

Songs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Songs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Jana Juhásová

Verbum – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku 2022

Songs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Jana Juhásová

Rezensenten: doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Mgr. Art. et Mgr. Adam Brutovský, PhD.

Verbum – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku 2022

ISBN 978-80-561-0971-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
1 Einleitung	9
2 Forschungsergebnisse zur Wirkung von Musik und Liedern - ihre Nutzung in außermusikalischen Bereichen	11
2.1 Fördereffekte von Musik und Liedern auf den Fremdspracherwerb	12
3 Position von Musik und Songs in den derzeit führenden fremdsprachendidaktischen Konzepten, Methoden und Ansätzen	14
3.1 Musik und Songs in innovativen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichtens – Anregungen der Sprachlehrforschung und der Bezugswissenschaften	14
3.1.1 Musikverarbeitung und Spracherwerb	15
3.1.2 (Postmoderne) Musikpädagogik und handlungsorientierte Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts	16
3.1.3 Kulturologische Konzepte	17
3.1.4 Tertiärsprachendidaktik (Interkomprehensionsdidaktik)	18
3.1.5 Abschließende Bemerkungen zur Stellung von Musik und Liedern in der fremdsprachendidaktischen Debatte	19
4 Lernprozess und der jugendliche Lernende	19
4.1 Faktoren des Lernens	20
4.2 Jugendliche als eine besondere Zielgruppe beim Fremdsprachenlernen. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht	22
4.2.1 Empfehlungen für die Unterrichtspraxis	25
4.3 Lernverhalten und Faktoren, die den Fremdspracherwerb bei Jugendlichen beeinflussen	25
5 Emotionen, Lernen, Musik	26
5.1 Emotionen und Musik	27

6 Sprache und Musik	27
6.1 Sprachenlernen und Musik	29
6.1.1 Ähnlichkeiten zwischen Musik und Sprache	29
6.1.2 Unterschiede zwischen Musik und Sprache	31
6.3 Sprache und Musik – Fazit	32
7 Musik, Sparcherwerb (Emotionen) und Neurowissenschaften	33
7.1 Prozesse der zerebralen Informationsverarbeitung und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für Popsongs und für den Fremdsprachenunterricht	35
7.2 Gehirnverarbeitung von Musik und Sprache – Fazit	38
8 Legitimität der Lieder im DaF-Unterricht	40
8.1 Argumente für Musik und Songs im DaF-Unterricht	41
8.2 Möglichkeiten des Einsatzes von Musik und Songs im Unterricht DaF.....	42
9 Popsongs in fremdsprachendidaktischer Praxis	45
9.1 Popmusik und Popsong: Begriffsbestimmung und ihre formalen Merkmale	45
9.2 Argumente für Popsongs im DaF-Unterricht	46
9.2.1 Argumente des Inhaltscharakters, bzw. (inter-)kulturelle Argumente	47
9.2.2 Sprachargumente, bzw. Argumente des linguistisch-funktionalen Charakters	48
9.2.3 Methodisch-didaktische Argumente	49
9.2.4 Kognitivpsychologische Argumente für Popsongs im DaF-Uunterricht	51
9.2.4.1 Struktur von Popsongs und ihre duale (holistische) Rezeption	51
9.2.4.2 Rezeption des (poetischen) Textes in Popliedern	53
9.2.4.3 Melodie- und Rhythmusrezeption in (poetischen) Texten und in Popliedern	54
9.2.4.4 Rezeption von Pausen und Zwischenspielen in Popliedern	56
9.3 Argumente gegen den Einsatz von Songs in den Fremdsprachenunterricht	57
9.4 Zusammenfassende Überlegungen	58
9.5 Auditive Rezeption und Songs	59

9.5.1 Auditive Rezeption und Songs – Fazit	61
10 Liederauswahl für den Fremdsprachenunterricht	61
10.1 Kriterien für die Auswahl von Liedern im DaF (paternalistische Auswahl)	62
10.2 Kriterien für die Liederauswahl – ein Vorschlag	64
10.3 Methodische Vorschläge für die Arbeit mit Liedern/ Songs im DaF-Unterricht	66
10.4 Übungstypologie zu Liedern im DaF	68
10.5 Methodische Optionen für die Aktivitäten zu Songs im DaF-Unterricht	69
11 Fazit	71
Literaturverzeichnis	73

