



Sprachbildung im Musikunterricht?

Möglichkeiten und Perspektiven kultureller Teilhabe für mehrsprachige Kinder und Jugendliche

Anne Bubinger / Dorothee Barth

Wie können mehrsprachige Kinder und Jugendliche¹ in der Schule optimal gefördert werden? Diese Frage beschäftigt Bildungspolitik, Forschung und Schulpraxis schon seit geraumer Zeit und tritt besonders im Rahmen der aktuellen Flüchtlings- und Asylpolitik verstärkt ins öffentliche Interesse.

Im Rahmen der Diskussion um Migration und Mehrsprachigkeit nimmt besonders die Schule als öffentliche Institution eine essentielle Rolle ein. Sie fungiert nicht nur als zentraler Ort des gemeinsamen Lernens und gegenseitiger Kommunikation, sondern eröffnet ebenso Zugänge zu gesellschaftlicher sowie kultureller Teilhabe. Und obwohl der Vorstellung von „kultureller Teilhabe“ ein weiter Kulturbegriff zu Grunde liegt und sich daher nicht nur auf die Partizipation am künstlerisch-kulturellen Geschehen einer Gesellschaft, sondern an ihren gesamten Lebens- und Handlungsvollzügen bezieht, scheinen im schulischen Kontext die künstlerisch-ästhetischen Fächer in besonderer Weise geeignet, Freiräume zu entdecken, Kreativität und Ausdrucksmöglichkeiten zu bieten, ja: kulturelle Teilhabe zu leben. Doch Studien zufolge werden für das nachteilige schulische Abschneiden mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher neben sozialen und herkunftsbedingten Disparitäten in erster Linie sprachliche Gründe verantwortlich gemacht, sodass derzeit ein sprachsensibler Unterricht als zentrales Moment kultureller Teilhabe und Querschnittsaufgabe aller Fächer gesehen wird. Die Idee des sprachsensiblen Unterrichts liegt primär darin, FachlehrerInnen für ihren eigenen Umgang mit Fachlernen, Sprachlernen und gegenseitiger Kommunikation aufmerksam und sensibel zu machen, ohne dabei in Konkurrenz mit dem Deutschunterricht treten zu wollen.² Auch wenn FachlehrerInnen primär ihr Fach und nicht die deutsche Sprache unterrichten, dominiert Sprache das schulische Lernen und Lehren maßgeblich und ist als Thema in jedem Unterricht präsent. Ohne Frage muss sich daher auch die Musikpädagogik der Aufgabe eines sprachsensiblen Unterrichts stellen und bewusster als bisher explizit sprachbildende Komponenten im Sinne von Sprachförderung, Sprachbildung oder Spracharbeit im Musikunterricht einbauen – welches Fach könnte z. B. im Bereich der Phonetik geeigneter, welche Lehrenden darin besser ausgebildet sein? Dies soll in diesem Beitrag als Position 1 dargestellt werden. Doch andererseits ist auch zu überlegen, ob ein in seinen Grundzügen auf Sprache zentrierter Unterricht nicht gerade für mehrsprachige Kinder und Jugendliche – insbesondere im Rahmen

leistungsimmanenter Aspekte – durch die Überbetonung der sprachlichen Anforderungen ein Bewusstmachen des sprachlichen „Andersseins“ zusätzlich verstärkt. Da sich Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund ohnehin häufiger als ihre deutschstämmigen Altersgenossen ausgegrenzt oder diskriminiert fühlen, kann dies in der Folge eine negative Verstärkung des Selbstwertgefühls hervorrufen. Daraus leitet sich die grundlegende Frage ab, ob nicht gerade der Musikunterricht als ästhetisches Fach durch ganzheitliche, nicht sprachliche Zugangsweisen besondere Potenziale zur kulturellen Teilhabe eröffnen kann. Und ob nicht gerade im Musikunterricht in erfahrungsbezogenen musikalisch-ästhetischen Handlungssituationen positive Effekte auf Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühle und Identität erzielt werden können (und sei es durch die Erfahrung von Glück). Dies soll hier als Position 2 erörtert werden. Ein Fazit beendet den Beitrag, nicht aber die Diskussion.

