 2015b.

¹⁶³siehe A1. Ziele des Unterrichts.

¹⁶⁴siehe A2. Fachbezogene Kompetenzen.

Veränderbarkeit eigener ästhetischer Urteile und die begründete Beurteilung dessen hingegen, sind der argumentierenden, urteilenden Sprache zuzuordnen. Auffällig ist der Bezug zwischen der fachsprachlichen und wirkungsorientierten Sprache. Die Verweise auf diese Kategorien sind stets gemeinsam vorzufinden, sodass sich zunächst eine gleichberechtigte Verteilung dessen vermuten lässt. Wird dies jedoch genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass der fachliche Sprachgebrauch als Zielorientierung dient und das Formulieren in eigenen Worten hierzu verhelfen soll. Ein hierarchisches Prinzip liegt demnach zu Grunde.

Werden die einzelnen Kompetenzen und ihre jeweiligen Teilkompetenzen betrachtet, so lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte festmachen. Anders als in den Zielen und allgemeinen Ausführungen zu den zu erreichenden Kompetenzen, werden die Bezüge zu den einzelnen Arten des Sprachgebrauchs präziser. Sowohl eine fachliche als auch wirkungsorientierte Sprache steht in der Kompetenz „wahrnehmen und deuten“ stark im Vordergrund.¹⁶⁵ Auch hierbei gibt es einige Aspekte, welche beiden Kategorien zuzuordnen sind. Diesmal jedoch weniger hierarchisch sondern eher gleichgestellt. Klänge, Musikstile und musikalische Entwicklungsverläufe zu erkennen, beschreiben und zu unterscheiden sind hierfür Beispiele, in welchen sowohl Fachsprache als auch eine bildliche oder expressive Sprache inbegriffen sein kann. Ob diesbezüglich Schwerpunkte bestehen, bleibt offen. Des Weiteren können Wörter wie „erkennen“ oder „unterscheiden“ auch auf nichtsprachliche Ereignisse, wie beispielsweise das Ordnen von Bildern oder Malen von Grafiken, bezogen werden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass ein sprachlicher Bezug auch in solchen Fällen mit inbegriffen ist und das Denken im sprachlichen Zusammenhang steht. Wie „wahrnehmen“ schon vermuten lässt, sind darüber hinaus explizite Hinweise zur vierten Kategorie vorzufinden, wie beispielsweise das Beschreiben der Wirkung oder Stimmung von Musik. Zudem lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Höhe der Niveaustufe und der Art des Sprachgebrauchs feststellen. Zwar ist, wie bereits vermutet, in den ersten Stufen vermehrt die vierte Kategorie vertreten, jedoch ist auch fachliche oder begriffliche Sprache in den ersten Klassenstufen vorzufinden. Genauso ist umgekehrt, die vierte Kategorie in den höheren Niveaustufen nicht ausgeschlossen.

Vergleichsweise wenig Hinweise auf Arten des Sprachgebrauchs lassen sich in den Ausführungen zur Kompetenz „gestalten und aufführen“ feststellen.¹⁶⁶ In den höheren Niveaustufen lassen sich gar keine Hinweise auf Arten des Sprachgebrauchs ausmachen, lediglich die Stufen A-D weisen diese auf. Die sprachlichen Bezüge beziehen sich ausschließlich auf eine musikpraktische Umgangssprache, da das Umsetzen von Spielanweisungen und Musizieren unter Anleitung hierbei im Vordergrund steht. Dies kann zwar ebenfalls einen Sprachgebrauch beinhalten, welcher fachsprachlich oder bildlich geprägt ist, jedoch ist die kommunikative

¹⁶⁵siehe A3. Kompetenz: Wahrnehmen und deuten.

¹⁶⁶siehe A4. Kompetenz: Gestalten und aufführen.

Funktion primär präsent. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Teilkompetenzen „singen“ und „sich bewegen“ keine sprachlichen Bezüge aufweisen. Die in den Zielen geforderte Verknüpfung von musikalischer Praxis und Sprache ist somit insgesamt kaum vorzufinden.

Im Gegensatz dazu stehen die Ergebnisse der Analyse der Kompetenz „reflektieren und kontextualisieren“.¹⁶⁷ Eine gleichmäßige Verteilung auf alle Arten des Sprachgebrauchs lässt sich hierbei feststellen, welche alle Teilkompetenzen mit einbezieht. Eine Tendenz lässt sich bezüglich fachlicher Sprache, gefolgt von wirkungsorientiertem Sprachgebrauch, ausmachen. Dies trifft insbesondere auf die Teilkompetenzen „Fachkenntnisse anwenden“ und „kulturelle Bezüge herstellen“ zu. Durch das Verwenden von Fachbegriffen, das Benennen von musikalischen Strukturen und Gattungen sowie das Einbeziehen von historischen Kontexten wird ein starker Bezug zur Fachsprache hergestellt. Auffällig ist darüber hinaus, dass in diesen Teilkompetenzen erneut eine Hierarchie zwischen der dritten und vierten Kategorie festzustellen ist, da mit steigender Niveaustufe fachsprachliche Begriffe an Bedeutung gewinnen. Die restlichen Teilkompetenzen beziehen sich hingegen eher auf einen musikpraktischen oder argumentierenden Sprachgebrauch. Dass Schülerinnen und Schüler Werturteile begründen und diskutieren können, ist ein zentraler Aspekt, welcher durchgängig in allen Niveaustufen gefordert ist.

Bezüglich der Themen, welche im Rahmenlehrplan aufgelistet werden, lassen sich keine tatsächlichen Rückschlüsse auf die Art des Sprachgebrauchs ziehen, da nicht dargestellt wird, wie etwas vermittelt wird, sondern welche Inhalte gefordert sind. Direkte Hinweise bestehen lediglich bei der Erkennbarkeit des Lernerfolgs, bei welchem Schülerinnen und Schüler diesen beispielsweise anhand der Fachsprache oder einer vielfältigen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit feststellen können. Die Inhalte hingegen lassen teilweise zwar vermuten, dass sich beispielsweise Themen wie Dreiklänge oder Intervalle fachsprachliche Bezüge beinhalten, direkte Schlussfolgerungen lassen sich jedoch nicht ziehen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass verschiedene Arten des Sprachgebrauchs im Rahmenlehrplan der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe vorzufinden sind. Je nach Forderung, Ziel und Kompetenz verschieben sich die Schwerpunkte des Sprachgebrauchs. Eine Hierarchie dessen ist insgesamt wenig vorhanden, nur teilweise lässt sich die fachliche begriffliche Sprache als Ziel festmachen, welches die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erreichen sollen. Die in den theoretischen Aspekten dargestellten Forderungen an einen sinnvollen Sprachgebrauch im Musikunterricht werden somit überwiegend erfüllt. Vielfalt und die Verknüpfung mit Musikpraxis sind Aspekte, die im Rahmenlehrplan ebenfalls gefordert sind. Letzteres spiegelt sich allerdings nur in den allgemeinen Ausführungen wider und weniger in den konkreten Kompetenzen. Ein direkter Bezug zum

¹⁶⁷siehe A5. *Kompetenz: Reflektieren und kontextualisieren.*

metaphorischen Sprachgebrauch wird kaum hergestellt, da das Beschreiben der musikalischen Wirkung eher offen formuliert wird. Zudem wird im Rahmenlehrplan Sprache überwiegend mit einbezogen, jedoch wird dies eher als selbstverständlicher Aspekt gesehen. Operatoren geben meist Hinweise auf Sprache und auf konkrete Arten des Sprachgebrauchs, die Problematik um das Sprechen über Musik ist allerdings kein Gegenstand des Lehrplans. Ziele oder Kompetenzen, welche das Reflektieren über die Art des Sprechens über Musik und deren Chancen und Grenzen einschließen, werden nicht einbezogen. Auch die zwei Tendenzen der Rationalität und Emotionalität sind zwar vorzufinden, wenn die Begriffe und Operatoren der Formulierungen vom Lesenden interpretiert werden, jedoch ist dies eher implizit und weniger explizit zu beurteilen.

4.3.2. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Musik¹⁶⁸

Auch im Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe wird sich auf unterschiedliche Arten des Sprachgebrauchs bezogen. Die Ausführungen zum Fachprofil, welche mit den Zielen des anderen Lehrplans vergleichbar sind, geben hierbei bereits Aufschluss darüber.¹⁶⁹ Sowohl ästhetisch urteilen zu können, als auch die Verknüpfung von musikalischer Praxis und verstehendem Erkennen, sind hierbei zentrale Aspekte, die die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Auch das Einbeziehen der musikalischen Analyse und Interpretation geben Hinweise auf Arten des Sprachgebrauchs. Ob dies auf fachliche oder expressive, bildliche Sprache bezogen ist, wird offen gelassen.

Mehrere Arten des Sprachgebrauchs spiegeln sich des Weiteren in den allgemeinen Ausführungen zu den fachbezogenen Kompetenzen wider.¹⁷⁰ Erstmals wird hierbei auf die erste Kategorie Bezug genommen, wenn auch implizit, indem das Ensemblespielen im konstruktiven Miteinander thematisiert wird. Wie bereits in den Zielformulierungen, wird auch bei den Kompetenzen die musikalische Analyse und Interpretation sowie sinnerschließendes Musikverstehen gefordert. Inwiefern das Musikverstehen mit Sprache in Verbindung gebracht werden kann, wird nicht direkt ersichtlich. „Sinnerschließend“ kann im Sinne von Eggebrecht verstanden werden, demnach als Verstehen des Gehalts der Musik, welcher eng mit der Begrifflichkeit verknüpft ist. Dies ist jedoch lediglich eine Vermutung und Interpretation dessen, welche dem Lehrplan nicht explizit entnommen werden kann. Direkte Bezüge werden mehrfach zum fachlichen begrifflichen Sprachgebrauch hergestellt, wodurch dieser eine besondere Gewichtung erhält. Theoretische Aspekte, Tonsatz und Formenlehre sowie die Aneignung fachlicher Kenntnisse beziehen sich hierbei auf die dritte

¹⁶⁸vgl. SenBJS 2006.