Vorwort

„Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum“¹

Musik findet man in allen menschlichen Kulturen und unterschiedliche Umfragen bestätigen immer wieder, dass Musik als ein unverzichtbarer Lebensbestandteil vieler Menschen angesehen wird. Aus den Statistiken geht nach wie vor hervor, dass Musikhören eine der beliebtesten und häufigsten Freizeitbeschäftigungen sei² (sei es passiv wahrnehmend oder aktiv ausübend). Musik wird – nach Familie, Freundschaft und Gesundheit – als ein Grundwert betrachtet und platziert noch vor Sport, Religion und Reisen (vgl. Jäncke 2012, Altenmüller 2018).

Die Attraktivität der Musik ergibt sich aus einer Vielzahl von Zwecken, die mit ihr verbunden sind. Grob kann zwischen individualpsychologischen und gesellschaftlichkommunikativen Funktionen unterschieden werden. Individualpsychologische Funktionen schließen u.a. die Nutzung von Musik zur Regulierung der eigenen Stimmung im erwünschten Sinne (dem sgn. „Mood-Management“) ein, dienen zur Entspannung nach der Arbeit, zur Optimierung von Handlungsrouniten (z.B. als Begleitung der Autofahrt) und zur Erfahrung der eigenen Körperlichkeit im Tanz (vgl. Schramm 2005, Vinzentius 2012:44). Des Weiteren dient Musik dazu, unsere Einsamkeit zu lindern, eigene Phantasie anzuregen oder sich einfach nur eine „Auszeit“ von der Realität mit Pflichten zu nehmen. Zweifellos ist Musik von besonderer Bedeutung für junge Generation. *„Die Auseinandersetzung mit musikalischen Idolen (Popstars), Musikimmanenten Inhalten sowie Songtexten bietet insbesondere Jugendlichen eine Möglichkeit zur Identitätsfindung und Persönlichkeitsentfaltung“* (vgl. Münch 2005:339).

Beim Konzipieren des Buches wimmelten uns zahlreiche Fragen im Kopf. Sie betrafen allgemein das Wesen und die Rolle der Musik und der Lieder³ in unserem Leben, ihre ästhetische, emotional-kommunikative Macht: *Was ist Musik? Ist sie sprachähnlich? Ist sie universell? Wie nehmen wir sie wahr? Warum ist Musik für Menschen so wichtig? Warum weckt sie Gefühle? Warum ist ein und dasselbe Musikstück für manche „schön“ und für andere „hässlich“?* Den Schwerpunkt unserer Überlegungen zum Thema Musik und Lieder bildete aber vor allem das Fremdsprachenlernen und –lehren und die damit verbundenen Fragestellungen zu den fremdsprachlichen Lernprozessen: *Wie lernen wir? Welche Faktoren beeinflussen unsere Lernfähigkeit? Wovon hängt die Speicherung von Informationen,*

¹ Bem.: Friedrich Nietzsche nach Langecker/ Gotzel 2013:22.

² Bem.: Rund 80% aller Deutschen gaben in einer Umfrage (2003) an, dass Musikhören die beliebteste Freizeitbeschäftigung sei, dagegen gaben lediglich acht Prozent an, dass sie auch selbst Musik machen würden (vgl. Langecker/ Gotzel 2013:22).

³ Bem.: Im Kontext dieses Buchs werden Begriffe „Song“ und „Lied“ als Synonyme betrachtet, d.h. in der Bedeutung kurzer Musikstücke mit (poetischem) Text und singender Vortragsweise (vgl. Kačala 1989:287). Es wird lediglich aus stilistischen Gründen zwischen ihnen gewechselt.

Eindrücken, Sprachcodes ab? Wie funktioniert unser Gedächtnis? Und schließlich: Warum erinnern wir uns an Lieder aus unserer Schulzeit oft lebenslang?