Position 1

Kulturelle Teilhabe durch Sprachförderung – auch im Musikunterricht

Sprache nimmt in ihrer Funktion als Kommunikations-, Darstellungs- und Gestaltungsmittel eine zentrale Bedeutung im schulischen Unterricht ein und kommt speziell im Musikunterricht meist im Rahmen der verbalen Auseinandersetzung über Musik zum Einsatz. Sie hilft dabei auf musikalische Gegenstände Bezug zu nehmen, sie in Worte zu fassen, anderen mitteilbar zu machen und das individuell erlebte auszudrücken. Im Musikunterricht konzentriert sich die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten auf verschiedene Anforderungs- und Kompetenzbereiche (wie das Beschreiben, Deuten, Interpretieren oder Analysieren), die auf eine kontinuierliche Entwicklung musikbeschreibender und deutender Fähigkeiten (auch mit Blick auf musikalische Fachbegriffe) abzielen. Da in-

sofern das Sprechen über Musik dem Musizieren und Musikhören nachgeordnet ist, begleitet es nicht nur alle Bereiche des Musikunterrichts, sondern stellt eine wesentliche Voraussetzung für das Verstehen und Bewerten von Musik dar.³ Handeln und Sprechen konstituieren sich also notwendigerweise gegenseitig. So steht nicht nur der Musikunterricht im ständigen Wechselverhältnis mit dem Medium Sprache, sondern auch die Musik selbst ist durch die prosodischen (musikalischen) Elemente der Sprache wie Klang, Rhythmus oder Melodie mit dem Medium verbunden. Lernen und Verstehen verlaufen auch im Musikunterricht nicht sprachlos und

Musik kann einerseits der Hervorhebung oder Verstärkung sprachlicher Strukturen und Inhalte dienen, umgekehrt kann Sprache aber auch die Vermittlung musikalischer Strukturen unterstützen.

Sprache nimmt eine grundlegende Bedeutung als Lehr- und Erfahrungsgegenstand ein. Dabei kann Musik einerseits der Hervorhebung oder Verstärkung sprachlicher Strukturen oder Inhalte dienen, umgekehrt kann Sprache aber auch die Vermittlung musikalischer Strukturen unterstützen. Grundlegende Voraussetzungen für einen sprachsensiblen Unterricht lassen sich folglich aus theoretischer Perspektive für das Fach Musik erkennen. Welche konkreten didaktischen Perspektiven für eine Sprachbildung lassen sich daraus ableiten?

Möglichkeiten der Spracharbeit im Musikunterricht

Sprachsituationen und Anlässe zur Spracharbeit können im Musikunterricht in vielfältiger Form auftreten und stoßen gerade durch eine Rückbindung an eigene oder fremde Texte, durch eine Reflexion musikalischer Eindrücke oder durch das Verstehen von Wort-Ton-Bezügen auch unbewusste Sprachbildungsprozesse an. Die bislang in der musikpädagogischen Forschung vorgelegten Sprachbildungskonzepte richten ihr Augenmerk primär auf den Elementar- und Grundschulbereich und thematisieren ausgehend von der Analogie sprachlicher und musikalischer Strukturen die Effekte musikalischer Förderung auf sprachliche Fähigkeiten.⁴ Insbesondere der Bereich der Phonetik – genauer der phonologi-

schen Bewusstheit, die als wesentliche Voraussetzung des Lesens und Schreibens im Vorschulalter gilt – wird dabei für ein musikalisches Training zur Sprachförderung als geeignet herausgestellt. Zwar setzt sich die musikpädagogische Forschung mit musikalischen Sprachförderansätzen empirisch auseinander, allerdings werden für eine explizite Spracharbeit im Musikunterricht nur einige konzeptionelle Hinweise und Materialien für den Elementar- und Grundschulbereich und für den Sekundarstufenbereich noch weniger vorgelegt. Insbesondere die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit kann auf diesem Gebiet bislang als unzureichend beschrieben werden, obwohl sprachliche Ungenauigkeiten gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einem großen Teil auf grundlegende Probleme der phonologischen Bewusstheit zurückzuführen sind und daher auch in höheren Klassenstufen häufig noch Förderbedarf besteht. Hier kann mit Anja Bossens *BeLesen-Training*⁵ und dem darauf aufbauenden Materialband *Singen, Lesen, Schreiben*⁶ ein interdisziplinäres Förderkonzept aus dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) angeführt werden, das versucht, eine Forschungslücke in der Verbindung von Musik, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit zu schließen. Es handelt sich um ein differenziertes Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs bei multilingualen Gruppen, das im Rahmen einer musikbezogenen Spracharbeit erstmals auch Migration und Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Die für den DaZ-Unterricht konzipierten Lieder basieren auf rhythmisch-musikalischen Aufgabenformaten zur Förderung der Lesekompetenz mehrsprachiger Kinder und stellen in erster Linie die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit und des Hörverständnisses in den Mittelpunkt. Im Wesentlichen konzentrieren sich die Materialien auf das Singen von Liedern, da diese sowohl melodische, rhythmische als auch sprachliche Komponenten umfassen und aufgrund ihrer strukturellen Anlage abgeschlossene Einheiten von Sprache markieren. Neben Effekten auf Aussprache oder Intonationsmuster lassen sich anhand spezieller Lieder auch orthographische Regeln und Sprachstrukturen, wie beispielsweise häufig ver-