¹⁶⁹siehe *B1. Fachprofil*.

¹⁷⁰siehe *B2. Fachbezogene Kompetenzen*.

Kategorie. Unklar ist, was „sprachlich angemessene Schilderung musikalischer Eindrücke“ bedeutet. Da sich anschließend jedoch auf fachspezifische Aspekte und Sachtexte bezogen wird, wird davon ausgegangen, dass Fachsprache in diesem Zusammenhang sprachlich angemessen ist. Dies zeigt eine wertende Beurteilung verschiedener Arten des Sprachgebrauchs, bei welcher die explizite und begriffliche Sprache wünschenswert ist. Ferner kann jedoch auch ein direkter Bezug zur vierten Kategorie festgestellt werden, da sich auf den Ausdrucksgehalt und das Verbalisieren des eigenen Musikerlebens bezogen wird.

Ein ähnliches Ergebnis wird aus der Analyse der Eingangsvoraussetzungen deutlich.¹⁷¹ Die Schülerinnen und Schüler sollen einige fachsprachliche Kompetenzen besitzen, um daraufhin die abschlussorientierten Standards erreichen zu können. Zwar können auch Bezüge zur vierten Kategorie hergestellt werden, jedoch stets gemeinsam mit fachlicher Sprache, da das Deuten von Intentionen und Verknüpfen verschiedener musikalischer Merkmale beiden Kategorien zugeordnet werden kann. Noch deutlicher wird dies in der Betrachtung der Kompetenzen „Musik wahrnehmen und verstehen“ und „Nachdenken über Musik“.¹⁷² Sowohl im Grundkurs als auch im Leistungskurs Musik ist ein starker Fokus auf einen fachlichen Sprachgebrauch festzustellen, gefolgt von einer wirkungs- und ausdrucksorientierten Sprache. Weder die erste noch die zweite Kategorie sind hierbei vertreten. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich fachsprachlich, indem sie kompositionstechnische Merkmale sowie historische und gesellschaftliche Aspekte in der musikalischen Analyse einbeziehen. Das Beschreiben von Strukturen, Analysieren von Musikstücken und das Formulieren von Klangerwartungen lässt sich des Weiteren beiden Arten des Sprachgebrauchs zuordnen.

Gegensätzlich dazu ist der Schwerpunkt des Sprachgebrauchs in der Kompetenz „Musik gestalten“ festzumachen.¹⁷³ Das Begründen eigener Interpretationen und Gestaltungsabsichten bilden hierbei sowohl im Leistungskurs als auch im Grundkurs sprachliche Schwerpunkte. Aufgrund dessen kann zum einen ein urteilender und argumentierender Sprachgebrauch und zum anderen eine ausdrucksbezogene Sprache dem zugeordnet werden, da Gestaltungen mit musikalischer Wirkung im engen Zusammenhang steht. In den Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses Musik erreichen sollen, ist darüber hinaus ein musikpraktischer Sprachgebrauch festzustellen. Dies stellt in sprachbezogener Hinsicht insgesamt jedoch der einzige Unterscheid der beiden Kursformen dar.

Die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung gibt darüber hinaus Hinweise auf die Arten des Sprachgebrauchs im Musikunterricht.¹⁷⁴ Hierbei ist zum einen ein

¹⁷¹siehe *B3. Eingangsvoraussetzungen*.

¹⁷²siehe *B4. Abschlussorientierte Standards (Grundkurs)* und *B5. Abschlussorientierte Standards (Leistungskurs)*.

¹⁷³siehe *B4. Abschlussorientierte Standards (Grundkurs)* und *B5. Abschlussorientierte Standards (Leistungskurs)*.

¹⁷⁴siehe *B6. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Fach Musik*.

expliziter Hinweis auf die Sicherheit im Umgang mit Fachsprache gegeben, wodurch die Gewichtung dessen erneut deutlich wird. Implizit wird sich des Weiteren auf eine musikpraktische Umgangssprache bezogen, indem auf eine aktive Teilnahme an Gestaltungsprozessen verwiesen wird. Bezüglich der Themen und Inhalte, welche im Lehrplan genannt werden, ist ähnliches festzustellen wie beim Rahmenlehrplan der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe. Aufgrund der inhaltlichen und nicht methodischen Darstellungen, können lediglich Vermutungen und keine tatsächlichen Rückschlüsse auf den Umgang mit dem Sprachgebrauch vollzogen werden, weswegen dies hierbei nicht weiter ausgeführt wird.

Verschiedene Arten des Sprachgebrauchs sind demnach im Rahmenlehrplan der gymnasialen Oberstufe durchgängig vorhanden. Ein Schwerpunkt ist hinsichtlich der dritten Kategorie auszumachen. Auf diese wird sich mehrmals explizit bezogen, im Gegensatz zu den anderen Kategorien, auf welche oftmals offen und implizit verwiesen werden. Wird dies mit den theoretischen und empirischen Erkenntnissen verglichen, so lässt sich eine Differenz feststellen. Die Kritik, dass Sprache zu starr werden kann und dies nicht adäquat zur Lebendigkeit und Vagheit der Musik erscheint, ist bei einem fachsprachlichen Fokus schnell gegeben. Die dadurch gegebene Tendenz zur Rationalität kann bei den Schülerinnen und Schülern dazu führen, dass eine Diskrepanz zwischen der erlebten Musik und der begrifflichen Beschreibung wahrgenommen wird. Der Fokus auf eine konkrete, begriffliche Sprache in der Oberstufe lässt sich dadurch begründen, dass eine Vergleichbarkeit hinsichtlich des Abschlusses als bedeutsam erscheint. Auch die Verbindung zwischen der musikalischen Praxis und Sprache ist im Rahmenlehrplan nicht durchgängig ersichtlich. Zwar wird dies anfangs als Ziel formuliert, in den Ausführungen der Kompetenzbereiche lässt es sich jedoch nur wenig wiederfinden. Welche Vor- und Nachteile verschiedene Arten des Sprachgebrauchs mit sich bringen und die generellen Aspekte des Sprechens über Musik ist darüber hinaus im Rahmenlehrplan der Oberstufe nicht inbegriffen. Der sprachliche Bezug erscheint eher als selbstverständlicher Teil des Unterrichts, welcher vor allem in Analysen und musikalischen Absprachen als notwendiger Bestandteil gesehen wird. Auch eine genauere Beschreibung, was unter musikalischer Fachsprache zu verstehen ist, ist nicht vorzufinden. Dies deckt sich mit der generellen Ungenauigkeit der Definition von Fachsprache bezüglich Musik, welche bereits in den theoretischen Betrachtungen thematisiert wurde.

4.3.3. Vergleich beider Rahmenlehrpläne

In beiden Rahmenlehrplänen des Fachs Musik lassen sich Bezüge zu den unterschiedlichen Kategorien der Arten des Sprachgebrauchs feststellen. Sprache wird insgesamt

nicht von den Zielen und Kompetenzen des Musikunterrichts ausgenommen, sondern als Teil dessen angesehen. Die Betrachtung der einzelnen Kategorien zeigt dabei eine unterschiedliche Gewichtung des Sprachgebrauchs.

Die Verständigung über musikpraktische Kontexte ist in beiden Lehrplänen in den allgemeinen Beschreibungen zu den fachbezogenen Kompetenzen vorzufinden, indem eine musikalische Arbeit in gemeinsamen Musiziersituationen gefordert wird. Ein stärkerer Fokus hinsichtlich der musikpraktischen Umgangssprache wird insgesamt jedoch im Rahmenlehrplan der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe gesetzt, indem in den konkreten Ausführungen zu den Kompetenzen näher darauf eingegangen wird. Eine weitere Parallele lässt sich bezüglich des argumentierenden und urteilenden Sprachgebrauchs zwischen den Lehrplänen finden. Musikästhetisch urteilen zu können, wird jeweils in den Zielen des Musikunterrichts definiert, wodurch diese insgesamt einen wichtigen Stellenwert erhält. Darüber hinaus wird in beiden Rahmenlehrplänen in den Kompetenzen hierauf erneut Bezug genommen, indem das Begründen und Diskutieren von Werturteilen und Gestaltungsabsichten thematisiert wird. Einen Unterschied lässt sich lediglich im Kompetenzbereich feststellen, da sich im erstgenannten Rahmenlehrplan hinsichtlich „Reflektieren und kontextualisieren“ und im Lehrplan der Oberstufe bei „Musik gestalten“ darauf bezogen wird.

Komplexer und differenzierter ist der Zusammenhang zur fachlichen, begriffsorientierten und wirkungs- und ausdrucksorientierten Sprache zu betrachten. In beiden Lehrplänen gibt es zahlreiche Aspekte, welche beiden Arten des Sprachgebrauchs zuzuordnen sind, insbesondere hinsichtlich der musikalischen Analyse und Interpretation. Hierbei spiegelt sich eine offen gehaltene Sicht auf das Sprechen über Musik wieder. Konkreter wird dies in beiden Lehrplänen durch Formulierungen, die das Verbalisieren der Wirkung und des Ausdrucks von Musik explizit benennen. Doch vor allem hinsichtlich der fachlichen Sprache, demnach der dritten Kategorie, sind einige direkte Hinweise vorzufinden. In beiden Lehrplänen erhält die Fachsprache eine besondere Gewichtung: Im Rahmenlehrplan der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe, indem die fachliche Sprache als Zielsprache formuliert wird und im Lehrplan der gymnasialen Oberstufe auf Grund der zahlreichen Formulierungen, welche sich auf Fachbegriffe und -sprache beziehen. Dennoch lässt sich feststellen, dass die fachliche Sprache im Lehrplan der Oberstufe insgesamt eine stärkere Gewichtung erhält. Der Rahmenlehrplan der Primar- und ersten Sekundarstufe hingegen weist überwiegend mehr Vielfalt von verschiedenen Arten des Sprachgebrauchs auf, da in fast allen Bereichen zu mehreren Kategorien Verknüpfungen hergestellt werden können.