Diese Arbeit entstand aus unserer jahrelanger Beschäftigung mit der Problematik der Songs im Fremdsprachenunterricht (insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache).⁴ Sie wird von uns als eine Skizze betrachtet um auf ausgewählte musikgebundene Themenbereiche des DaF-Erwerbs einzugehen. Sie erschöpft natürlich bei Weitem nicht alle Fragen, die man zur Musik und Liedern im Fremdsprachenunterricht haben könnte.

In vorliegendem Buch befassen wir uns mit der Stellung von Musik und Liedern beim Fremdsprachenerwerb. Unser Hauptaugenmerk wird in den ersten sechs Kapiteln auf die Lernprozesse bei jugndlichen Lernenden,⁵ auf Variablen, die für das Fremdsprachenlernen bestimmend sind, sowie auf Forschungen im Bereich der zerebralen Verarbeitung von Musik und Sprache gelegt. Des Weiteren, in den Kapiteln sieben bis neun, werden Befunde der neurowissenschaftlichen Forschung, Emotionsforschung aus dem Blickwinkel des Potenzials der Lieder im DaF-Unterricht vorgestellt. Da die Autorin v.a. eine Praktikerin und Didaktikerin des DaF-Unterrichtens ist, wird in vorliegender Arbeit in Kapiteln acht bis zehn auf die Breite der Anwendungsfelder von Musik und Liedern, sowie auf die Vielfalt methodischer Optionen beim Einsatz des Liedes als künstlerischen Mediums für einen attraktiven, motivierenden, handlungsorientierten und lernerzentrierten Unterricht hingewiesen.

Kurz gesagt: Im vorliegenden Buch werden zwei große Bereiche der Forschung und Empirie thematisiert – die Musik und das Fremdsprachen.⁶ Es wird nach Wechselbeziehungen zwischen diesen Entitäten mit dem Ziel der Förderung des Fremdsprachenerwerbs gesucht. Bei der Fokussierung dieses Ziels ist es für uns wichtig, gleichzeitig aus dem Augenmerk das Kulturelle, das Ästhetische, das Schöne der Musikkunst nicht zu verlieren.

⁴ Bem.: Deutsch als Fremdsprache wird im vorliegenden Buch mit der Abkürzung „DaF“ bezeichnet.

⁵ Bem.: In diesem Buch bezeichnen wir alle Personen, die im schulischen Umfeld Fremdsprachen lernen, mit den Begriffen „Schüler“, „Lerner“, „Lernende“. Mit dieser Bezeichnung werden sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint. Das Gleiche gilt auch für Lehrpersonen: „Lehrer“, „Lehrende“, „Unterrichtende“. Diese Termini schließen genauso weibliche Formen mit ein.

⁶ Bem.: Mit dem Nachdruck auf den DaF-Unterricht.

1 Einleitung

Musik ist zur allgegenwärtigen Begleiterin unserer Tagesabläufe geworden. Wir wachen mit ihr auf, sie führt uns durch den Tag, wir lernen mit ihr, wir entspannen uns mit ihr, wir schlafen mit ihr ein. Musikhören und Musizieren sind menschliche Notwendigkeiten. Durch Musik äußern wir unsere Gefühle und organisieren interpersonale Beziehungen. Wir stimmen Altenmüller zu, dass sie so wie im alltäglichen Leben als auch in der edukativen Praxis des Fremdsprachenunterrichts „*keine vordergründliche Legitimation*“ benötigt (vgl. Altenmüller 2018:465).

Warum sind Künste für uns so wichtig? Es scheint in unserer Gesellschaft eine verwurzelte Vorstellung zu geben, dass die Künste uns veredeln, uns heilen, stärken und bessern. Schon immer hoffte man, mit dem Schönen (in unserem Falle mit Musik) zugleich auch das Gute (z.B. in edukativer Praxis: eine positive Persönlichkeitsentwicklung) verbinden zu können. Dem liegt die aus der Antike stammende Vorstellung zugrunde, dass das Gute (gr. *agathós*) nur im Schönen (gr. *kallós*) zur Erscheinung kommt, man also, um das Gute zu erreichen, sich an das Schöne halten muss. Diese Idee der Kalokagathie spiegelt sich dann auch in der Hoffnung, dass sich das Ästhetische (Musik) mit dem Ethischen („böse Menschen musizieren nicht“) oder Pädagogischem („Musik macht klug“) verbindet (vgl. Gruhn 2010:58).⁷

