

Von Wellenformen, schleichenden Löwen und ausgerutschten Tönen
Überlegungen zu Herausforderungen und Potenzialen verschiedener Varianten des (schriftlichen) Musikbeschreibens für eine gelingende Teilhabe am Musikunterricht

About waves, creeping lions and slipped sounds
Reflections on the challenges and potentials of different variants of (written) music description for a successful participation in music lessons

Theresa Meyer 
Hochschule für Musik,
Theater und Medien
Hannover

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit der Frage, welche kognitiven und sprachlichen Wege Schüler:innen finden, wenn von ihnen verlangt wird, Musik zu beschreiben – und welchen didaktischen Wert welche Form des Beschreibens hat bzw. haben kann. Zu diesem Zweck wird zunächst ausgeführt, welche Faktoren einflussgebend dafür sind, wie Musik erlebt und verarbeitet wird. Daran anschließend wird auf die Zusammenhänge von auditiver Wahrnehmung, kognitiver Verarbeitung und Verbalisierung eingegangen und (auch) aus Perspektive der Sprach- und Schreibdidaktik erläutert, welche Herausforderungen und Potenziale das Musikbeschreiben für Lehrende und Lernende birgt. Abschließend wird erörtert, wie das Musikbeschreiben vermittelt werden kann, sodass es einerseits ein musikalisch-fachliches Verständnis fördert und andererseits auch den Lernenden eine Teilhabe ermöglicht, die aufgrund ihrer sozialen und/oder sprachlichen Herkunft andere Voraussetzungen in den Unterricht mitbringen als ihre Mitschüler:innen.

Summary

This article deals with the question, which cognitive and linguistic ways students chose when they are asked to describe music – and which didactic value which form of describing has or can have. For this purpose, the factors that influence how music is experienced and processed will be explained first. Subsequently, the interrelations of auditory perception, cognitive processing and verbalization will be discussed and the challenges and potentials of music description (for teachers and learners) will be explained (also) from the perspective of language and writing didactics. Finally, it will be discussed how music writing can be taught in such a way that on the one hand it promotes a musical and technical understanding and on the other hand it enables the participation of learners who, due to their social and/or linguistic background, bring different preconditions into the classroom than their fellow students.

Schlagwörter:

Musikverstehen, Sprachbildung, musikalische Teilhabe, Verbalisierung, Beschreiben

Keywords:

music comprehension, language education, musical participation, verbalization, describing

1. Vorüberlegungen

„Dieses Stück ist so ähnlich, als würde ein Löwe sich mit leisen, doch hastigen/schnellen Schritten hinter Büschen gut versteckt an sein Opfer (Gazelle) heranschleichen“¹, sinniert ein Schüler der 8. Jahrgangsstufe beim ersten Hören des *Gnomus* aus Modest Mussorgskys Werk *Bilder einer Ausstellung*. Seine Mitschülerin dagegen beschreibt ein Stück, das „sehr dramatisch“ klinge, „in der Mitte traurig, dann wieder dramatisch, wieder traurig und sehr kurzes dramatisches Ende“ und eine dritte Schülerin erläutert: „Nach einer [...] Pause beginnt ein längerer zusammenhängender Teil, der erst einen Wechsel aus tief und hoch und dann eine Tonfolge beschreibt, die in einer Wellenform verläuft.“ Alle Aussagen nehmen Bezug auf ein und dasselbe Musikstück, liegen einer identischen Aufgabenstellung zugrunde – und könnten gleichzeitig unterschiedlicher nicht sein.

Nicht selten müssen Lehrkräfte solche derart verschiedenen Äußerungen zu einer Musik nicht nur im Unterrichtsgespräch aufgreifen und einordnen, sondern auch transparent vergleichen, beurteilen und benoten (z. B. bei schriftlichen Arbeiten). Die Kernproblematik, vor der eine Lehrkraft in diesem Fall steht, wird anhand der oben aufgeführten Beispiele deutlich: Der Gesprächsgegenstand Musik ist derart facettenreich und stößt eine solche Vielzahl unterschiedlicher kognitiver wie affektiv-emotionaler Prozesse an, dass jede und jeder Lernende diesen anders wahrnimmt, anders verarbeitet – und dementsprechend auch anders darüber spricht und schreibt. Wie also kann zwischen „richtigen“ und „falschen“, „schwachen“ und „guten“ Musikbeschreibungen unterschieden werden, anhand welcher Faktoren ist ein Leistungszuwachs messbar und (wie) können Lehrkräfte überhaupt die institutionell verlangte Fairness und Validität bei der Bewertung gewährleisten?

Dass die Sprache im schulischen Unterricht ebenso *Lernmedium* wie auch *Lerngegenstand* und *Lernvoraussetzung* ist (vgl. Bärenfänger, 2016, S. 23),

kommt erschwerend hinzu, denn: Das Sprechen und Schreiben über Musik hat hier nicht nur einen grundlegend anderen Charakter und Anspruch als in der Alltagswelt der Schüler:innen, die Sprache selbst ist Gegenstand des Lernprozesses und wird (z. T. unbewusst) von den Lehrkräften ebenso bewertet wie der Inhalt einer musikbezogenen Äußerung. Dieser Umstand wird im Fach Musik durch die Tatsache verkompliziert, dass einerseits das (bildungs-)sprachliche Niveau der Lernenden aufgrund unterschiedlicher sprachlicher und sozialer Herkunft stark variiert (vgl. Pöhlmann-Lang, 2015, S. 106), andererseits aber auch höchst unterschiedlich ausgeprägte musikpraktische wie -theoretische Vorerfahrungen und Wissensbestände aufeinandertreffen. Trotz geringen Stundenkontingents muss eine Lehrkraft all diese Diversitäten bei der Vermittlung musikbezogener Sprechens und Schreibens berücksichtigen, das eigene Sprach- und Bewertungshandeln reflektieren, um nicht fälschlicherweise von sprachlichen auf fachliche Schwierigkeiten zu schließen – und gleichzeitig dem Anspruch schulischen Musikunterrichts, den Lernenden möglichst breit gefächerte musikpraktische Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 6), gerecht werden.

Dieser Artikel geht aufgrund der obigen Ausführungen der Frage nach, wie Musik im schulischen Kontext erlebt und beschrieben wird, welche Herausforderungen, aber auch Potenziale dieser Prozess sowohl für Lernende als auch für Lehrende birgt und wie ebenjenen Herausforderungen didaktisch in einer Weise begegnet werden kann, die allen Lernenden eine gleichberechtigte Teilhabe² am Musikunterricht ermöglicht – bzw. diese sogar positiv beeinflussen kann.

2. Musik erleben und verarbeiten

Dem Musikbeschreiben gehen zwangsläufig immer zweierlei Prozesse voraus: die Wahrnehmung und die kognitive Verarbeitung des Gehörten. Beide Vorgänge sind höchst komplex und vielschichtig und

¹ Alle in diesem Artikel aufgeführten Schüler:innenzitate entstammen einer empirischen Studie, die von Meyer (2023) im Rahmen ihrer Dissertation durchgeführt wurde. Die Texte wurden von Schüler:innen des 8. Jahrgangs digital verfasst und daraufhin nicht weiter modifiziert, sie weisen daher syntaktische und orthographische Fehler auf.