Ein Aspekt, welcher in beiden Lehrplänen zwar zu Beginn angesprochen wird, jedoch im weiteren Verlauf wenig vorzufinden ist, ist die Verknüpfung von musikalischer Praxis und Sprache. Dies ist auf Grund der theoretischen und empirischen Erkenntnisse überraschend, da dies insgesamt als sinnvoll erachtet wird. Zwar werden sprachliche Bezüge bei Analysen oder Verständigungen über Musik hergestellt, wo-

durch prinzipiell eine Verknüpfung von Musikpraxis und Sprache vorhanden ist. In der Handlungspraxis, wie dem Singen oder instrumentalen Spielen, wird dies jedoch wenig integriert. Durchgängig nicht vorhanden ist zum einen eine genauere Beschreibung dessen, was unter musikalischer Fachsprache zu verstehen ist und zum anderen wie das Sprechen über Musik insgesamt zu diskutieren ist. Das selbstverständliche Integrieren des Sprachgebrauchs ist ebenfalls ein Ergebnis, welches mit den theoretischen Ausführungen nicht übereinstimmt. Dies stellt insgesamt eine große Diskrepanz dar, da das Sprechen über Musik und die Diskussion darüber, wie und ob dies geschehen kann, in der Literatur bereits langjährig und vielfach betrachtet wird. Aufgrund dessen wird die anfangs gestellte Erwartung bezüglich der Rahmenlehrpläne zwar hinsichtlich des Einbindens von verschiedenen Arten des Sprachgebrauchs erfüllt, weniger jedoch bezüglich des differenzierten und reflektierten Darstellens dessen.

4.3.4. Rahmenlehrplan Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung¹⁷⁵

Der Rahmenlehrplan der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe umfasst insgesamt drei Teile, welche aus allgemeinen Grundsätzen zur Bildung und Erziehung, fachübergreifender Kompetenzentwicklung und fachspezifischen Lehrplänen bestehen. Neben dem musikbezogenen Lehrplan, welcher in den vorangegangenen Abschnitten analysiert wurde, weist darüber hinaus der Teil zur fachübergreifenden Kompetenzentwicklung Hinweise zum Sprachgebrauch auf. Dies ist zwar im Gegensatz zum Lehrplan Musik nicht auf das Sprechen über Musik bezogen und somit auch nicht den konkreten Kategorien zuzuordnen, dennoch lassen sich allgemeine Sichtweisen auf Sprache daraus ableiten.

Grundsätzlich wird die Sprachkompetenz als Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen und Identitätsbildung definiert, welche in der Institution Schule gefördert und entwickelt werden soll, sodass alle Beteiligten dafür verantwortlich sind. Des Weiteren wird dargestellt, dass fachliches Lernen prinzipiell durch sprachliches Handeln stattfindet. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass musikalisches Lernen wesentlich mit Sprache im Unterricht zusammenhängt, da „Sachverhalte und Zusammenhänge [...] primär durch Sprache angeeignet [werden].“¹⁷⁶ Auch ein Schwerpunkt hinsichtlich der Art des Sprachgebrauchs kann dem fachübergreifenden Rahmenlehrplan entnommen werden. Zentral ist hierbei der Aspekt der Bildungssprache, welche sich durch Präzision, grammatikalische Richtigkeit und Vollständigkeit auszeichnet. Dieses Sprachregister sollen die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn erlernen und so über ihre Alltagssprache hinaus sprachliche Kompetenzen erwerben. Daraus ergibt sich, dass gelernt wird, längeren Erklärungen zu folgen, Fachtexte zu

¹⁷⁵vgl. SenBJW 2015a, S. 1–12.

¹⁷⁶Ebd., S. 4.

verstehen, Vorträge zu halten und Sachverhalte darstellen zu können. Dies gilt somit auch für den Musikunterricht, sodass beim Sprechen über Musik bildungssprachliche Kompetenzen gelernt werden sollen. Da, wie bereits im theoretischen Teil ersichtlich wurde, diese sprachliche Ebene durch Distanz, Reflexion, Öffentlichkeit und fachliche Wörter geprägt ist, kann daraus geschlussfolgert werden, dass musikalisches Erleben, Strukturen und Zusammenhänge auf diese Art des Sprachgebrauchs unter anderem dargestellt werden sollen.

Dieser sprachliche Schwerpunkt wird überdies deutlich, indem beschrieben wird, dass in jedem Unterricht Bildungssprache aufgebaut werden soll. Der Musikunterricht ist somit dabei inbegriffen, sodass auch hierbei sprachliches Wissen durch sprachliche Handlungen entstehen soll. Dies geschieht in vier Ebenen, welche Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachbewusstheit umfassen. Letzteres ist hinsichtlich der verschiedenen Arten des Sprachgebrauchs im Musikunterricht insbesondere bedeutsam zu betrachten. Unterschiedliche sprachliche Phänomene und Register sollen sich in jedem Fach entwickeln, sodass auch im Fach Musik ein reflektierter und bewusster Umgang mit Sprache erfolgen soll. Alltags-, bildungs- und fachsprachliche Formulierungen sollen die Schülerinnen und Schüler nutzen, demnach mit verschiedenen Sprachregistern umgehen können. Dennoch ist hinsichtlich des generellen Fokus auf Bildungssprache zu entnehmen, dass eine fachliche und distanzierte Sprache als übergreifendes Ziel dient. Zwar soll ein reichhaltiger Wortschatz aufgebaut werden, was darunter jedoch zu verstehen ist, ob dies beispielsweise auch metaphorische Sprache einschließt oder sich eher auf das Herausbilden einer umfassenden Fachsprache bezieht, bleibt offen.

Der fachübergreifende Teil des Lehrplans stellt des Weiteren Operatoren auf, welche in vielen Fächern genutzt werden können. Werden diese betrachtet, lässt sich feststellen, dass ein vielfältiger Sprachgebrauch inbegriffen ist. Es sind zum einen Hinweise auf eigene und persönliche Sprache gegeben, wie beispielsweise indem Sachverhalte, Objekt oder Verfahren mit eigenen Worten beschrieben werden. Zum anderen schließen Operatoren wie „erläutern“ oder „erklären“ fachlich bezogene Sprache ein, indem Sachverhalte dargestellt werden. Auch ein Bezug zum argumentativen Sprachgebrauch ist anhand von Operatoren wie „diskutieren“ oder „beurteilen“ festzustellen. Die kann somit auch auf das Fach Musik übertragen werden, sodass das Sprechen über Musik dementsprechend beeinflusst und hinsichtlich eines vielseitigen Sprachgebrauchs operationalisiert wird.

Es lässt sich im Rahmenlehrplan zur fachübergreifenden Kompetenzentwicklung zum einen ein Schwerpunkt und Zielorientierung hinsichtlich einer Herausbildung der Bildungssprache feststellen, welcher in allen Fächern von allen Beteiligten entwickelt werden soll. Darüber hinaus ist die Vielfalt und unterschiedliche Anwendung von Sprachregistern Teil der zu erwerbenden sprachlichen Kompetenz, sodass sich schlussfolgern lässt, dass sich nicht nur auf eine Art des Sprachgebrauchs im Musikunterricht beschränkt werden soll.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Thematik „Zum Sprachgebrauch im Musikunterricht“ vielschichtige Aspekte zum Sprechen über Musik im pädagogischen Kontext eröffnet. Viele verschiedene Arten des Sprachgebrauchs schaffen für den Musikunterricht unterschiedliche Möglichkeiten und Schwierigkeiten und prägen die Beziehung zur sowie die Wahrnehmung von Musik.

Die kommunikative und beziehungsstiftende Eigenschaft von Sprache ermöglicht im Allgemeinen eine Verbindung zwischen dem sinnlichen Musikerleben und der bewussten Wahrnehmung dessen. Mit Hilfe des Sprechens über Musik kann eine persönliche Bedeutsamkeit zum Ausdruck gebracht werden und Sprache so als Vermittler zwischen Mensch und Musik wirken. Dass Musik dabei lediglich im metaphorischen Sinne als Sprache bezeichnet werden darf, da diese aus einem begriffslosen Material besteht und nichts Konkretes benennen kann, muss bei dieser Betrachtung stets berücksichtigt werden. Das Sprechen über Musik kann des Weiteren zum Musikverstehen beitragen, sofern dieses als das Verstehen der Rede über Musik betrachtet wird. Dabei können sprachliche Handlungen das ästhetisch sinnliche Musikverstehen vertiefen und beschreiben, jedoch die Musik nie tatsächlich erreichen.

Gleichzeitig birgt die trennende und distanzierende Funktion der Sprache Grenzen des Sprechens über Musik. Der Lebendigkeit der Musik kann nur schwer gerecht werden, wenn die Sprache einengend und starr wirkt, sodass der Bezug zum eigentlichen Gegenstand, der Musik, beim Sprechen darüber verloren gehen kann. Aufgrund dessen ist die Diskussion darüber, ob über Musik überhaupt gesprochen werden kann oder diese nur gezeigt werden darf, Teil zahlreicher Betrachtungen. Die sich daraus ergebende Frage ist die nach den Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Arten, wie über Musik gesprochen werden und inwiefern dies der Musik nahe kommen kann. Die Tendenzen des emotionalen und rationalen Sprachgebrauchs sind dabei grundlegende Aspekte. Fachliches und begriffsorientiertes Sprechen schafft die Möglichkeit, prägnant und allgemeingültig über Musik zu sprechen. Es birgt jedoch gleichzeitig die Gefahr, der Wahrnehmung der Musik nicht zu entsprechen. Darüber hinaus sollte dies im pädagogischen Kontext nicht selbstverständlich verwendet werden, sondern stets mit Handlungen und Erklärungen dessen verbunden sein.