Was ist Musik? *Quid sit musica?* Die Versuche, sie zu definieren und ihr wahres Wesen zu bestimmen, gehen bis in die Antike zurück (vgl. Gruhn 2010:15). Der Begriff Musik stammt vom Griechischen *mousiké* und er bezeichnete im Altertum noch allgemein die Musenkunst - das Geschenk Apollons und der Musen an die Menschen (vgl. Altenmüller 2018). Nicht nur in der griechischen Mythologie, sondern auch im Hinduismus, im Buddhismus und in vielen Naturreligionen wird der Ursprung der Musik sowie der Musikinstrumente den Göttern zugeschrieben. Musik wird als ein Mittel angesehen, „*Verbindung zum Göttlichen aufzunehmen*“ (vgl. Altenmüller 2018:3). Neben dem göttlichen Ursprung steht die naturwissenschaftliche Interpretation der Musik von Pythagoras, der in seiner Lehre sie als mathematische Wissenschaft auffasste. Er studierte die Zahlenverhältnisse, denen musikalische Intervalle unterliegen, führte Tonleiter und Oktave als „*allgemein gültiges Prinzip der musikalischen Harmonie ein, das seinen Ursprung in der physikalischen Struktur der Schwingungen natürlicher Objekte hat. Der Klang besteht nicht aus einem isolierten Ton, sondern aus einem Komplex von Tönen*“ (vgl. Hess-Lüttich 2011:180). Es muss jedoch deutlich gemacht werden, dass schon in dem antiken Musikbegriff zwei Seiten der Musik vereint wurden, die wir auch heute im Spannungsfeld zwischen Sinnlichkeit und Rationalität erleben, d.h. das subjektiv-emotionale und das wissenschaftlich-rationale Prinzip (vgl.

⁷ Bem.: Bereits der Herkunfts-begriff der Ästhetik, das griechische *aisthesis*, umfasst neben dem Erkennen und Verstehen auch das Empfinden und Fühlen. Beide Bereiche konstruieren gemeinsam die Vorstellung vom Sachverhalt, der ins Gedächtnis eingeht (vgl. Hochmuth 2019:37).

Altenmüller 2018:5). Außerdem, wenn wir diese Überlegungen weiter führen, bedeutete Musik in der Antike noch eine religiös-rituelle, leiblich-performatorische Einheit von Tonkunst, Tanz und Dichtung. Es ist also eine lange Geschichte, die von der - im Mittelalter noch vorherrschenden - Einheit von Musik und Poesie zur Trennung von nur noch gesprochenem Gedicht und den „Liedern ohne Worte“ (vgl. „Lieder ohne Worte“ von Felix Mendelssohn-Bartholdy) oder der absoluten Musik der Romantik bis zur Moderne führt (vgl. Lecke 2001).

Ist Musik einfach ein „Schall, der uns umgibt“ (Cage), der absichtsvoll und nach einem bestimmten Strukturprinzip geordnete Klang, der nach ästhetischen Kriterien ausgewählt wurde, ein Werk, ein Produkt, (künstlerisches) Tun, oder ein bestimmter Schaffungsprozess (vgl. Gruhn 2010:16)?

Es stimmt, Musik hat etwas mit Ton und Melodie, Klang und Klangfarbe, Harmonie und Rhythmus sowie mit komplexen hieraus gebildeten akustischen Strukturen zu tun. Aber es gibt Musikstücke ohne Töne (nur für Schlagzeug), es gibt Musik ohne Rhythmus, und John Cage hat im Jahre 1952 ein Musikstück 4'33 komponiert, der aus einer langen Pause (4 Minuten und 32 Sekunden) und sonst nicht besteht (vgl. Spitzer 2002:17).