² In Anlehnung an Lehmann-Wermser und Krupp (2014) sowie in Bezugnahme auf den „Capability Approach“ nach Sen (1979) wird der Begriff der musikalisch-kulturellen Teilhabe in diesem Artikel als Prozess definiert, der „alle aktiven und passiven Umgangsweisen mit Musik in formalen, nonformalen und informellen Kontexten [umfasst], die ein Individuum ausübt [Hervorh. i. Or.]“ (Lehmann-Wermser & Krupp, 2014, S. 17). Empfindet das ausübende Individuum die ausgeübte Tätigkeit als positiv und förderlich für die eigene Lebenszufriedenheit und widersprechen umgekehrt realisierte Teilhabenformen diesem Umstand nicht, so ist die Teilhabe als gelungen zu bezeichnen. Teilhabe ist somit von dem Begriff der Teilnahme insofern abzugrenzen, als dass es sich um eine bewusst vollzogene, intendierte Tätigkeit handelt, die als individuell bedeutsam empfunden wird (vgl. Krupp-Schleußner, 2016, S. 3).

werden durch zahlreiche Komponenten beeinflusst (vgl. Abel-Struth, 1985; Lehmann, 1993; Kleinen, 1994). So wird bereits beim Hören intuitiv sowohl auf implizite (z. B. Erinnerungen, kulturelle Prägungen, Emotionen) als auch auf explizite Wissensbestände (z. B. musiktheoretisches Fachwissen) zurückgegriffen, um das Wahrgenommene gedanklich zu kontextualisieren und zu strukturieren (vgl. Lange, 2005). Auch der situative Kontext ist entscheidend dafür, wie das Gehörte verarbeitet wird. Dies hat die Konsequenz, dass ein und dieselbe Musik auf unterschiedlichste Weise erlebt werden kann und diese Eindrücke dementsprechend auch sehr divers verbalisiert werden.

In den 1970er bis 1990er Jahren widmete sich eine wachsende Zahl an Musikpädagog:innen (A-dorno, 1968; Alt, 1968; Behne, 1990; Gruhn, 2003; Lehmann, 1993; Rauhe et al., 1975) diesem Phänomen verschiedener „Typen“ des Hörens – auch bezeichnet als Hörverhaltens- bzw. Rezeptionsweisen – sowie deren Wertigkeiten und den jeweils einflussgebenden Komponenten. Als besonders wertvoll für das Musiklernen wurde dabei die bewusste Reflexion sowohl eigener als auch fremder Höreindrücke und die so entstehende Erweiterung des individuellen Musikverständnisses angesehen. Verschiedene Modelle und Auflistungen von Hörverhaltensweisen wurden dabei teils theoretisch, teils empirisch generiert, wobei insbesondere die Pole des bewussten bzw. aktiven und des unbewussten bzw. passiven Hörens in fast allen Überlegungen eine Rolle spielen (vgl. Meyer, 2023). Einige Autor:innen konnten in empirischen Studien Zusammenhänge zwischen Hörverhalten und Personenmerkmalen feststellen (vgl. z. B. Behne, 1990; Lehmann, 1993). So stellte beispielsweise Lehmann fest, dass die habituell verankerten Musikpräferenzen einen maßgeblichen Einfluss darauf haben, wie intensiv Musik gehört, wie umfangreich auf implizite und explizite Wissensbestände zurückgegriffen wird:

Je mehr ein Stück dem Hörer gefällt, desto leichter können gewohnte Verhaltensintentionen, Wahrnehmungs- und Wirkungserfahrungen auf die Musik bezogen werden, und desto intensiver wird sie dann auf fast allen Dimensionen der Rezeption erlebt. Bei nicht-präferierter Musik kommt es konsequenterweise zu einer weniger intensiven Hörerfahrung (quantitative Veränderung der Rezeption) (Lehmann, 1993, S. 90).

Ist der Wahrnehmung von Musik dessen Versprachlichung nachgestellt, so ist allerdings ein weiterer maßgeblicher Einflussfaktor auf den Hörprozess zu

nennen: das individuelle sprachliche sowie – im Falle von schriftlichen Äußerungen – auch das Text(sor-ten)wissen. Sollen Schüler:innen im Unterricht also einen so abstrakten Gegenstand wie klingende Musik versprachlichen, so sind hierfür neben dem musikalischen Fachvokabular auch spezifische Textbausteine und -muster notwendig, die so nur in diesem Kontext Anwendung finden und dementsprechend auch nur dort vermittelt werden können. Da dieser Aspekt für eine Vermittlung musikbezogenen Kommunizierens essenziell ist, soll er im Folgenden nähere Betrachtung finden und wird dabei durch Erkenntnisse der Sprach- und Schreibdidaktik gestützt.

3. Über Musik sprechen, diskutieren und schreiben

Die Sprache ist im schulischen Musikunterricht allgegenwärtig: Sei es durch spieltechnische Anweisungen beim praktischen Musizieren, durch Aushandlungsprozesse in Bezug auf musikalische Präferenzen, bei der musiktheoretischen Analyse von Notentext oder der Beschreibung von Höreindrücken. Wie bereits erwähnt, hat die Sprache dabei oftmals einen anderen Charakter, als es in anderen Schulfächern der Fall ist. So ist die Reflexion individueller ästhetisch-emotionaler Eindrücke beispielsweise ein elementarer Bestandteil des Unterrichtsgesprächs und zählt ebenso als fachliche Leistung wie die Anwendung von Fachtermini (vgl. Rolle, 2014, S. 3). Wenn dieser Umstand auf den ersten Blick zwar ein besonders lebensweltbezogenes und individuelles Lernen ermöglicht, so stellt es Lernende und Lehrende allerdings gleichzeitig vor hohe Anforderungen – denn eben diese ästhetisch-emotionalen Eindrücke müssen nicht nur während des Hörens kognitiv strukturiert und anschließend in Sprache gefasst, sondern auch mit rationalem Fachwissen verknüpft sowie eine subjektive Meinung zu einer Musik ggf. rational-fachlich begründet werden können. Die so entstehende Mischform aus Alltagssprache und Bildungssprache, Metaphern und Fachtermini (vgl. Bossen, 2019, S. 46f.) zeichnet sich durch spezifische Satz- und Textmuster aus, die in dieser Form nur in diesem speziellen Kontext zu finden sind und somit durch keine andere Fachdidaktik vermittelt werden können (vgl. Meyer, 2023). Nicht nur Zweitsprachlernende stoßen bei dieser Form musikbezogenen Kommunizierens an ihre Grenzen, sondern vielmehr alle Lernenden, die es nicht gewohnt sind, mehr als „nur“ alltagssprachlich über Musik zu sprechen und zu schreiben.

Es liegt also nahe, dass eine Vermittlung musikbezogenen Sprechens und Schreibens im Musikunterricht eine Auseinandersetzung nicht nur mit fachtheoretischen, sondern auch sprachdidaktischen Aspekten erfordert. Umso mehr verwundert es, dass die Forschungslage zum verbalen musikbezogenen Kommunizieren gegenwärtig noch sehr übersichtlich ist und stark von rein fachdidaktischen Ansichten und Erkenntnissen dominiert wird. Die Perspektive der (Zweit-)Sprachdidaktik, deren Relevanz für *alle* Fachdidaktiken längst nachgewiesen (und vielfach auch schon in die Aus- und Weiterbildung integriert) ist, fehlt fast gänzlich (vgl. Bossen, 2019, S. 9f.). Hinzu kommt der bis heute kontrovers diskutierte Zwiespalt zwischen Musikpraxis und Fachtheorie (vgl. Weidner, 2015, S. 11).