Stärkere Bezüge zur Sinnlichkeit der Musik stellen persönliche, emotionale oder metaphorische Arten des Sprachgebrauchs her, da diese auf Grund der Vagheit und Kreativität dem musikalischen Ausdruck vielseitig nahe kommen können. Hinsichtlich der Verknüpfung zum eigenen Denken birgt ein metaphorischer Sprachgebrauch darüber hinaus Chancen, da dieser eigene musikalische Vorstellungen und Wahrnehmungen zum Vorschein bringen kann, sofern

ein reflektierter Umgang dessen gewährleistet ist. Dadurch werden andere Arten des Sprechens über Musik nicht ausgeschlossen, sondern miteinander verbunden. So kann im Unterricht mit Hilfe von Metaphern der Forderung nach einem vielseitigen und flexiblen Sprachgebrauch nachgegangen werden. Des Weiteren kann Sprache im Musikunterricht zur Beurteilung von Musik und eigenen Vorstellungen dienen sowie musikpraktische Absprachen ermöglichen. Hierbei sollten die Verbindung zur Musikpraxis und vielfältige Möglichkeiten des Austauschs im Unterricht gegeben sein, um einen differenzierten Sprachgebrauch zu ermöglichen.

In den Rahmenlehrplänen Berlins sind diese Aspekte der verschiedenen Möglichkeiten von Sprachgebrauch vorzufinden. In beiden Lehrplänen, der gymnasialen Oberstufe sowie der Primar- und ersten Sekundarstufe, sind alle Arten dessen vertreten, auch wenn diese unterschiedlich gewichtet sind. In der ersten bis zehnten Jahrgangsstufe lassen sich zwar Hinweise auf eine Zielorientierung hinsichtlich fachlichem Sprechen über Musik finden, nicht zuletzt auf Grund des bildungssprachlichen Ziels des fachübergreifenden Lehrplans, doch ist insgesamt ein vielfältiger Umgang gefordert. Unterschiedliche sprachliche Register sollen entwickelt und angewandt werden können und dies bewusst erfolgen. Anders lassen sich die Analyseergebnisse des Lehrplans der Oberstufe bewerten. Das mehrmalige explizite Beziehen auf die Wichtigkeit der Fachsprache ist ein prägender Faktor. Zwar werden andere Arten des Sprachgebrauchs ebenfalls eingeschlossen, dennoch steht das Verwenden fachlicher Begriffe und das Einbeziehen von historischen Informationen stark im Vordergrund. Das Verbinden von musikalischer Praxis und sprachlicher Handlungen ist in den Lehrplänen Berlins insgesamt wenig fokussiert, ebenso die Reflektion dessen, was unter musikalischer Fachsprache zu verstehen ist und welche Chancen und Grenzen das Sprechen über Musik mit sich bringt.

Infolge dessen kann die eingangs gestellte Frage „Inwiefern spiegeln sich Arten des Sprachgebrauchs im Musikunterricht in den Rahmenlehrplänen Berlins wider?“ insofern beantwortet werden, dass die Lehrpläne die unterschiedlichen Arten des Sprachgebrauchs einbeziehen, die Schwerpunkte dessen jedoch je nach Jahrgangsstufe und Kontext anders zu bewerten sind. Dadurch ergeben sich zum einen Überschneidungspunkte zu theoretischen und empirischen Diskussionen, andererseits jedoch auch Differenzen, welche weiterführende Fragen veranlassen. Diesbezüglich wäre es aufschlussreich zu betrachten, worin die konkreten Gründe der Schwerpunktsetzung der Arten des Sprachgebrauchs in den Lehrplänen liegen. Ein empirischer Vergleich zur tatsächlichen Umsetzung im Musikunterricht wäre darüber hinaus ein interessanter weiterführender Untersuchungsaspekt. Auch der nationale oder internationale Vergleich verschiedener Lehrpläne und die Gründe für Unterschiede würden ergänzende und vertiefende Ergebnisse ermöglichen, da die dargelegte Analyse der Berliner Rahmenlehrpläne nicht ohne weiteres auf andere Regionen übertragen werden kann. Hierbei wäre es zudem hilfreich, eine Skala zur

Gewichtung einzelner Aspekte zu erstellen, um so Schwerpunkte genauer bestimmen zu können.

Bezüglich der Thematik wäre es bedeutsam empirisch zu betrachten, welchen Einfluss fachliche Sprache vergleichend zum metaphorischen Sprachgebrauch auf das Musikverstehen von Schülerinnen und Schülern einnimmt und ob hierbei jahrgangsspezifische Unterschiede existieren. Zu untersuchen, ob andere Sprachsysteme, wie sinotibetische oder semitische Sprachen, andere Auswirkungen auf die dargestellte Thematik aufweisen oder wie visuelle Sprachen, wie Gebärdensprache, dazu im Verhältnis stehen, wäre überdies ein interessanter Forschungsschwerpunkt. Auch wenn die vorliegende Arbeit einen Einblick in den Sprachgebrauch im Musikunterricht bietet und vielseitige theoretische und empirische Betrachtungen der Thematik existieren, gibt es dennoch ein großes Feld von Fragen und Diskussionen, welche weiterführend untersucht werden können, um ein differenziertes und vielschichtiges Bild dessen zu ermöglichen.

6. Literatur

Ahlers, Michael und Andreas Seifert: *Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht*. In: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Hrsg. von Anne Niessen und Jens Knigge. Münster, New York: Waxmann, 2015, S. 235–249.

Alisch, Cornelia: *Mit falscher Feder. Untersuchung zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1987.

Berger, Christian (Hrsg.): *Musik jenseits der Grenze der Sprache*. Bd. 6. Rombach Wissenschaften. Reihe Voces. Freiburger Beiträge zur Musikwissenschaft. Freiburg im Breisgau: Rombach Druck- und Verlagshaus, 2004.

Biegholdt, Georg: *Lerngruppensprachen im Musikunterricht*. In: *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion*. Hrsg. von Anja Bossen und Birgit Jank. Bd. 5. Postdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2017, S. 55–89.

Biegholdt, Georg: „Theorie und Praxis der Lerngruppensprache im Musikunterricht“. Diss. Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam, 2013.

Bossen, Anja: *Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach*. In: *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion*. Hrsg. von Anja Bossen und Birgit Jank. Bd. 5. Postdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2017, S. 21–54.

Bossen, Anja und Birgit Jank (Hrsg.): *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion*. Bd. 5. Postdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2017.

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

Brandstätter, Ursula: *Sprache und Sprechen im Instrumentalunterricht*. In: *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*. Hrsg. von Ulrich Mahlert. Mainz: Schott, 1997, S. 71–79.

Brandstätter, Ursula: *Sprechen über Musik - zur Sprache gebracht. Ein Literaturbericht*. In: *Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik* 3 (1992), S. 9–13.

Brandstätter, Ursula: *Sprechen über Musik: in Bildern*. In: *Musik in der Schule* 3 (1998), S. 114–118.

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

Eggebrecht, Hans. H.: *Musik und Sprache*. In: *Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung*. Hrsg. von Albrecht Riethmüller. Bd. 5. Spektrum der Musik. Regensburg: Laaber, 1999, S. 9–14.

Eggebrecht, Hans H.: *Musik verstehen*. München: R. Piper, 1995.

Eggebrecht, Hans H.: *Musikalisches Denken. Aufsätze zur Theorie und Ästhetik der Musik*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1977.

Ehrenforth, Karl H.: *Metapher und Topos in hermeneutischer Perspektive*. In: *Die Metapher als 'Medium' der Musikverstehens. Wissenschaftliches Symposium, 17. Juni - 19. Juni 2011, Universität Osnabrück*. Hrsg. von Bernd Enders, Jürgen Oberschmidt und Gerhard Schmitt. Bd. 24. Osnabrücker Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft. Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück, 2013, S. 227–236.

Enders, Bernd, Jürgen Oberschmidt und Gerhard Schmitt: *Metapher - Medium - Verstehen. Perspektiven der Forschung*. In: *Die Metapher als 'Medium' der Musikverstehens. Wissenschaftliches Symposium, 17. Juni - 19. Juni 2011, Universität Osnabrück*. Hrsg. von Bernd Enders, Jürgen Oberschmidt und Gerhard Schmitt. Bd. 24. Osnabrücker Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft. Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück, 2013, S. 1–10.

Flämig, Matthias: *Verstehen - Hören - Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe*. Hrsg. von Ulrich Günther, Birgit Jank und Thomas Ott. Augsburg: Wißner, 1998.

Flowers, Patricia J.: *The Math between Music and Excerpts and Written Descriptions by Fifth and Sixth Graders*. In: *Journal of Research in Music Education* 46 (2000), S. 262–277.

Flowers, Patricia J. und Chao hui Wang: *Matching verbal description to music excerpt: The use of language by blind and sighted children*. In: *Journal of Research in Music Education* 50/3 (1994), S. 202–214.

Gogolin, Ingrid und Imke Lange: *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften und Springer Fachmedien, 2011, S. 107–127.

Gruhn, Wilfried: *Wahrnehmen und Verstehen. Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. Entwurf zu einem Forschungsprogramm*. In: *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen - Erkennen - Aneignen*. Hrsg. von

Hermann J. Kaiser. Bd. 13. Musikpädagogische Forschung. Essen: Die blaue Eule, 1992, S. 44–51.

Guski, Alexandra: *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Bd. 53. Explorationen, Studien zur Erziehungswissenschaft. Bern: Peter Lang, 2007.

Harnischmacher, Christian: *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Bd. 86. Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner, 2008.

Hesselmann, Daniel: *In Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Hrsg. von Hochschule für Musik und Tanz Köln. Fachbereich 5: Musikpädagogik/Musikwissenschaft. Bd. 15. musicolonia. Köln: Christoph Dohr, 2015.

Hüttmann, Rebekka: *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*. Hrsg. von Christoph Richter. Bd. 87. Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner, 2009.

Jordan, Anne-Katrin: *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren'*. Hrsg. von Rolf Becker u.a. Bd. 43. Empirische Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann, 2014.

Kaiser, Hermann J.: *Was man nicht sagen kann, muss man zeigen. Marginalien zu einer Theorie ästhetischer Lehre*. In: *Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik. Ästhetik - Medien - Bildung*. Hrsg. von Jochen Bauer u.a. Bd. 1. München: kopaed, 2000, S. 15–19.

Klemm, Gerhard: *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten*. Europäische Hochschulschriften Reihe 36, Musikwissenschaft Bd. 27. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1987.

Kühn, Clemens: *Zu Bedingungen des Sprechens über Musik*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 4 (1999), S. 71–79.