Nach Spitzer ist Musik „*die produktive Gestaltung des Klingenden*“ (vgl. Spitzer 2002:18). Wikipedia definiert sie als eine spezifisch menschliche Aktivität, die sich mit im Raum und Zeit charakteristisch geordneten Tönen und aufgrund gesellschaftlicher Erfahrungen und Konventionen um (ästhetische) Kommunikation bemüht.⁸

Es sind unzählige Musikdefinitionen zu finden. Sie haben eins gemeinsam: Sie sind subjektiv und zeitgebunden, denn „*es gibt nicht die eine Musik, es gibt viele Musiken*“ (vgl. Altenmüller 2018:2).

Wie bereits angedeutet wurde, Musik, Dichtkunst und Tanz bildeten einst eine untrennbare Unität. Und da auch in der vorliegenden Arbeit um die Verschmelzung von Musik und Lyrik beim Fremdsprachenlernen geht, wird nun die gemeinsame Ethymologie der Begriffe „Lyrik“ und „Lied“ kurz dargestellt.⁹ Der Ausdruck „Lyrik“ wird vom griechischen *lyrikos* hergeleitet (die Adjektivbildung zu „lyra“, die sowiel wie zum Spiel der Lyra gehörig bedeutet).¹⁰ Die Herkunft des Wortes weist auf die enge Verbindung der Lyrik mit der Musik hin. „*Lyrische Dichtung ist seit den frühen Kulturen zur Musik vorgetragene, also meist gesungene Dichtung.*“ Die Grundform der Lyrik ist demnach das Lied (vgl. Lecke 2001:93) und es

⁸ Vgl. <https://sk.wikipedia.org/wiki/Hudba>

⁹ Bem.: In der mittelalterlichen Gliederung der sieben freien Künste gehören Musik und Sprache unterschiedlichen Gruppen an: Die Musik dem Quadrivium, den mathematisch ausgerichteten Fächer Arithmetik, Astronomie, Geometrie und eben Musik, den sprachlich argumentativ ausgerichteten Disziplinen der Dialektik, Grammatik und Rhetorik dem Trivium. Aber da die klingende Musik bis ins 18. Jahrhundert hinein in erster Linie wortgebundene Musik war, wundert uns nicht, dass neben einer mathematisch orientierten Musiktheorie, die sich vor allem mit der Maßbestimmung von Intervallen und Tonskalen beschäftigt, die Musiktheorie auch aus der Sicht des Triviums betrieben wurde (vgl. Auhagen 2014:26).

¹⁰ Bem.: Das Wort „Lyrik“ ist vom griechischem Wort „Lyra“ (= für Leier - ein Zupfinstrument) abgeleitet. Als lyrisch galt in der Antike die Verbindung von Text und Musik (vgl. Felsner 2009:14).

umfasst in Musik sowie in Literatur einen sehr weiten Bereich. Wahrscheinlich hat der althochdeutsche Begriff *liod* ein Loblied bezeichnet. Im Mittelhochdeutschen wird eine Strophe *liet* genannt. Der Plural *diu liet* bezeichnet einen mehrstrophigen Text.¹¹ In der Neuzeit wird der Terminus „Lied“ für Verstexte verwendet, die entweder gesungen werden oder durch ihre Form Sangbarkeit demonstrieren. Als „Lied“ kann also auch ein Gedicht bezeichnet werden, zu dem (noch) keine Melodie existiert. Charakteristische Merkmale des „Liedes“, aber auch die alltägliche Bedeutung des Wortes Lied sind: strophische Form und der Refrain (vgl. Felsner 2009:121).

In den folgenden Kapiteln wird auf die Musik und ihre Rolle beim Fremdsprachenerwerb eingegangen. Dies jedoch nicht nur aus der Sicht: *Was kann Musik für den Fremdsprachenerwerb leisten?* Die Frage wird auch umgekehrt gestellt: *Wie kann Musik den Fremdsprachenunterricht bereichern?*

2 Forschungsergebnisse zur Wirkung von Musik und Liedern - ihre Nutzung in außermusikalischen Bereichen

Was legitimiert Musik im Fremdsprachenunterricht?