Betrachtet man den (theoretischen wie empirischen) Forschungsstand zum musikbezogenen Kommunizieren näher, so zeigt sich, dass noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts die Ansicht vorherrschend war, Musik und Sprache seien nicht miteinander vereinbar bzw. die Sprache könne einem so komplexen Medium nicht gerecht werden (Dahlhaus, 1988; Eggebrecht, 1991; Ehrenforth, 1971). Erst in den 1990er Jahren erschienen die ersten Publikationen, die eine stärkere Berücksichtigung der Sprache als *Lerngegenstand* im Musikunterricht forderten (Abel-Struth, 1985; Brandstätter, 1992; La Motte-Haber, 1982; Richter, 1992; Schleunig, 1992) und dieser gleichzeitig eine erkenntnisbringende und verständnisfördernde Funktion zuwies. In den Folgejahren zeigte sich deshalb ein wachsendes Interesse an den verschiedenen Formen, sich sprachlich mit Musik auseinanderzusetzen. So liegen heute beispielsweise zahlreiche Publikationen vor, die nach einem geeigneten Weg suchen, Lernende möglichst niedrigschwellig an das musikbezogene Sprechen und Schreiben heranzuführen: Oberschmidt (2011a; 2011b; 2012a; 2013) und Hesselmann (2015) weisen hier beispielsweise dem metaphorischen Sprechen ein hohes didaktisches Potenzial zu, da Metaphern „in ersten vorsichtigen, sprachlich tastenden Zugängen ein intuitives Wissen bergen, das oft weit über die Sprache des fachbegrifflichen Instrumentariums hinausreicht.“ (Oberschmidt, 2012b; S.1) Reinecke (1974) und Richter (1992; 2006; 2011) sehen in der assoziativen, „herantastenden“ (vgl. Richter, 2006, S. 121) Alltags- sowie der metaphorischen Sprache den richtigen Weg, um einen ersten, sinnstiftenden Zugang zur Musik zu schaffen – wobei beide Autoren diese Sprachweisen ausdrücklich als *Verständnisgrundlage* betrachten, deren Verwendung primär das Ziel verfolgt, Lernende zum Fachsprachen-

erwerb hinzuführen bzw. dieses zu erleichtern. Rolle (2012; 2014; 2017) sieht im „ästhetischen Streit“ über Musik einen gewinnbringenden Weg, Lernenden in Form von kontroversen Diskussionen (die nicht zwingend zu einem Konsens führen müssen) eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Musik sowie die Reflexion der eigenen und fremder Höreindrücke, -gewohnheiten und -vorlieben zu ermöglichen (vgl. Rolle, 2014, S. 1f.).

Ahlers und Seifert (2015) schließlich wiesen in einer Studie erstmals (auch) für den Musikunterricht empirisch nach, dass zwischen dem sprachlichen Anspruch des Musikunterrichts (und insbesondere von musikspezifischer Unterrichtsliteratur) und dem sprachlichen Niveau der Lernenden hohe Diskrepanzen bestehen – wobei insbesondere „die Bereiche der Literalität bzw. des Aufbaus, der Struktur und Nutzung von Musik-Fachsprache“ (Ahlers & Seifert, 2015, S. 246) im Mittelpunkt des Interesses standen. Der Umstand, dass sprachliche Bildung auch für das Fach Musik eine besondere Relevanz hat und stärkere Aufmerksamkeit erfahren sollte, wurde durch diese Befunde nachhaltig bestärkt und rückte dabei auch die Gruppe der Zweitsprachlernenden in den Fokus musikpädagogischen Denkens.

Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) konnten gleichzeitig in einer empirischen Studie nachweisen, dass Lernende im (kontroversen) Diskurs über die Kompositionen von Mitschüler:innen nur eingeschränkt in der Lage waren, auf die Positionen anderer Lernender Bezug zu nehmen bzw. diese in die eigene Argumentation einzubinden:

Kontrovers geführte Themenbehandlungen, die bspw. aufgrund von Einwänden, (kritischen) Nachfragen oder einschränkenden Bemerkungen in Gang gesetzt werden, sind nicht zu verzeichnen. Den Sprecherinnen und Sprechern scheint nicht bewusst zu sein, dass Argumentieren über bloßes Bewerten und Begründen hinausgeht, das sich auf eine zu erörternde Fragestellung bezieht. (Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013, S. 74)

Da der schulische Musikunterricht immer auch Messbarkeit, Leistungszuwachs und Bewertung verlangt, widmeten sich verschiedene Autor:innen auch der Kompetenzmodellierung sowie der Messbarkeit musikbezogenen Kommunizierens: Rolle (2013) und Ehninger (2022) legten beispielsweise Kompetenzmodelle zum musikbezogenen Argumentieren vor, das KoMus-Kompetenzmodell (Jordan, 2014) umfasst mit den Dimensionen „Wahrnehmung/musikalisches Gedächtnis“, „Verbalisierung/Fachterminologie“, „Notation“ und „historischer und kultu-

reller Kontext“ neben fachwissenschaftlichen und -historischen auch kognitive und sprachliche (insbesondere Wortschatz-bezogene) Aspekte.

Obwohl also bereits auf verschiedenen Ebenen über das musikbezogene Kommunizieren nachgedacht und geforscht sowie dessen Relevanz für das Musiklernen herausgestellt wurde, hat eine im schulischen Musikunterricht besonders häufig verlangte Sprachhandlung bislang nur sehr eingeschränkt bzw. eher indirekt Betrachtung³ gefunden: das Beschreiben. Auf eine erste, worthwhile Annäherung folgend stellt das Beschreiben die Basis für weitere, kognitiv anspruchsvolle Sprachhandlungen wie dem Argumentieren dar; denn erst eine für das Gegenüber anschauliche Beschreibung ermöglicht den intersubjektiven Austausch über Musik sowie das Formulieren und Begründen von musikbezogenen Urteilen. Wird eine gehörte Musik beschrieben, so spiegelt dieses Beschreiben nicht nur die Hörwahrnehmung einer Person unmittelbar wider, es zeigt auch, wie diese Person Höreindrücke kognitiv verarbeitet und selektiert, auf welche Weise sie diese benennen oder umschreiben kann und durch welche persönlichen und fachlichen Wissensbestände das Hören ggf. beeinflusst wurde.

In vielen der oben genannten Publikationen findet das Beschreiben Erwähnung, oftmals wird es dabei jedoch in seiner Relevanz für weitere sprachliche wie fachliche Lern- und Denkprozesse unterschätzt. Welche kognitiven wie sprachlichen Prozesse dem Beschreiben von Musik vorausgehen (müssen) und welche Herausforderungen, aber auch musikpädagogischen und sprachdidaktischen Potenziale dieses birgt, soll nun im Folgenden noch einmal näher beleuchtet werden.