Lange, Imke: *Von 'Schülerisch' zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung*. In: *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Hrsg. von Sara Fürstenau. Wiesbaden: Springer, 2012, S. 123–142.

Oberhaus, Lars: *Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (2015), S. 49–70.

Oberschmidt, Jürgen: *Meine Bilder sind (nicht) Deine Bilder. Gedanken zur Heterogenität innerer und äußerer Bilder in musikalischen Verstehensvollzügen*. In: *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Hrsg. von Jürgen Vogt, Frauke Heß und Christian Rolle. Bd. 5. Wissenschaftliche Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, 2012, S. 87–113.

Oberschmidt, Jürgen: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Hrsg. von Christoph Richter. Bd. 98. Forum Musikpädagogik, Berlin Schriften. Augsburg: Wißner, 2011.

Reinecke, Hans-Peter: *Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins 'Sprachspiel'-Modell*. In: *Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das zweite Colloquium der Walcker-Stiftung 9.-10. März 1972 in Freiburg i. Br.* Hrsg. von Hans H. Eggebrecht. Stuttgart: Musikwissenschaftliche Verlags-Gesellschaft, 1974, S. 22–32.

Richter, Christoph: *Die Sprache als Medium im Musikunterricht*. In: *Musik und Bildung* 7-8 (1987), S. 569–576, 588–593.

Richter, Christoph: *Reden über Musik*. In: *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. Hrsg. von Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kasper H. Spinner. München: kopaed, 2011, S. 413–428.

Rolle, Christian: *Sprecht miteinander! Reden über Musik ist nicht das Andere des Klassenmusizierens*. In: *Diskussion Musikpädagogik. Klassenmusizieren - AfS-Bundeskongress Sonderheft S3* (2011), S. 120–123.

Rolle, Christian und Christopher Wallbaum: *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik*. In: *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. Hrsg. von Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kasper H. Spinner. München: kopaed, 2011.

Schlerath, Bernfried: *Musik als Sprache*. In: *Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung*. Hrsg. von Albrecht Riethmüller. Bd. 5. Spektrum der Musik. Regensburg: Laaber, 1999, S. 15–21.

SenBJS: *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Musik*. Hrsg. von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Berlin: Oktoberdruck AG, 2006.

- SenBJW: *Rahmenlehrplan. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. Hrsg. von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Staßfurt: Salzland Druck, 2015.
- SenBJW: *Rahmenlehrplan. Teil C. Musik. Jahrgangsstufen 1-10*. Hrsg. von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Staßfurt: Salzland Druck, 2015.
- Sheldon, Deborah A.: *Listeners' Identification of Musical Expression through Figurative Language and Musical Terminology*. In: *Journal of Research in Music Education* 52/4 (2004), S. 357–358.
- Snyder, Sue: *Language, movement, and music - process connections*. In: *General music today* 7/3 (1994), S. 4–9.
- Spitzer, Michael: *Metaphor and musical thought*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.
- Thorau, Christian: *Vom Klang zur Metapher. Perspektiven der musikalischen Analyse*. Bd. 71. Studien und Material zur Musikwissenschaft. Hildesheim: Georg Olms, 2012.
- Vogt, Jürgen: *Musikalische Lehre als Handlungs- und Sprachspiel oder: Was Györgi Seböl mit Wittgenstein zu tun hat*. In: *Brücken – Musikunterricht im geeinten Europa. Kongressbericht der 23. Bundesschulmusikwoche*. Hrsg. von Hans Bäßler. Mainz: Schott Musik International, 2001, S. 250–262.
- Wellmer, Albrecht: *Versuch über Musik und Sprache*. Hrsg. von Michael Krüger. Edition Akzente. München: Carl Hanser, 2009.
- Wittgenstein, Ludwig: *Tractus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen*. 22. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016.

7. Abbildungsverzeichnis

1	Ziele des Unterrichts	58
2	Fachbezogene Kompetenzen	60
3	Kompetenz: Wahrnehmen, deuten	62
4	Kompetenz: Gestalten und aufführen	63
5	Kompetenz: Reflektieren und kontextualisieren	65
6	Fachprofil	67
7	Fachbezogene Kompetenzen	69
8	Eingangsvoraussetzungen	70
9	Kompetenz: Wahrnehmen und verstehen (Grundkurs)	72
10	Kompetenz: Musik gestalten (Grundkurs)	72
11	Kompetenz: Nachdenken über Musik (Grundkurs)	72
12	Kompetenz: Musik wahrnehmen und verstehen (Leistungskurs)	74
13	Kompetenz: Musik gestalten (Leistungskurs)	74
14	Kompetenz: Nachdenken über Musik (Leistungskurs)	75
15	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Fach Musik	76

A Analyse: Rahmenlehrplan Berlin 1-10. Teil C

Legende:

1. Kategorie (=Kat.): Musikpraktische Umgangssprache
2. Kategorie: Argumentierende, urteilende Sprache
3. Kategorie: Fachliche, begriffsorientierte Sprache
4. Kategorie: Wirkungs- und ausdrucksorientierte Sprache
5. Kategorie: Genereller Bezug zum Sprechen über Musik

Allgemeine Hinweise:

Die Sortierung der Tabellen folgt den Kategorien. In den Diagrammen ist jeder Kategorie einer bestimmten Farbe zugewiesen (Kategorie 1: blau; Kategorie 2: rot; Kategorie 3: gelb; Kategorie 4: orange; Kategorie 5: hellblau). Die Zahlen, welche innerhalb der Diagramme stehen, beschreiben die Anzahl der Zitate der jeweiligen Kategorie.

A1. Ziele des Unterrichts

A1.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
1	Die Kinder und Jugendlichen erarbeiten und gestalten gemeinsam Musik und bringen diese zur Aufführung. Dabei wird ihnen der Wert der Zusammenarbeit und des Übens bewusst.	4	indirekter Hinweis auf Sprache: erarbeiten, gestalten, bewusstes Üben
2	Die Entwicklung von [...] ästhetischer Urteilsfähigkeit [...] gehört [u.a.] zu den zentralen Anliegen des Fachs.	3	
3	Der Musikunterricht ermöglicht die Aneignung von fachlichem Grundlagenwissen und eröffnet Erfahrungsräume, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit Musiken aus unterschiedlichen kulturellen, geschichtlichen, stilistischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen auseinandersetzen.	3	

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
3,4	Durch Ausprobieren, Erkunden, Erfinden, Gestalten, Organisieren, Fantasieren und Reflektieren erweitern die Schülerinnen und Schüler zunehmend ihre Handlungsmöglichkeiten.	4	
5	Die Wechselwirkung von sinnlicher Wahrnehmung, praktischem Tun und gedanklicher Durchdringung ist daher ein wesentliches Merkmal des Unterrichts.	3	„gedankliche Durchdringung“: indirekter Bezug zur Sprache
5	Er [(der Musikunterricht)] ermöglicht vielfältige Zugänge [...].	3	Kann auf vielfältige sprachl. Zugänge bezogen werden
5	Reflexions- und Urteilsfähigkeit → Wertschätzung kultureller Vielfalt	3	Teil einer Grafik zum Musikunterricht
5	Durch [...] Reflektieren erweitern die Schülerinnen und Schüler zunehmend ihre Handlungsmöglichkeiten.	4	

A1.2. Darstellung im Kreisdiagramm¹⁷⁷

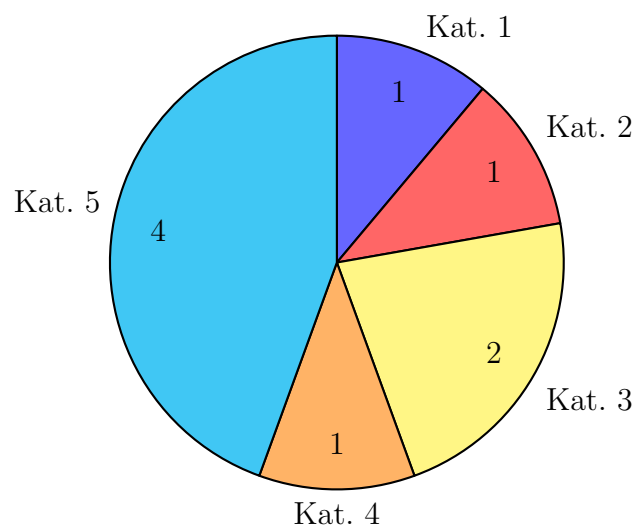


Abbildung 1: Ziele des Unterrichts

¹⁷⁷ Alle dargestellten Grafiken wurden von der Verfasserin der Arbeit erstellt.

A2. Fachbezogene Kompetenzen

A2.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
1	Sie lernen, beim Proben Anregungen aufzugreifen und umzusetzen. Darüber hinaus sind sie zunehmend in der Lage, eigene Qualitätsansprüche zu formulieren und musikpraktische Arbeitsergebnisse mit erkennbarer Gestaltungsabsicht zu präsentieren.	6	
1	Beim Komponieren lernen sie, ihre musikalischen Ideen in verschiedenen Formen festzuhalten: in grafischer Notation, in verbalen Spielanweisungen oder konventioneller Notenschrift.	6	
2	Sie nutzen ihre Erfahrungen, um unterschiedliche Musik und deren Aufführung zunehmend begründeter zu beurteilen, und finden eigene ästhetische Standpunkte.	6	
2	Die Schülerinnen und Schüler denken über ihren eigenen Umgang mit Musik und Medien, über ihren Musikgeschmack und die sie prägenden Einflüsse nach. Dabei erfahren sie, dass musikalische Vorlieben und Werturteile veränderbar sind, und reflektieren vor diesem Hintergrund ihre musikalische Identität.	6	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler können sich über Musik mit eigenen Worten und zunehmend auch fachsprachlich verständigen.	6	Fachsprache ist hierbei das Ziel
3,4	Sie [(die Schülerinnen und Schüler)] achten auf klangliche Merkmale, Gestalt und Ausdruck, Struktur und Bedeutung von Musik.	5	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler können ihre musikalischen Wahrnehmungen zunehmend präzise benennen und mit zuvor gemachten ähnlichen Wahrnehmungen verknüpfen.	5	präzise benennen: 3.; Wahrnehmungen verknüpfen: 4
5	Die Schülerinnen und Schüler denken über eigene musikalische Vorhaben nach, tauschen sich über künstlerische Prozesse und deren Ergebnisse aus.	6	