nachlässigt ausgesprochene Flexionsendungen, auf spielerisch-musikalische Art und Weise im Unterricht gezielt trainieren. Da musikalische Praxen nicht nur aufgrund rhythmisch-musikalischer Zugänge, sondern auch durch spielerische, kreative und motivierende Umgangsweisen in besonderer Weise zur Verbesserung grundlegender sprachlicher Fähigkeiten beitragen können, wäre es wünschenswert, wenn weitere Möglichkeiten einer Sprachbildung im Musikunterricht – auch und besonders für die Sekundarstufen – erstellt und ausprobiert würden. An der Universität Osnabrück zum Beispiel gibt es dazu erste Planungen, Überlegungen und forschende Erprobungen.

Position 2

Kulturelle Teilhabe durch Stärkung von Identität und Selbstwertgefühl in ästhetischer Praxis – auch im Musikunterricht

Im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule bietet der Musikunterricht viele interdisziplinäre Anknüpfungspunkte, z. B. zu den Fächern Kunst und Theater, zu

Geschichte, Religion oder Deutsch, zu den Fremdsprachen oder sogar zur Physik oder Mathematik. Doch gleichwohl sollte (auch bei der geringen Stundenanzahl, die dem Fach Musik noch zugebilligt wird) das genuine Potenzial der musikalischen Bildung im Vordergrund der unterrichtlichen Planungen und Durchführung stehen: Musiklehrende sollten „in“ und nicht „über“ Musik unterrichten. So können auch die SchülerInnen zu erfüllter musikalischer Praxis und guten Leistungen kommen, deren musikalische Fähigkeiten die sprachlichen übertreffen.

Musiklehrende sollten „in“ und nicht „über“ Musik unterrichten. So können auch die SchülerInnen zu erfüllter musikalischer Praxis und guten Leistungen kommen, deren musikalische Fähigkeiten die sprachlichen übertreffen.

Wenn man bedenkt, dass Lernerfolge häufig mit Motivationen und Emotionen in Verbindung gebracht werden, kann gerade bei sprachlichen Unsicherheiten der nicht-sprachliche Umgang mit Musik eine emotionale sowie motivationale Stütze leisten. Auch in der musikpädagogischen Literatur wird immer wieder auf erfahrungs- und wahrnehmungsorientierte Zugangsweisen zur Musik verwiesen. Sprache wird dann zwar mitunter als Hilfsmittel benötigt, um die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und den anderen mitzuteilen, ist aber kein Selbstzweck und keineswegs Bedingung für eine benotete Leistung. Und manchmal geht es auch ganz ohne Sprache. (In diesem Sinne sollte z. B. eine punktierte Note



Stärkung der Identität und des Selbstwertgefühls

praktisch ausgeführt, gehört oder auch aufgeschrieben werden; das Aufsagen oder Aufschreiben des entsprechenden Merksatzes wäre wohl nachrangig). Viele musikalische Praxen – wie beispielsweise das Klassenmusizieren, Tanz und Bewegung, Komponieren oder sogenannte „ästhetische Transformationen“⁷, die Musik malend, bewegend oder wiederum selbst musizierend erfahrbar machen

– ermöglichen kreative und künstlerische Tätigkeiten, die an das eigene Selbst rühren und Fragen zur Identität hervorrufen können.

Im Rahmen eines projektorientierten Musikunterrichtes können eigene musikbezogene Produktionen erarbeitet werden, die das Komponieren, Singen, Tanzen, Hören oder über Musik sprechen integrieren und – wenn sie sogar einer Öffentlichkeit präsentiert werden – zu prägenden biografischen Erfahrungen werden können. Darüber hinaus bieten projektorientierte Zugänge „Fenster zur Welt“ und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Themen und Fragen, die die SchülerInnen bewegen. Gerade in der aktuellen Situation, wo nahezu jede Gemeinde in Deutschland Flüchtlinge aufnimmt und versucht, in das deutsche Schulsystem zu integrieren, können möglicherweise sogar Erfahrungen von Krieg, Flucht, Heimatlosigkeit oder Fremdheitsgefühle in aller Vor- und Umsicht quasi in musiktherapeutischen Ansätzen bearbeitet werden – wenn die Kompetenzen bei den Lehrenden und die Bereitschaft bei den Lernenden vorhanden ist.