4. Musik beschreiben – eine unterschätzte Herausforderung?

Wirft man einen Blick in das niedersächsische Kerncurriculum für das Fach Musik, so wird zunächst vor allem eines deutlich: Das Beschreiben wird schon zu Beginn der Sekundarstufe I vermehrt verlangt, der Operator „Beschreiben“ wird allerdings vornehmlich den Anforderungsbereichen I und II zugeordnet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 24f.). Wie bereits die oben aufgeführten Fallbeispiele zeigen, kann der kognitive und sprachliche Anspruchsgrad einer Beschreibung jedoch in Abhängigkeit des zu beschreibenden

Gegenstandes stark variieren: Soll beispielsweise anhand einer Partitur die Instrumentation eines Stückes beschrieben werden, so hat dies einen gänzlich anderen Anspruch als die metaphorische und/oder fachterminologische Beschreibung eines Höreindrucks. Dass diese Problematik eines inkonsistenten und diversen Beschreibe-Begriffs nicht nur im Musikunterricht auftritt, zeigen auch die Curricula anderer Fachdidaktiken, in denen der Operator „Beschreiben“ verschiedenen Anforderungsbereichen (und oftmals nur dem Anforderungsbereich I) zugeordnet und auch verschiedenartig definiert wird: So definiert beispielsweise das Kerncurriculum im Fach Geschichte das Beschreiben als „strukturiert und fachsprachlich angemessen Materialien vorstellen und/oder Sachverhalte darlegen“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011, S. 40), im Fach Mathematik heißt es: „Bei einer Beschreibung kommt einer sprachlich angemessenen Formulierung und ggf. einer korrekten Verwendung der Fachsprache besondere Bedeutung zu“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018, S. 74). Der Nachsatz „[e]ine Begründung für die Beschreibung ist nicht notwendig“ unterstreicht hier noch einmal das rein repräsentativ-darstellende Verständnis dieser Sprachhandlung.

Auch in der Sprachdidaktik ist das Beschreiben nicht einheitlich definiert, der Diskurs höchst vielfältig und divergent (vgl. Oleschko & Schmitz, 2016, S. 221). Feilke kritisiert hier den Umstand, dass das Beschreiben oftmals auf seine Funktion des „Zeichnen[s] mit sprachlichen Mitteln“ (Feilke, 2017, S. 71, zit. n. Heinemann & Viehweger, 1991, S. 279ff.) reduziert werde, obwohl das Beschreiben insbesondere nicht-sichtbarer Gegenstände oder Vorgänge zwangsweise deutlich umfassender sei, weil der Gegenstand für das Gegenüber erst fass- und vorstellbar *gemacht* werden müsse: „Gute Beschreibungen funktionieren [...] nicht als Abbildungen, sondern als Anleitungen zur praktischen oder imaginativen Nachkonstruktion, sei es eines Lautes, eines Weges, einer realen oder fiktiven Landschaft. Beschreibungen funktionieren, indem sie die Wahrnehmung *semantisch* strukturieren.“ (Feilke, 2003, S. 7f.) Der zu beschreibende Gegenstand muss demnach zunächst gedanklich zerlegt, dann begrifflich erfasst und schließlich für so Gegenüber neu strukturiert werden, dass dieses auf Basis der eigenen Wissensbestände eine individuelle Vorstellung davon entwickeln kann. Ein Beschreiben ohne vorausgehende

³ Meyer setzte sich in ihrer Dissertation (vgl. Meyer, 2023) umfänglich mit dem Musikbeschreiben im schulischen Musikunterricht auseinander, wobei theoretische Ausführungen aus Musikpädagogik und Sprachdidaktik mit empirischen Befunden zum Musikbeschreiben kombiniert werden.

kognitive Prozesse wie den genannten ist dabei laut Feilke kaum möglich, da selbst in Versuchs- oder Forschungsberichten immer ein Phänomen oder Gegenstand zweck- und adressat:innenbezogen aufbereitet werden müssten. Feilke fasst deshalb zusammen:

Insofern es kein voraussetzungsloses und interesseloses Beobachten gibt, gibt es auch kein bloß registrierendes und im naiven Sinne phänomenorientiertes Beschreiben. Weder literarisch noch enzyklopädisch, noch wissenschaftstheoretisch kann das Beschreiben im Sinne einer naiven Idee des Wahrnehmens und Beobachtens als bloße Deskription bestimmt werden (Feilke, 2005, S. 51).

Feilke sieht deshalb eine grundlegende Unterscheidung zwischen dem Beschreiben i. S. einer rein darstellenden sprachlichen Handlung (die bereits bei der Benennung und/oder Attribuierung eines Gegenstandes beginnen kann) und der Beschreibung als Textsorte als entscheidend an. Erstere spielt in fast allen Textsorten, im Besonderen aber in Bedienungsanleitungen, Wegbeschreibungen oder Lexikonartikeln eine maßgebliche Rolle (vgl. Feilke, 2017, S. 72), Letztere ist als Textganzes von verschiedensten sprachlichen Handlungen geprägt und wird daher von Heinemann (2000, S. 363) auch als textuelle „Mischform“ bezeichnet.

Bezieht man die obigen Ausführungen nun auf das Schulfach Musik, so lässt sich festhalten, dass der Kern einer guten Musikbeschreibung nicht, wie es die Formulierungen im Kerncurriculum Musik vermuten ließen, in ihrer (fach)begrifflichen Präzision und (objektiven) Vollständigkeit (z. B. „analysieren Musik nach geeigneten Kriterien und beschreiben sie fachsprachlich angemessen“, Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 18), sondern vor allem darin zu sehen ist, wie anschaulich der Gegenstand in Anknüpfung an die Sprach- und Wissensbestände des/der Adressat:in dargestellt wird. Dabei besteht nach Feilke eine besondere Herausforderung auch darin, darüber zu entscheiden, welche Aspekte und Details für das Gegenüber relevant sind (vgl. Feilke, 2003, S. 10) – ein Umstand, dessen Anspruchsgrad im Schulkontext maßgeblich durch die Qualität der Aufgabenstellung beeinflusst wird. Ein besonders treffendes Beispiel für eine Musikbeschreibung, die offenkundig um möglichst hohe Präzision bemüht ist, dabei aber den subjektiv-ästhetischen Charakter einer Musik und damit auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit vernachlässigt, zeigt sich in diesem Schüler:innentext:

Die Musik beginnt zuerst mit Spannungs aufbauenden Tönen. Danach folgt eine ca. 8-9 sekündige Pause. Es folgt eine Erweiterung der ersten Töne welche mit einem Schlagzeug Anschlag beendet werden dann kommt eine ca. 2 sekündige Pause. Dann kommen wieder die ersten Töne auf die eine ca. 2 sekündige Pause folgt. Danach hört man wieder die erweiterten Töne auf die eine ca. 4 sekündige Pause folgt.

Hier wird deutlich, dass der oder die Verfassende das Kriterium der Nachvollziehbarkeit durch eine mathematisch-logische Herangehensweise löste, dabei aber außer Acht ließ, dass für das „Nachhören“ einer beschriebenen Musik auch dessen klanglicher Charakter von entscheidender Relevanz ist. Soll dieser für ein Gegenüber anschaulich dargestellt werden, ist beispielsweise das Anstellen von *Vergleichen* mit außermusikalischen Phänomenen notwendig, ebenso müssen oftmals subjektive Eindrücke auf einer sachlichen (d. h. logisch nachvollziehbaren) Ebene *erklärt* oder *begründet* werden. Verfügt der/die Beschreibende oder der/die Adressat:in über kein musiktheoretisches Vorwissen, so müssen Höreindrücke in Form von Metaphern und/oder Alltagssprache benannt oder umschrieben werden, oftmals besteht auch die Neigung, auf Grundlage der gehörten Musik zu *erzählen*. Insbesondere das (metaphorische) Benennen kann allerdings gerade für Lernende aus bildungsfernen Elternhäusern oder mit Deutsch als Zweitsprache zum Problem werden, da diese nicht über den entsprechenden Wortschatz verfügen (vgl. Bossen, 2019, S. 75).