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
5	Die Schülerinnen und Schüler denken über eigene Wahrnehmungsprozesse nach. Um sich mit anderen darüber auszutauschen, verwenden sie Sprache, Notationsformen, Bewegungen und Bilder.	5	

A2.2. Darstellung im Kreisdiagramm

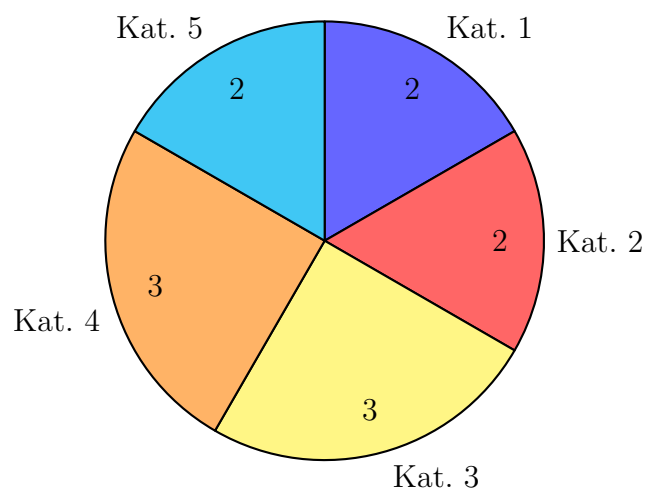


Abbildung 2: Fachbezogene Kompetenzen

A3. Kompetenz: Wahrnehmen und deuten

A3.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Niveau- stufe	Seite	Anmerkung
Kompetenz: Aufmerksam und ausdauernd zuhören				
4	Beim Hören unbekannter Musik nach individuellen Zugängen suchen und darüber sprechen	G/H	15	bezieht sich auf musikbezogene Wahrnehmung
Kompetenz: Ausgewählte Instrumente am Klang erkennen				
3	Ausgewählte Instrumente am Klang erkennen	C	15	

Kat.	Zitat	Niveau- stufe	Seite	Anmerkung
3,4	Elementare klangliche Gegensätze erkennen und Tonhöhen unterscheiden	A/B	15	
3,4	Ensembleformen anhand des Klangeindrucks unterscheiden	D	15	
3,4	Musikstile anhand des Klangeindrucks unterscheiden	E/F	15	
3,4	Musikausschnitte hinsichtlich klanglicher, stilistischer und satztechnischer Merkmale beschreiben	G/H	15	
Kompetenz: Strukturen erkennen				
3,4	Entwicklungsverläufe unter Einbeziehung von Notentexten beschreiben	G/H	15	
Kompetenz: Musik sprachlich deuten				
3,4	Zusammenhänge zwischen Text und Musik in Liedern und Songs erläutern	E/F	15	
3,4	Bedeutungsgehalte von Musik verschiedener Gattungen und Genres erörtern	G/H	15	
4	Den Stimmungsgehalt von Musik beschreiben	A/B	15	
4	Die Wirkung von Musikstücken vergleichen	C	15	
4	Musikalische Bezugnahmen auf Außermusikalisches beschreiben	D	15	
Kompetenz: Musik künstlerisch deuten				
4	Ein musikalisches Geschehen in einer Geschichte nacherzählen [...]	D	15	
4	Melodien unter Bezugnahme auf den Ausdrucksgehalt der Musik textieren	E/F	15	Knüpft an kreative Sprachprozesse über Musik an
5	Musik in selbstgewählte künstlerische Ausdrucksformen übertragen und ihr Vorgehen kommentieren	G/H	15	

A3.2. Darstellung im Kreisdiagramm

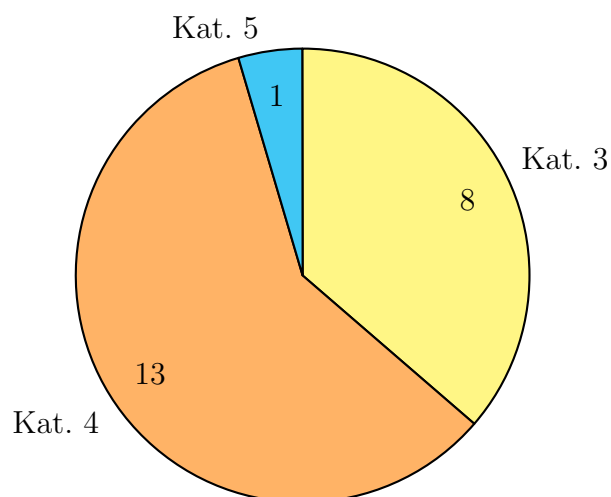


Abbildung 3: Kompetenz: Wahrnehmen, deuten

A4. Kompetenz: Gestalten und aufführen

A4.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Niveau- stufe	Seite	Anmerkung
Kompetenz: Instrumente spielen				
1	[...] Spielanweisungen umsetzen	D	16	
Kompetenz: Proben und präsentieren				
1	Sich in gemeinsamen Musiziersituationen an vereinbarte Regeln halten	A/B	16	Regeln können sich auch auf Musik beziehen
1	Unter Anleitung musizieren, Vorschläge aufgreifen und umsetzen	C	16	

„Singen“ und „sich bewegen und tanzen“ weisen keine direkten sprachlichen Bezüge auf.

A4.2. Darstellung im Kreisdiagramm

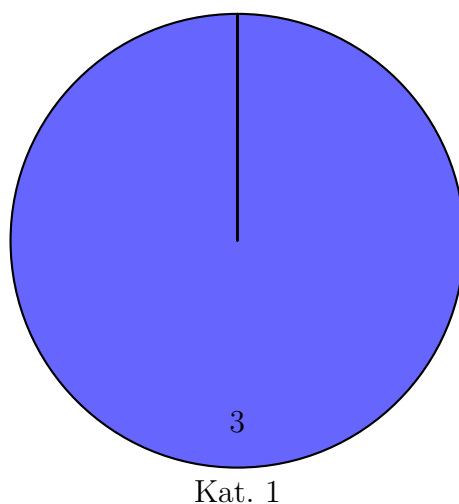


Abbildung 4: Kompetenz: Gestalten und aufführen

A5. Kompetenz: Reflektieren und kontextualisieren

A5.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Niveau- stufe	Seite	Anmerkung
Kompetenz: Fachkenntnisse anwenden				
3	Einfache musikalische Fachwörter verwenden	C	17	
3	Typische Satzweisen, Formen und Gattungen erkennen und benennen	G/H	17	
3,4	Musik untersuchen, Gestaltungsprinzipien erkennen und verschiedene Parameter berücksichtigen	E/F	17	
4	Sich über Musik in eigenen Worten verständigen	A/B	17	
Kompetenz: Kulturelle Bezüge herstellen				
3	Entstehungszusammenhänge ausgewählter Musikstücke verschiedener Zeiten und Kulturen erläutern	E/F	17	
3	Musikstücke bekannten Epochen und kulturellen Kontexten zuordnen und typische Merkmale benennen	G/H	17	

Kat.	Zitat	Niveau- stufe	Seite	Anmerkung
3,4	Verschiedene Aufführungsorte nennen und die Art der dort erklingenden Musik beschreiben	C	17	nennen: 3.; beschreiben: 4.
3,4	Wirkungsweisen und Verwendungszusammenhänge ausgewählter Musiken in Vergangenheit und Gegenwart vergleichen	D	17	
5	Schildern, wo ihnen Musik begegnet und welche Personen beteiligt sind	A/B	17	
Kompetenz: Musik beurteilen				
1	In musikpraktischen Erarbeitungsprozessen konstruktive Vorschläge machen	D	17	
1,2	Qualitätsansprüche für eigene musikalische Aufführungen formulieren	E/F	17	
2	Sich wertschätzend über musikalische Leistungen äußern	A/B	17	
2	Begründen, was ihnen an einem Musikstück gefällt und was sie verändern würden	C	17	
2	Musikstücke und Aufführungen nach vorgegebenen Kriterien einschätzen und Werturteile differenziert begründen	G/H	17	
Kompetenz: Medien bewusst einsetzen				
5	Möglichkeiten und Manipulationen medial vermittelter bzw. produzierter Musik kritisch reflektieren	G/H	17	
Kompetenz: Musikalische Identität reflektieren				
1	Individuelle Interessen vertiefen, musikalische Lernanliegen formulieren und Strategien für deren Umsetzung entwickeln	G/H	17	
2,4	Die Entwicklung eigener musikalischer Vorlieben und Abneigungen nachvollziehen und erläutern	D	17	
5	Beschreiben, in welchen Lebenssituationen Musik für sie eine Rolle spielt	A/B	17	
5	Den Umgang mit Musik im Familien- und Freundeskreis untersuchen und Einflüsse auf die eigene Person beschreiben	C	17	

A5.2. Darstellung im Kreisdiagramm

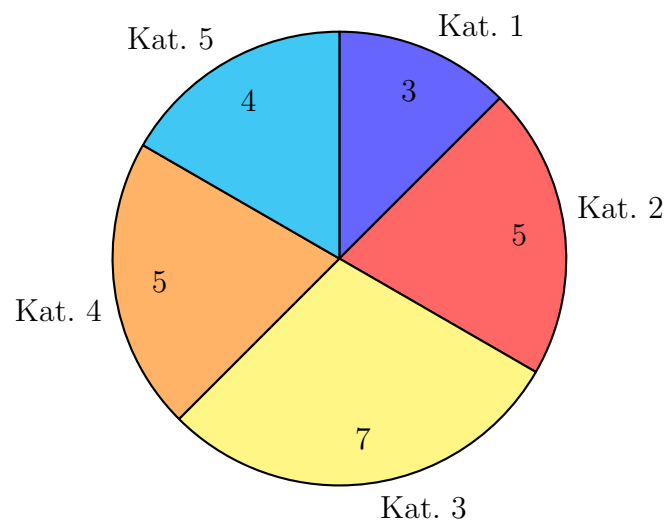


Abbildung 5: Kompetenz: Reflektieren und kontextualisieren

B Analyse: Rahmenlehrplan Berlin. Gymnasiale Oberstufe

Legende:

1. Kategorie (=Kat.): Musikpraktische Umgangssprache
2. Kategorie: Argumentierende, urteilende Sprache
3. Kategorie: Fachliche, begriffsorientierte Sprache
4. Kategorie: Wirkungs- und ausdrucksorientierte Sprache
5. Kategorie: Genereller Bezug zum Sprechen über Musik

Allgemeine Hinweise:

Die Sortierung der Tabellen folgt den Kategorien. In den Diagrammen ist jeder Kategorie einer bestimmten Farbe zugewiesen (Kategorie 1: blau; Kategorie 2: rot; Kategorie 3: gelb; Kategorie 4: orange; Kategorie 5: hellblau). Die Zahlen, welche innerhalb der Diagramme stehen, beschreiben die Anzahl der Zitate der jeweiligen Kategorie.