Das Thema der Musik im Unterricht ist in der Fremdsprachendidaktik ständig (mal markanter, mal weniger markant) präsent. In den letzten 70 Jahren gab es eine Reihe von Veröffentlichungen in den Neurowissenschaften, in der Psycholinguistik, der Musikpsychologie, Musiktherapie und der kognitiven Psychologie, die über vielfältige Wirkungen des Musikhörens, Musikspielens sowie des Gesangs auf Intelligenzleistungen, auf Gedächtnis, auf Emotionen, auf menschliche Gesundheit sowie auf den Spracherwerb berichten. Publiziert wurden z.B. Artikel über positive Einflüsse der Musik auf visuell-räumliche Intelligenz der Menschen, Musikeinwirkungen auf mathematische Fähigkeiten, auf motorische Fertigkeiten, Musik als Audiotherapie bei Kindern mit diagnostizierter Legasthenie (Goddart 2005:92, Juhásová 2017),¹² Studien über allgemeine Verbesserung von Schulleistungen, Fachartikel über positive Auswirkungen des Musikunterrichts auf das Sozialverhalten (soziale Intelligenz),¹³ oder wissenschaftliche Arbeiten über Musikhören und -spielen als eine Art Therapie bei der Vorbeugung von Demenz- und Alzheimerkrankheiten,

¹¹ Bem.: Danach werden alle singend vorgetragene erzählende Texte in strophischer Form *liet* genannt, z.B. das Nibelungenlied (vgl. Felsner 2009:121).

¹² Bem.: Die Audiotherapie basiert auf der These der Verarbeitung von Musiksequenzen und der Analyse komplexer Töne, die dem Aspekt des Lesens ähnlich ist. Sie wird bei der Behandlung von Kindern mit diagnostizierter Legasthenie eingesetzt, um die auditive Verarbeitung der Sprache und die Geschwindigkeit des Textverständnisses zu verbessern. Es werden Musikaufnahmen mit bestimmten Musikfrequenzen verwendet. Dr. Johansen stellt in seiner Arbeit aufgrund einer Stichprobe von mehr als 1000 Kindern fest, dass nach einem Jahr die Symptome der Legasthenie bei mehr als 70 % der Kinder verschwunden waren (vgl. Goddard 2005:92).

¹³ Bem.: Dies hat sich zum Teil bestätigt (vgl. Altenmüller 2018:443).

als Therapie bei dem Wiederaufbau von Neuroplastizität des Gehirns bei Schlaganfallpatienten etc.¹⁴

Musik und ihre Heilkräfte wurden und werden bis heute bei Naturvölkern verwendet (Naturkulturen nutzen vor allem die Heilkraft der Trance).¹⁵ Im Gegensatz zu solcher schamanischen Funktion heilender Musik diente Musik im Alten Testament (1000 vor Ch. David und König Saul) der Wiederkehr der göttlichen Ordnung nach einer durch psychische Krankheit bedingten Störung (vgl. Altenmüller 2018:408).

Die wohl populärste Studie ist unter dem Schlagwort „Musik macht schlau“ bekannt und berichtet über bemerkenswerte Einflüsse der Erteilung des Musikunterrichts und über den angeblich damit verbundenen Anstieg der Intelligenz im Kindesalter (vgl. Bastian 2001 nach Jäncke 2012, Altenmüller 2018).¹⁶

2.1 Fördereffekte von Musik und Liedern auf den Fremdspracherwerb

Uns, als Didaktiker des Fremdsprachenlehrens und -lernens, interessiert in erster Linie die Identifizierung möglicher fördernder Effekte der Musikerfahrung (des Musizierens und Musikhörens) auf den Fremdspracherwerb. Die bisherigen Forschungen sind zu folgenden Ergebnissen gekommen:

- eigenes Musizieren sowie die Annahme der Lerner, musikalisch zu sein, schärft die sprachliche Hörfähigkeit (vgl. Klemm 1987 nach Lensch 2010, Jäncke 2012, Wild 2015) und verbessert verbales Gedächtnis (vgl. Goddard 2005, Jäncke 2012);
- Musik (Rhythmus und Melodie) beeinflusst positiv die Aussprache, sie unterstützt sowohl den Erwerb des phonologischen Systems als auch den Erwerb von

¹⁴ Bem: Es wurde musikunterstütztes Training der Feinmotorik durch Musikspielen sowie durch den Gesang (Intonationstherapie) beim Sprechen verwendet (vgl. Schönberger 2013:68).