In dem folgenden Schüler:innentext ist der Aspekt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit auf andere Weise berücksichtigt, als im oben dargestellten Beispiel. So wird hier beispielsweise die subjektiv wahrgenommene Wirkung einer spannenden und „düstere[n] Atmosphäre“ auf fachlicher Grundlage, nämlich der in Moll spielenden Streichinstrumente, begründet. Auch wird der dramaturgische Verlauf des Stücks durch eine chronologische textliche Strukturierung („fängt an“, „wiederholt sich“, „dann folgt“, „am Ende kommt“) nachvollziehbar:

Das Musikstück wird die ganze Zeit von einem Orchester gespielt und es gibt niemanden der dazu noch z.B singt. Das Stück fängt an und aus dem Orchester fangen an die Streichinstrumente in Moll schnell zu spielen und den letzten Ton ausgingen zu lassen ,das sorgt dafür , dass eine Spannung und eine düstere Atmosphäre erzeugt wird. Diese

Sequenz wiederholt sich zweimal mit kurzen pausen dazwischen, dann folgt ein kurzer Paukenschlag (oder von einem anderen Schlaginstrument) begleitet von den Blasinstrumenten, anschließend folgt eine bisschen längere Pause und dann spielen sie wieder, am Ende kommt wieder ein Paukenschlag. Nachdem die Streicherinstrumente gespielt haben folgt eine Viertelpause und es ist wie ein neuer Abschnitt und die Blasinstrumente haben ihr Solo, sie spielen langsam, auch in Moll und durch dieses langsame spielen baut sich diese Spannung vom Anfang weiter auf und dieser Abschnitt wird beendet mit einem leisen Laut von einem Saxophon.

Fachtermini wie „Moll“, „Solo“ oder „Sequenz“ sprechen in diesem Text Adressat:innen mit musiktheoretischem Vorwissen an, durch die chronologische textliche Strukturierung und die Verwendung von aus der Alltagssprache bekannte Formulierungen und Begrifflichkeiten wie „wiederholt sich zweimal“ oder den Vergleich „es ist wie ein neuer Abschnitt“ wird der Ablauf des Stückes jedoch auch unabhängig vom jeweiligen Fachwissen nachvollziehbar. Es handelt sich hier also um eine Beschreibung, die zwar um (fach)begriffliche Präzision bemüht ist, gleichzeitig aber durch Vergleiche und Erklärungen die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten versucht.

Ein weiterer Text zeigt auf, wie eine Musikbeschreibung aussehen kann, die den Aspekt der Nachvollziehbarkeit in besonderem Maße fokussiert, dabei aber kaum mit Fachterminologie operiert, sondern vor allem durch Vergleichen und Erzählungen die Dramaturgie des gehörten Musikstückes darzustellen versucht:

Am Anfang ist es sehr laut, dann kommt der gleiche Sound nochmal als Echo, nur leiser. Meiner Meinung nach ist es ein sehr dramatisches und unheimliches Stück, vom Karneval der Tiere. Ein Orchesterensemble spielt das Stück. Es hört sich auch ein bisschen an, wie ein Jäger, der im Wald ist und ab und zu ein paar mal mit seinem Gewehr schießt. Bei dem Stück könnte es sich aber auch um eine Abenteuergeschichte handeln, in der eine Verfolgung stattfindet, in der man z.B. ein paar mal entkommt und dann wieder dem Feind zur Füßen liegt. Man könnte sich bestimmt sehr viele Geschichten zu diesem

Stück überlegen, da darin so eine dramatische Stimmung herrscht. Ich könnte mir auch gut vorstellen, dass es sich darin um eine Verfolgung in einem Wald handeln könnte.

Die oben bereits erwähnte Besonderheit des Unterrichtsfachs Musik ist anhand dieser sowie der in Kapitel 1 aufgeführten Beispiele noch einmal nachdrücklich hervorzuheben: Das musiktheoretische Vorwissen, die individuellen musikalischen Vorlieben und die Erfahrung im sprachlichen Umgang mit Musik sind hier z. T. höchst heterogen ausgeprägt, da Schüler:innen ohne musikalische Sozialisation gemeinsam mit Schüler:innen lernen, die langjährige Erfahrung im Instrumentalspiel und/oder im Gesang sowie im Ensemblespiel haben. Hinzu kommen unterschiedliche (bildungs-)sprachliche Grundfähigkeiten (vgl. Bossen, 2019, S. 47). Die Beispiele zeigen auf, wie die Lernenden diese unterschiedlichen Voraussetzungen textlich verarbeiten – und werfen erneut die Frage auf, wie eine valide und transparente Bewertung aussehen kann. Sieht man die unterschiedlichen Herangehensweisen jedoch nicht als defizitär an, sondern betrachtet die dahinterstehenden kognitiven Prozesse, so wird das didaktische Potenzial dieser Textsorte deutlich: Alle hier zitierten (und fast alle weiteren an der Studie teilnehmenden⁴) Lernenden waren dazu in der Lage, im Rahmen ihrer eigenen sprachlichen Möglichkeiten etwas zur Musik zu sagen und an vielen Stellen ist die Dramaturgie des Musikstückes dabei erkennbar. Ein wiederkehrendes Motiv als „Echo“ zu bezeichnen, ist, abgesehen von der Tatsache, dass es sich nicht um einen fachlichen Terminus handelt, sachlich richtig und erscheint logisch – es ist lediglich (noch) nicht die Formulierung und Wortwahl, die eine auf Leistungsmessung ausgelegte Institution wie die Schule als (fach)sprachlich „angemessen“ definieren (und bewerten) würde.

5. Die Musikbeschreibung als didaktisch funktionale Textgattung

Die zitierten Schüler:innentexte spiegeln in ihrer Heterogenität die Fülle an möglichen Äußerungen wider, mit denen eine Musiklehrkraft in ihrer täglichen Arbeit im Unterricht konfrontiert wird. Lässt man die fachliche Ebene bei der Betrachtung der Texte außer Acht, fällt auf, dass auch die Strukturierung der Texte höchst unterschiedlich ausfällt: Der eine Text

⁴ Die Studie wurde mit insgesamt $N = 159$ Schüler:innen durchgeführt, von denen $n = 149$ Schüler:innen schriftliche Musikbeschreibungen produzierten (vgl. Meyer, 2023).

gleich einer mathematisch-technischen Analyse, der andere hat den Charakter einer fiktiven Erzählung. Hier wird deutlich, dass die Lernenden offenkundig über ein unterschiedliches Textsortenwissen verfügen: Wie wird eine Musikbeschreibung eingeleitet? Wie wird der Hauptteil des Textes strukturiert? Welche alltags- und welche bildungssprachlichen Formulierungen können genutzt werden, um die verschiedenen Facetten der Musik sprachlich darzustellen und diese miteinander zu verknüpfen? Wie können musikalische Phänomene umschrieben und/oder benannt werden? Welche sprachlichen Handlungen müssen Anwendung finden? Für wen soll der Text verfasst werden?

Eine schriftliche Musikbeschreibung zu verfassen ist kein einfaches Niederschreiben von Eindrücken und Wissensbeständen, es ist ein Prozess des Nachdenkens, des Abwägens und des Problemlösens (vgl. Flower & Hayes, 1980) – und wird dieser Prozess nicht vorbereitet, begleitet und gelenkt, so wird jedes Individuum ihren eigenen, erfahrungs- und wissensgeprägten Denkprozess niederschreiben. In der Schreibdidaktik werden schriftliche Texte deshalb bereits seit den 1960er Jahren nicht mehr als Produkte (= traditionelle Aufsatzdidaktik), sondern vielmehr das Schreiben selbst als „steuerbares und lernbares Handlungssystem“ (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13) angesehen. Dieses Handlungssystem ist nicht nur lernbar, es hat auch eine epistemische Funktion und kann damit elementar zum Wissenserwerb beitragen bzw. diesen unterstützen.