B1. Fachprofil

B1.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
2	Die Entwicklung von [...] ästhetischer Urteilsfähigkeit [...] gehört [u.a.] zu den zentralen Anliegen des Faches.	9	
2	Ziel ist ein bewusster Umgang mit der eigenen Kultur sowie Toleranz und Respekt gegenüber anderen Kulturen, individuellen Haltungen und persönlichen Geschmacksurteilen.	9	
3,4	Die Wechselwirkung von sinnlicher Wahrnehmung, praktischem Tun und verstehendem Erkennen ist daher bestimmendes Merkmal des Musikunterrichts.	9	

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
3,4	Der wissenschaftliche Aspekt zeigt sich in der kognitiven Annäherung an Musik durch Analyse und Interpretation sowie in der Erörterung musikästhetischer Positionen. Musikpraktisches und wissenschaftsorientiertes Arbeiten sind gleichrangige, sich ergänzende Bereiche des Musikunterrichts in der Oberstufe.	9	
5	Dazu [(zu den allgemeinen Fähigkeiten)] gehören die Differenzierung der Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, die Entwicklung der Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit sowie die fachliche Fundierung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit.	9	

B1.2. Darstellung im Kreisdiagramm

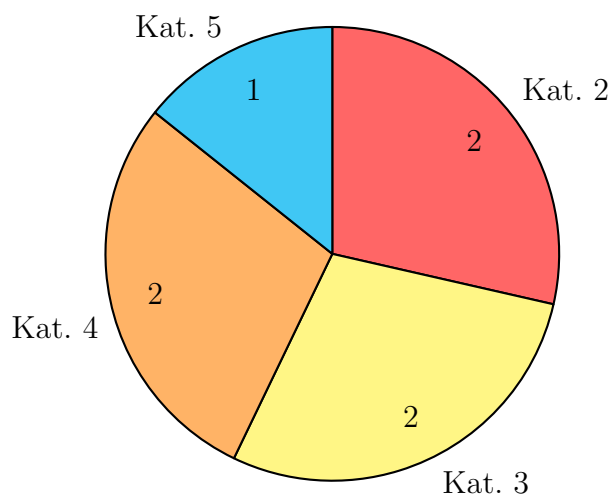


Abbildung 6: Fachprofil

B2. Fachbezogene Kompetenzen

B2.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
5	Erst die Wechselbeziehung von musikalischer Wahrnehmung, musikpraktischer Erfahrung und sprachlicher Auseinandersetzung bildet die Grundlage eines umfassenden Musikverständnisses.	10	
Kompetenz: Musik wahrnehmen und verstehen			
3,4	Das Spektrum der Rezeptionsformen reicht vom erlebnishaften, lustbetonten Hören bis hin zum erkenntnisorientierten, sinnerschließenden Musikverstehen.	10	
Kompetenz: Musik gestalten			
1	Im Ensemblespiel werden Fähigkeiten der Zusammenarbeit, des Aufeinanderhörens und der gegenseitigen Rücksichtnahme entwickelt, denn gemeinsames Musizieren ist nur im konstruktiven Miteinander möglich.	11	impliziert sprachliche Fähigkeiten
4	In der gestisch-tänzerischen Umsetzung, in Bildern, in lyrischen oder erzählenden Textformen sowie im szenischen Spiel wird nach darstellerischen Entsprechungen für die Struktur und den Ausdrucksgehalt gesucht und zugleich etwas über das eigene Musikerleben mitgeteilt.	11	
Kompetenz: Nachdenken über Musik			
3	Dazu gehört die sprachlich angemessene Schilderung musikalischer Eindrücke ebenso wie die Aneignung fachlicher Kenntnisse im gegenseitigen Austausch und auf der Grundlage von Sachtexten.	11	unklar, was „sprachlich angemessen“ bedeutet; wird auf Grund des darauffolgenden Fachbezugs fachlicher Sprache zugeordnet
3	Das Nachdenken über Musik schließt die Beschäftigung mit ihren theoretischen Aspekten, mit den Regeln des Tonsatzes und der Formenlehre ein.	11	

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
3,4	Die Schülerinnen und Schüler üben kontinuierlich die fachspezifischen Methoden musikalischer Analyse und Interpretation sowie die Erörterung musikbezogener Texte.	11	
5	Das Nachdenken über Musik umfasst Erkenntnis-, Abstraktions- und Verbalisierungsprozesse.	11	

B2.2. Darstellung im Kreisdiagramm

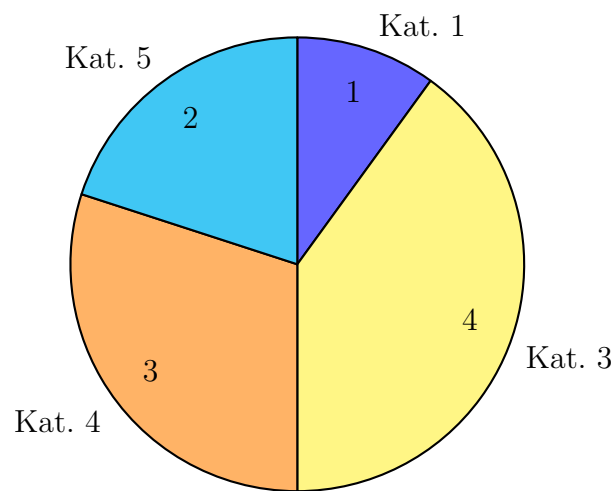


Abbildung 7: Fachbezogene Kompetenzen

B3. Eingangsvoraussetzungen

B3.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
Kompetenz: Musik wahrnehmen und verstehen			
3	Die Schülerinnen und Schüler ordnen Musikstücke in zeitliche und stilistische Zusammenhänge ein [...].	12	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] deuten Musikstücke in Hinblick auf die Intentionen musikalischer Gestaltung.	12	
Kompetenz: Nachdenken über Musik			
3	Die Schülerinnen und Schüler verbinden musikstilistische Veränderungen mit geschichtlichen Entwicklungsprozessen [...]	12	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] knüpfen Verbindungen zwischen Merkmalen verschiedener Musikarten und ihren Funktionen [...].	12	
5	Die Schülerinnen und Schüler [...] beziehen fremde Kommentare und Zitate sinnvoll auf Musikstücke.	12	

B3.2. Darstellung im Kreisdiagramm

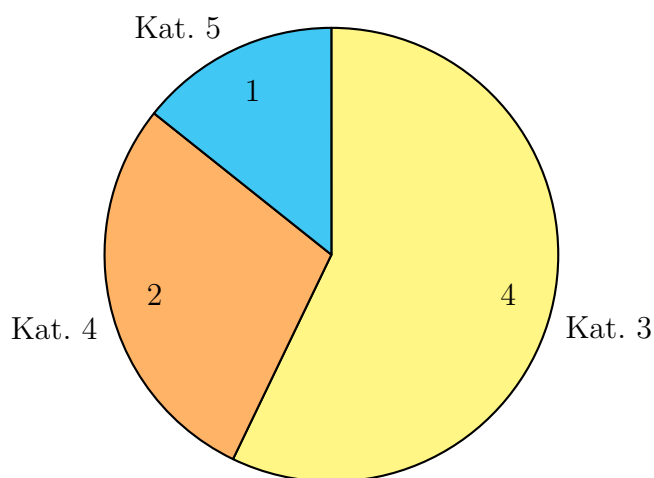


Abbildung 8: Eingangsvoraussetzungen

B4. Abschlussorientierte Standards (Grundkurs)

B4.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
Kompetenz: Musik wahrnehmen und verstehen			
3	Die Schülerinnen und Schüler begründen die zeitliche und stilistische Einordnung von Musikstücken anhand kompositionstechnischer Merkmale [...].	13	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] beschreiben Abweichungen von typischen musikalischen Formen [...].	13	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] analysieren Musikstücke unter formalen stilistischen und intentionalen Gesichtspunkten und bringen die Ergebnisse ihrer Untersuchung in einen übergeordneten Sinnzusammenhang [...].	13	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] leiten Klangerwartungen aus Noten ab	13	
Kompetenz: Musik gestalten			
2	Die Schülerinnen und Schüler [...] begründen eigene Interpretationsvorstellungen [...].	13	
2,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] setzen ausgewählte Aspekte musikalischer Vorlagen nachgestalten, deutend oder verfremdend in Bilder, Bewegungen, Szenen oder Texte um und kommentieren ihre Gestaltungsabsichten.	13	
Kompetenz: Nachdenken über Musik			
3	Die Schülerinnen und Schüler deuten Ergebnisse der Analyse und Interpretation im historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang [...].	14	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] fassen musikbezogene Texte sinngemäß zusammen, erörtern sie anhand konkreter Musikbeispiele und formulieren eigene Stellungnahmen.	14	