Darüber hinaus führt das Miteinander von Musik, Text, Bild oder Körper und dem eigenen Erfahrungshintergrund nicht nur auf motivierende Art und Weise zur Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung, sondern befähigt die SchülerInnen im Diskurs mit anderen zu ästhetischer Kompetenz. Die Intention sogenannter ästhetischer Inszenierungsräume liegt dann nicht in der korrekten Anwendung musikalischer Fachterminologien oder dem Erwerb von Spielfertigkeiten, sondern im Prozess des Erfahrens und der damit

Musikunterricht als Chance für nicht-sprachliche Handlungsmöglichkeiten und einer Stärkung des Selbstwertgefühls oder als Chance zur Sprachförderung – stehen beiden Positionen unvereinbar gegenüber?

verbundenen ästhetischen Urteilsfähigkeit. Im Musikunterricht können individuelle Voraussetzungen und Fähigkeiten einer heterogenen Lerngruppe in besonderer Weise berücksichtigt werden. Dazu müssen im

Unterricht Situationen und Räume geschaffen werden, die neue Möglichkeiten des Wahrnehmens und Gestaltens eröffnen und insbesondere mehrsprachigen Schülern die nötige emotionale Stütze zur

Persönlichkeitsentwicklung als Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen ermöglichen. Eine wahrnehmungsorientierte Auseinandersetzung mit Musik, in der die Bedeutung sprachlicher Korrektheit zugunsten einer subjektiv bedeutenden Erfahrung in den Hintergrund tritt, kann als ausgezeichnete Möglichkeit zu kultureller Teilhabe mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher verstanden werden.

Fazit

Musikunterricht als Chance für nicht-sprachliche Handlungsmöglichkeiten und einer Stärkung des Selbstwertgefühls oder als Chance zur Sprachförderung – stehen beiden Positionen unvereinbar gegenüber? Die Autorinnen meinen, dass man das eine tun, das andere aber nicht lassen sollte. Dabei – und das mag eine vorsichtige Schlussfolgerung sein – sollten beide Positionen nur nicht „vermischt“ werden. Wichtig wäre eine bewusste Unterrichtsplanung der Lehrenden mit genauer Zielsetzung: Geht es um explizite Sprachförderung oder ist Sprache gerade höchstens die „Krücke“ für andere musikbezogene Lernziele? Die Diskussion muss weitergeführt, Materialien auch für die Sekundarstufen erstellt und kommuniziert, müssen Erfahrungen ausgetauscht werden!

Anmerkungen

¹ Den Autorinnen ist bewusst, dass viele Kinder und Jugendliche mit einer Einwanderungsgeschichte über hervorragende sprachliche Kompetenz im Deutschen verfügen und andererseits

auch deutschstämmige Kinder zuweilen einer Sprachförderung bedürfen. In diesem Beitrag soll also nicht verallgemeinert werden, sondern ein Fokus gerichtet werden auf sogenannte „mehrsprachige“ Kinder und Jugendliche, deren sprachliche Fähigkeiten sich leistungsmindernd auch auf andere Fächer auswirken.

² Vgl. Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.

³ Vgl. Beck, Stephan (2006): *Musik und Sprache. Wie kann Sprachförderung im Musikunterricht aussehen?* In: *Grundschule*, Heft 4, S.22.

⁴ Vgl. Fuchs/Röber-Siekmeyer (2001), Beck (2006), Rautenberg (2012).

⁵ Vgl. Bossen, Anja (2010): *Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen*. Theorieband. Essen: Die Blaue Eule.

⁶ Vgl. Bossen, Anja (2012): *Singen, Lesen, Schreiben*. Lehrerhandbuch. Mainz: Schott.

⁷ Vgl. Niermann, Franz/Stöger, Christine (1997): *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien*. In: *Die Kunst der Stunde*. Wien: Universal Edition.

Literatur

- Beck, Stephan (2006): *Musik und Sprache. Wie kann Sprachförderung im Musikunterricht aussehen?* In: *Grundschule*, Heft 4, S.22–24.
- Bossen, Anja (2010): *Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen*. Theorieband. Essen: Die Blaue Eule.
- Bossen, Anja (2012): *Singen, Lesen, Schreiben: Sprachförderung mit Musik*. Lehrerhandbuch und Arbeitsheft. Mainz: Schott.
- Fuchs, Mechthild/ Röber-Siekmeyer, Christa (2001): *Quasselliese. Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schrifterwerb*. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Niermann, Franz/ Stöger, Christine (Hrsg.): *Aktionsräume - Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle- Methoden - Materialien aus: Die Kunst der Stunde*. Wien: Universal Edition.
- Rautenberg, Iris (2012): *Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu den Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschulernInnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.