Da das Musikbeschreiben in der Form, wie es im schulischen Musikunterricht praktiziert wird, so auch nur in diesem Kontext zu finden ist, lässt sich die Musikbeschreibung der Liste der sogenannten *didaktischen Textgattungen* (vgl. Dix, 2017, S. 57) hinzufügen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie didaktisch konstruiert sind und in ihrer speziellen Ausprägung nur in Lehr-Lern-Kontexten Anwendung finden. Das Konzept basiert auf dem Umstand, dass jedes Schulfach für den sprachlichen Umgang mit Fachgegenständen bestimmte sprachliche Normen vorsieht. In jedem Schulfach existieren dabei andere fachspezifische Sprachhandlungsmuster und -routinen und didaktische Gattungen dienen dazu, durch exemplarische Reduktion genau diese

sprachlichen Teilkompetenzen zu fördern. Sie sind daher nach Feilke

[...] keine Zielformen der Kompetenz, sie sind vielmehr sprachliche Lernformen für die Ausbildung von Kompetenzen. Im pädagogischen Sinn haben sie eine sogenannte Scaffolding-Funktion. Nicht die Bildergeschichtenerzählung soll also gelernt werden, sondern durch die Bildergeschichtenerzählung soll etwas, nämlich das Erzählen, gelernt werden. Nicht die Erörterung als textdidaktische Gattung soll gelernt werden, sondern das Erörtern. (Feilke, 2019, S. 2)

Durch das Verfassen einer Musikbeschreibung werden also verschiedene sprachliche und kognitive Teilkompetenzen gefördert; wie beispielsweise das Abstrahieren, das Kontextualisieren, das Benennen, das Einordnen, etc. Während für andere didaktische Textgattungen wie die Inhaltsangabe (Deutschunterricht), das Versuchsprotokoll (naturwissenschaftlicher Unterricht) oder die Quellanalyse (Geschichtsunterricht) von Seiten der jeweiligen Fachdidaktiken klare Normen und Vorgaben existieren (vgl. Dix, 2017, S. 61), liegt für die Musikbeschreibung bislang kein festgelegter Standard vor (vgl. Meyer 2023). Würde ein solcher existieren, könnte einerseits eine systematisch nach Klassenstufen gegliederte und transparente Vermittlung gewährleistet werden, andererseits würden solcherlei klare Normen den Lernenden eine klare Vorstellung darüber vermitteln, was von ihnen verlangt wird.

Was die Vermittlung dieses Textsortenwissens betrifft, so ist aus Sicht der Sprach- und Schreibdidaktik nachdrücklich davon abzuraten, ausschließlich mit Wortlisten (sei es fachterminologischer, metaphorischer oder alltagssprachlicher Art), Polaritätsprofilen oder ähnlichen Methoden zu arbeiten, wie sie häufig im Musikunterricht genutzt werden. Diese bringen den Nachteil mit sich, dass einzelne (Fach-)Wörter zwar in ihrer Bedeutung verstanden und in den *rezeptiven* Wortschatz übernommen, jedoch nur bedingt *produktiv* bei der Sprach- und Textproduktion angewendet werden können.⁵ Deutlich nachhaltiger sind beispielsweise die Methoden der Wortschatzarbeit oder des *Sprachsensiblen Fachunterrichts* (vgl. z. B. Butler & Goschler, 2019; Leisen, 2013b; Leisen, 2013a), die sich in den

⁵ Unter dem produktiven Wortschatz werden all jene Wörter gefasst, die beim Sprechen oder Schreiben aktiv angewendet werden können. Deutlicher größer und leichter zugänglich als der produktive ist der rezeptive Wortschatz, unter den all jene Wörter gefasst sind, die lesend oder hörend abgerufen, verstanden und gedeutet werden können (vgl. Nodari, 2006, S. 1; Seifert et al., 2019, S. 260f.). In der Zweitsprachendidaktik hat deshalb das sogenannte *Wortschatztraining* einen hohen Stellenwert, welches darauf abzielt, neue Wörter immer in einem semantischen Zusammenhang zu vermitteln – und das möglichst vielfältig: „Wortschatzarbeit gelingt, wenn sie in sprachliche Handlungen des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens eingebettet wird“ (Lehmann et al., 2013, S. 24).

Musikunterricht einbinden lassen, ohne dass dafür explizit ganze Unterrichtsstunden investiert werden müssen (die das geringe Stundenkontingent des Fachs gar nicht zulassen würde). Lehmann et al. konstatieren dazu: „Wortschatzarbeit muss nicht zwingend eine lange Zeit in Anspruch nehmen und gelingt, wenn im Unterricht ganz selbstverständlich stetig Raum für das Nachdenken über Wörter und Formulierungen gewährt wird.“ (Lehmann et al., 2013, S. 24). Auch das Textprozeduren-Konzept nach Feilke, das schriftliche Texte als eine Ansammlung bestimmter, erlernbarer Schemata betrachtet, ist für eine Vermittlung zu empfehlen: „Sie [die Textprozeduren] haben für die Schreibdidaktik ein großes Potential, weniger, weil sie Routinen wären, die das Formulieren erleichtern, sondern vor allem, weil sie Zeichen der in Texten möglichen Handlungszüge sind“ (Feilke & Bachmann, 2014, S. 8). Das Konzept ist fächerübergreifend anwendbar und bietet den Vorteil, dass nicht die Begriffsbildung im Fokus steht, sondern die Vermittlung von Textteilen, die als „Werkzeuge der Textbildung und des Schreibens“ (Feilke & Bachmann, 2014, S. 8) dabei helfen können, sowohl das rezeptive als auch das produktive Sprach- und Textwissen nachhaltig auszubilden.

6. Abschließende Gedanken und didaktische Überlegungen

Das Musikbeschreiben wurde in diesem Artikel umfassend aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, die damit verbundenen (fachlichen wie sprachlichen) Herausforderungen und Potenziale erörtert und anhand von Schüler:innenäußerungen aufgezeigt, welche unterschiedlichen Herangehensweisen welche Wertigkeit im Kontext schulischen Lernens haben (können).

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Musikbeschreibung in ihrer Funktion als didaktische Textgattung die zentralen Zielsetzungen des Musikunterrichts vereint: Fachliches Wissen, sprachliche Kompetenzen und subjektiv-ästhetische Wahrnehmung werden hier zusammengeführt, durch ein Verfassen geschult und durch eine Bewertung überprüft. In seiner Relevanz für das fachliche Lernen sollte das Musikbeschreiben – sei es mündlich oder schriftlich – daher nicht unterschätzt, im Gegenteil sogar aktiv genutzt und daher systematisch vermittelt werden. Entscheidend dabei ist, dass die Vermittlung bereits in der Elementarstufe beginnt und bis in die Sekundarstufe konstant verfolgt wird, um den Lernenden die nachhaltige Aneignung eines entsprechenden Textsortenwissens zu ermöglichen. Im Sinne des

Scaffolding-Ansatzes (vgl. Gibbons, 2002) kann dieses sprachliche Wissen dann als Gerüst fungieren, das den Erwerb und die konstante Weiterentwicklung von *fachlichem* Wissen und Fachvokabular unterstützt und eine nachhaltige Aneignung ermöglicht (vgl. Giesau & Woerfel, 2018, S. 2) – und das im Idealfall weitestgehend unabhängig von den individuellen fachlichen und/oder sprachlichen Voraussetzungen. Ist die sprachliche Förderung von Beginn an der fachlichen gleichgestellt, so hat dies gleichzeitig den Vorteil, dass die Lernenden einen tiefergehenden Zugang zur Musik erhalten. Dies wird allein dadurch ermöglicht, dass die Sprache keine „Ausdrucks-Barriere“ darstellt, sondern als hilfreiches Werkzeug dient, das schon beim ersten Wahrnehmen der Musik dazu beiträgt, diese kognitiv zu erfassen, zu strukturieren und zu benennen.