B4.2. Darstellung im Kreisdiagramm

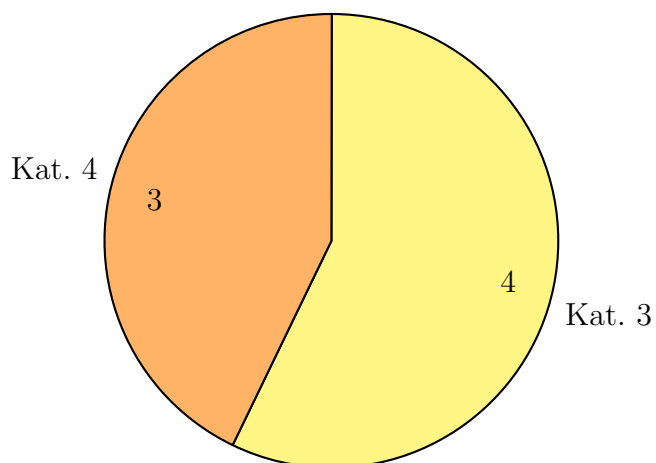


Abbildung 9: Kompetenz: Wahrnehmen und verstehen (Grundkurs)

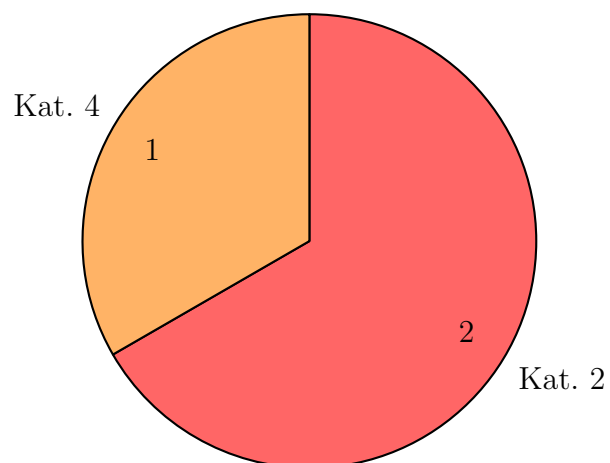


Abbildung 10: Kompetenz: Musik gestalten (Grundkurs)

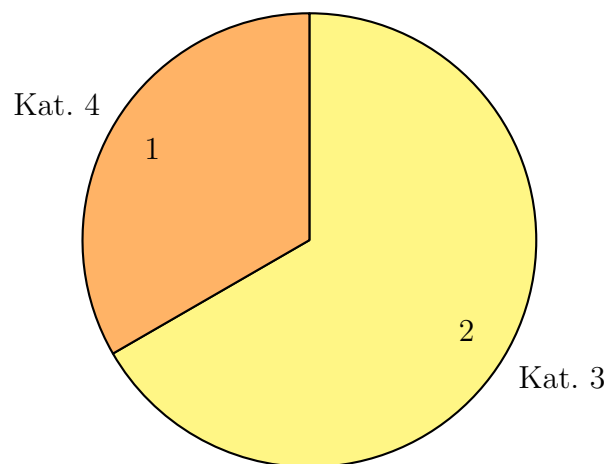


Abbildung 11: Kompetenz: Nachdenken über Musik (Grundkurs)

B5. Abschlussorientierte Standards (Leistungskurs)

B5.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
Kompetenz: Musik wahrnehmen und verstehen			
3	Die Schülerinnen und Schüler begründen die zeitliche und stilistische Einordnung von Musikstücken anhand kompositionstechnischer Merkmale und stellen selbstständig Bezüge zu anderen Musikstücken her [...].	13	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] beschreiben musikalische Mischformen und Formkonflikte [...].	13	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] analysieren Musikstücke, verschiedene Vertonungen, verschiedene Bearbeitungen oder verschiedene Einspielungen unter vergleichenden Fragestellungen und arbeiten dabei das jeweils Besondere heraus [...].	13	
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] leiten Klangerwartungen aus Noten ab [...].	13	
Kompetenz: Musik gestalten			
1,2	Die Schülerinnen und Schüler [...] begründen eigene Interpretationsvorstellungen, reflektieren Erarbeitungsprozesse und entwickeln Lösungen für auftretende Probleme [...].	13	
1,3	Die Schülerinnen und Schüler [...] planen die Einstudierung mit dem Ziel einer Aufführung oder Aufnahme, leiten Proben an und korrigieren dabei Intonation, dynamische Balance und Timing [...].	13	
2,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] setzen ausgewählte Aspekte musikalischer Vorlagen nachgestalten, deutend oder verfremdend in Bilder, Bewegungen, Szenen oder Texte um und kommentieren ihre Gestaltungsabsichten.	13	
Kompetenz: Nachdenken über Musik			
3	Die Schülerinnen und Schüler deuten Ergebnisse der Analyse und Interpretation im historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang [...].	14	

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
3,4	Die Schülerinnen und Schüler [...] fassen musikbezogene Texte sinngemäß zusammen, erörtern sie anhand konkreter Musikbeispiele und formulieren eigene Stellungnahmen.	14	

B5.2. Darstellung im Kreisdiagramm

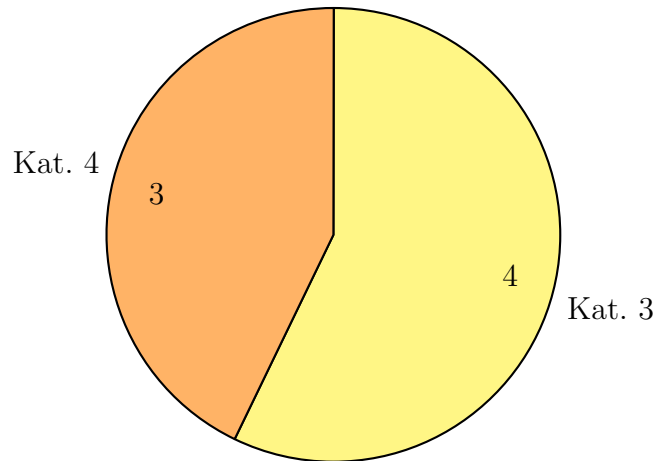


Abbildung 12: Kompetenz: Musik wahrnehmen und verstehen (Leistungskurs)

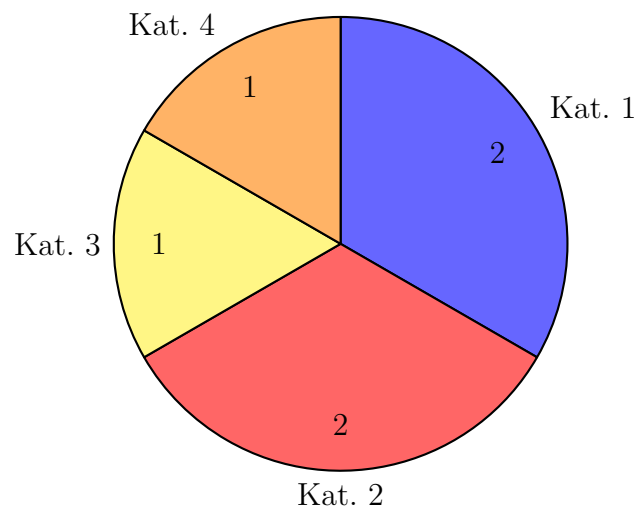


Abbildung 13: Kompetenz: Musik gestalten (Leistungskurs)

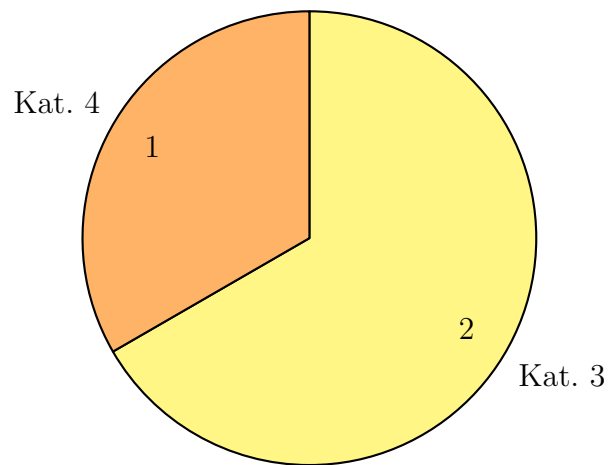


Abbildung 14: Kompetenz: Nachdenken über Musik (Leistungskurs)

B6. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Fach Musik

B6.1. Tabellarische Übersicht

Kat.	Zitat	Seite	Anmerkung
Selbstvergewisserung im Lernprozess			
3	Für die Schülerinnen und Schüler sind musikbezogene Lernerfolge erkennbar [...] an der Sicherheit im Umgang mit Fachwissen und Fachsprache [...]	22	
Leistungsbewertung			
1	Die musikpraktischen Leistungen zeigen sich [...] in der aktiven Teilnahme und Übungs- und Gestaltungsprozessen [...].	23	
5	Die musikpraktischen Leistungen zeigen sich [...] in der Fähigkeit zur Reflexion eigener Gestaltungen und Präsentationen.	23	

B6.2. Darstellung im Kreisdiagramm

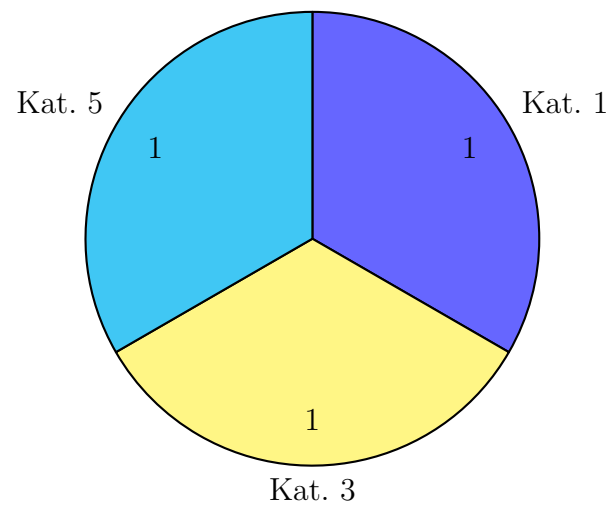


Abbildung 15: Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Fach Musik

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Masterarbeit selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach den Quellen entnommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben. Die Arbeit hat noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises vorgelegen.

Datum: _____

Unterschrift: _____