Auch das Schreiben in seiner Funktion als Lernmedium kann einen wichtigen Beitrag zum Musikverstehen leisten, da „im Prozess des Schreibens Wissen durchgearbeitet und schließlich in entwickelter Form verfügbar wird“ (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 30). Im Fach Musik bedeutet dies konkret, dass – im Falle des Musikbeschreibens – nicht „nur“ assoziativ oder in Stichworten über Musik kommuniziert wird, sondern dass

- a) Raum für die Revision schriftlicher Texte gegeben wird, um den rezeptiven Wortschatz und das Textsortenwissen der Lernenden zu erweitern,
- b) konstant Sprech- und Schreibenanlässe geboten werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, Routine im musikbezogenen Sprechen und Schreiben zu entwickeln und rezeptiv erworbenes Sprachwissen in den produktiven Wortschatz zu übernehmen und
- c) das Schreiben in seiner Funktion als Instrument zur Aneignung und Produktion von Wissen wahrgenommen und genutzt wird.

Die Schreibkompetenz der Lernenden durch dieses Vorgehen zu schulen ist auch deshalb von großer Relevanz, weil dies positive Transfereffekte sowohl für die mündlichen Sprachleistungen der Lernenden als auch die Schreib- und Sprachkompetenzen in anderen Schulfächern haben kann.

Für die so anspruchsvolle Vereinbarung ästhetischer Eindrücke mit Fachtheorie sowie das musikalische Verständnis haben die oben aufgeführten, unterschiedlichen Varianten des Musikbeschreibens dabei einen entscheidenden Wert: Wird beispielsweise eine erzählende, alltagssprachliche oder metaphorische an das Musikbeschreiben als „vollwertiges“ Sprechen/Schreiben über Musik wertgeschätzt, ein Verfassen gefördert und die dahinterstehenden

musikalischen Phänomene reflektiert, so kann dies eine wichtige Grundlage für das curricular angestrebte „sachgerechte Kommunizieren über Musik“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 8) bilden. Spricht ein/e Schüler:in, wie oben aufgeführt, anstelle eines wiederholt auftretenden Motivs von einem „Sound“, der „nochmal als Echo [kommt]“ (s. o.), so wurde das dahinterstehende musikalische Phänomen erfolgreich erkannt, im Rahmen der eigentlichen Möglichkeiten benannt und umschrieben. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht nun darin, die fachspezifischen sprachlichen Normen und Erwartungen zu vermitteln. Die/der Lernende am anderen Ende des Klassenraums erfüllt mit der Formulierung „Diese Sequenz wiederholt sich zweimal mit kurzen pausen dazwischen“ schon eher die von der Institution gestellten Erwartungen, sodass eine Reflexion beider Varianten des Beschreibens hier für beide Seiten gewinnbringend sein kann.

Es bleibt abschließend die Frage offen, ob die in diesem Artikel aufgeführten Möglichkeiten, den Musikunterricht sprachbewusster zu gestalten und die Musikbeschreibung in ihrer didaktischen Funktion zu nutzen, dazu beitragen können, allen Lernenden musikalisch-kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Krupp-Schleußner (2016) stellt bezugnehmend auf die Frage nach Teilhabegerechtigkeit heraus:

Ein entscheidendes Charakteristikum musikalisch-kultureller Teilhabe ist, dass sie individuell und je nach Interessenlage äußerst unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Selbst, wenn z. B. Chancengleichheit herrscht, begegnet jede Person ihren Chancen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und nutzt sie auf unterschiedliche Art und Weise. (Krupp-Schleußner 2016, S. 4)

Diese Aussage verdeutlicht, dass Methoden wie die im Musikunterricht so häufig eingesetzten Wortlisten oder Polaritätsprofile, die bei der Beschreibung von Musik helfen sollen, nur unzureichend zur Teilhabe am Musikunterricht beitragen, da lediglich Ressourcen bereitgestellt werden. Da Lernende, wie oben ausgeführt, allerdings mit höchst unterschiedlichen sprachlichen Grundfähigkeiten in den Unterricht kommen und somit vermutlich auch nur ein kleiner Anteil einer Schulklasse dazu in der Lage ist, alle(n) in einer solchen Liste enthaltenen Begriffe a) zu verstehen, b) in die eigene Sprache einzubinden und c) einen Wert für das eigene Musikverstehen und musikbezogene Kommunizieren zuzuschreiben, kann hier weder von Teilhabegerechtigkeit noch von gelungener Teilhabe gesprochen werden. Bietet man Kindern und Jugendlichen dagegen die

Möglichkeit, sich auf Grundlage ihrer eigenen musikalischen wie sprachlichen Voraussetzungen und ohne den Druck, sich „richtig“ ausdrücken zu müssen, dem Gegenstand Musik anzunähern und diesen dabei weiter zu entdecken, so werden sie langfristig nicht nur dazu befähigt, eigenständige Aussagen, Vergleiche und Werturteile über diese Musik zu formulieren und zu begründen. Implementiert eine Lehrkraft die oben aufgeführten didaktisch-methodischen Hinweise in das eigene unterrichtliche Handeln und bemüht sich um Sprachsensibilität, so werden die Lernenden auch abseits des Musikunterrichts dazu befähigt, die eigenen Empfindungen intersubjektiv (sowohl alltagssprachlich als auch metaphorisch und fachsprachlich und somit für jede Zielgruppe) verständlich zu machen. Auch (bildungs-)sprachliche Handlungen wie die des Beschreibens, des Vergleichens, des Einordnens oder des Begründens werden geschult und sind damit in anderen Kontexten anwendbar. Der Umstand, dass die eigenen musikalischen und lebensweltlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Wertevorstellungen Gehör finden, dass nicht nach einem Schema X kommuniziert, sondern das Musikbeschreiben sukzessiv auf Grundlage der individuellen Voraussetzungen erlernt werden kann, kann dabei entscheidend zu einer positiven Empfindung und damit auch einer musikalisch-kulturellen Teilhabe der Lernenden beitragen.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Schott.
- Adorno, T. W. (1968). *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*. Rowohlt.
- Ahlers, M. & Seifert, A. (2015). Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung Musikpädagogische Forschung 36*, (S. 235–249). Waxmann.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bärenfänger, O. (2016). Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung: Zur Diagnose eines bildungspolitischen Problems. In O. Bärenfänger, E. Tschirner & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Ergebnisse der Leipziger Fachtagung vom 4.–5. Oktober 2013* (S. 21–38). Stauffenburg.

- Behne, K.-E. (1990). *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks* (2., unveränderte Aufl.). Bosse.
- Bossen, A. (2019). *Sprachbewusster Musikunterricht. Problematisierung sprachdidaktischer Ansätze und Perspektiven einer Sprachbildung im Fach*. Waxmann.
- Brandstätter, U. (1992). Sprechen über Musik – zur Sprache gebracht. Ein Literaturbericht. *Musik und Unterricht*, 3 (15), 9–13.
- Butler, M. & Goschler, J. (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer Fachmedien
- Dahlhaus, C. (1988). *Klassische und romantische Musikästhetik*. Laaber-Verlag.
- Dix, A. (2017). *Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Eggebrecht, H. H. (1991). *Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Piper.
- Ehninger, J. (2022). *Musikbezogenes Argumentieren. Testentwicklung und Kompetenzmodellierung* [Dissertation, Universität zu Köln]. Kölner Universitätspublikationsserver (KUPS). <https://kups.ub.uni-koeln.de/61290/>
- Ehrenforth, K. H. (1971). *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Diesterweg.
- Feilke, H. (2003). Beschreiben und Beschreibungen. *Praxis Deutsch* (182), 6–14.
- Feilke, H. (2005). Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* [Rombach Wissenschaften Reihe Litterae 130] (S. 45–59). Rombach.
- Feilke, H. (2017). Beschreiben. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* [Reihe Praxis Deutsch] (S. 71–75). Klett Kallmeyer.
- Feilke, H. (2019). *Schulsprache*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61964/1/Feilke_Schulsprache.pdf
- Feilke, H. & Bachmann, T. (2014). Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 7–10). Fillibach bei Klett.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In L. W. Gregg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 31–50). Lawrence Erlbaum.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Giesau, M. & Woerfel, T. (2018). *BASISWISSEN: Sprachsensibler Unterricht*. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf
- Gottschalk, T. & Lehmann-Wermser, A. (2013). Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* [Fachdidaktische Forschungen 5] (S. 63–78). Waxmann.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wolke.
- Heinemann, W. (2000). Vertextungsmuster Deskription. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft] (S. 356–368). De Gruyter.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Niemeyer.
- Hesselmann, D. (2015). *In Metaphern über Musik sprechen*. Dohr.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz "Musik wahrnehmen und kontextualisieren"*. Waxmann.
- Kleinen, G. (1994). *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*. Bosse.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 7, 1–29. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/140>

- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In B. Kruse, M. Ulmi & K. Berger (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–38). Haupt.
- La Motte-Haber, H. de (1982). Musikalische Hermeneutik und empirische Forschung. In C. Dahlhaus & H. de La Motte-Haber (Hrsg.), *Systematische Musikwissenschaft* (Neues Handbuch der Musikwissenschaft, S. 171–234). Laaber/Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Lange, E. B. (2005). Musikpsychologische Forschung im Kontext allgemeinspsychologischer Gedächtnismodelle. In H. de La Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Handbuch der systematischen Musikwissenschaft [Musikpsychologie]* (S. 74–100). Laaber.
- Lehmann, A., Pilz, A. & Sarich, T. (2013). Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache* [Sprachbildung und Leseförderung in Berlin] (S. 21–93). Berlin.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* [Musikpädagogische Forschung 35] (S. 21–40). Waxmann.
- Lehmann, A. C. (1993). Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören oder: Versuchen wir, immer gleich zu hören! In M. L. Schulten (Hrsg.), *Musikvermittlung als Beruf* [Musikpädagogische Forschung] (S. 78–92). Die Blaue Eule.
- Leisen, J. (2013a). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Praxisteil*. Klett.
- Leisen, J. (2013b). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Klett.
- Meyer, T. (2023). *Schüler:innen beschreiben Musik. Eine interdisziplinäre Arbeit über die Charakteristika der Textsorte Musikbeschreibung, das (Be-)Schreibverhalten von Schüler:innen der Sekundarstufe I sowie über die Relevanz eines sprachsensiblen Musikunterrichts*. Lit.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte*. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10 – Musik*. Niedersachsen.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Mathematik*. Niedersachsen.
- Nodari, C. (2006). *Grundlagen zur Wortschatzarbeit*. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/grundlagen-wortschatzarbeit.pdf>
- Oberschmidt, J. (2011a). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wissener.
- Oberschmidt, J. (2011b). Über Musik sprechen – aber wie?. *Musik und Unterricht*, (104), 56–60.
- Oberschmidt, J. (2012a). Meine Bilder sind (nicht) deine Bilder. Gedanken zur Heterogenität innerer und äußerer Bilder in musikalischen Verstehensvollzügen. In J. Vogt, F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* [Wissenschaftliche Musikpädagogik] (S. 87–113). Lit.
- Oberschmidt, J. (2012b). Neue Wege der Werkanalyse: Metaphorisches Sprechen über Musik. *RAAbits Musik*, (76), 1–20.
- Oberschmidt, J. (2013). Metaphern sind die "Brotverwandlungen des Geistes" – Gastrosophische Überlegungen aus musikpädagogischer Perspektive. In B. Enders, J. Oberschmidt & G. Schmitt (Hrsg.), *Die Metapher als „Medium“ des Musikverstehens. Wissenschaftliches Symposium, 17. Juni – 19. Juni 2011, Universität Osnabrück* [Osnabrücker Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft] (S. 203–225). Electronic Publ. Osnabrück.
- Oleschko, S. & Schmitz, A. (2016). Sprachliche Diversität und Themenentfaltungsmuster in Schülertexten am Beispiel von Beschreibe-Aufgaben im Fachunterricht. In U. Behrens & O. Gätke (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden* (S. 219–240). Peter Lang International Academic Publishers.

- Pöhlmann-Lang, A. (2015). Bildungssprache: Nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen. In C. Kupfer-Schreiner & A. Pöhlmann-Lang (Hrsg.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen. Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre (2010–2015)* [Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg] (S. 103–113). University of Bamberg Press.
- Rauhe, H., Reinecke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. Kösel.
- Reinecke, H.-P. (1974). Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins "Sprachspiel"-Modell. In: H.-H. Eggebrecht (Hrsg.), *Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts* (S. 22–32). Musikwissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Richter, C. (1992). Sprachspiele zum Verstehen von Musik. *Musik und Unterricht*, 3 (15), 26–33.
- Richter, C. (2006). *Der Musikunterricht gehört den Schülern. Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik*. Junfermann.
- Richter, C. (2011). Reden über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* [Kontext Kunstpädagogik] (S. 413–428). kopaed.
- Rolle, C. (2012). Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik. In M. Krause-Benz & L. Oberhaus (Hrsg.), *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer* [Studien und Materialien zur Musikwissenschaft] (S. 269–293). Olms.
- Rolle, C. (2013). Argumentation skills in the music classroom. A quest for theory. In A. de Vugt & I. Malmberg, *European Perspectives on Music Education* (S. 137–150). Helbling.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5 (9).
- Rolle, C. (2017). Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In M. Schwarzbauer & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg* [Einwürfe] (S. 127–145). Lit Verlag.
- Schatt, P. W. (2018). *Positionen der Hörerziehung im 20. und 21. Jahrhundert*. Mainz: Schott Campus.
- Schleunig, P. (1992). Sprechen über Musik. *Musik und Unterricht*, 3 (15), 4–9.
- Seifert, S., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Empirische Sonderpädagogik*, 11 (4), 259–278.
- Weidner, V. (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Waxmann.

Autorin

Theresa Meyer

Hochschule für Musik, Theater u. Medien Hannover
 Bleichestr. 9
 31008 Elze
 mail@meyer-theresa.de

Meyer 2024
 CC BY-NC 4.0
 b-em (15), S. 1-13

ISSN: 2190-317
 DOI: 10.62563/bem.v2024236

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.