¹⁵ Bem.: Diese wird meist durch Wiederholung gleichförmiger musikalischer Grundmuster erreicht, was zu einer eingeebneten, nur auf die Klänge gerichteter Aufmerksamkeit und zur Veränderung der Wachheit (und damit des Bewusstseins) führt (vgl. Altenmüller 2018:408).

¹⁶ Bem: Der sgn „Mozart-Effekt“ basiert auf einer Studie in der Wissenschaftszeitschrift *Nature* (1993). Die Mozarts' Klaviersonate D-Dur wurde 36 Studenten vorgespielt und die daraus resultierten Ergebnisse sorgten für eine große mediale Aufmerksamkeit. Infolge dessen setzte man in kommenden Jahren die Musik Mozarts bei Neugeborenen, bei Kindern mit Lernstörungen, bei ADHD-Kindern oder bei Epileptikern zur Intelligenzförderung ein. Keinen interessierte, dass in dieser Arbeit nur ein einziger Untertest aus dem IQ-Profil berücksichtigt wurde und dass dieser positive Effekt nur kurz angehalten hatte, d.h. nach dem Hören der Klaviersonate konnten die Probanden für etwa zehn Minuten eine Papierfalt- und -schneide-Aufgabe besser lösen (vgl. Jäncke 2012, Altenmüller 2018:437-438). In den folgenden Jahrzehnten wurden unterschiedliche Forschungen durchgeführt, die die Auswirkungen von intensiverem Musikunterricht auf andere schulische Leistungen und auf das Sozialverhalten überprüften. Und natürlich verwenden heute auch andere Fachbereiche diese Argumente für sich. Die Zeitung „Die Zeit“ berichtete zum Beispiel am 2.4. 2002: „Toben (d.h. Bewegung, Sport) macht schlau!“ (vgl. Gruhn 2010:59).

Intonationsmustern der zu lernenden Fremdsprache (vgl. van Asselt 1970 nach Lensch 2010, Jäncke 2012, Wild 2015). Nach Jäncke (vgl. Jäncke 2012:367) steuert „*keine andere Variable phonologische Leistungen in der Fremdsprache mehr als die musikalischen Fertigkeiten*“. Menschen, die ein Musikinstrument spielen oder singen, machen weniger Wortakzentfehler in der Fremdsprache. Aber auch Personen, die sich für musikalisch halten,¹⁷ machen weniger Fehler in der Intonation (vgl. Wild 2015:225);

- positive Auswirkungen von Musik- und Instrumentalunterricht sowie von Gesang auf Sprachfertigkeiten -insbesondere aber das Verfeinern akustischer Mustererkennung;¹⁸
- Singen unterstützt und verbessert deutlich die Entfaltung Lesekompetenzen (vgl. Goddard 2005);
- Hören und Singen von Liedern wirkt sich desiderabel auf das langfristige Behalten des Wortschatzes (vgl. Murphey1998, Lake 2002 nach Wild 2015);
- Instrumentalmusik und Lieder fördern den Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten in ihrer ganzen Integrität und stellen ein hervorragendes Training des flüssigen Sprechens dar (vgl. Goddard 2005, Lensch 2010, Jäncke 2012, Lüke 2019).

Obwohl wissenschaftliche Nachweise, etwa in Form von empirischen Untersuchungen über den tatsächlichen Einfluss von Musik auf die sprachlichen und sonstigen Kompetenzen der Lernenden nur ansatzweise vorhanden sind, wurde es festgestellt, dass sich eine Reihe grundlegend ähnlicher Verarbeitungsmechanismen für Sprache und Musik als fördernd für den Fremdsprachenerwerb erweisen (siehe Kapitel 6).

Altenmüller betont aber, dass „*auch wenn die Befunde hinsichtlich einer positiven Auswirkung des Musizierens auf andere Denkleistungen eher enttäuschend sind, sollte man dies nicht im Umkehrschluss als Argument gegen die Bedeutung von Musikerziehung für die Denkfertigkeiten und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen verstehen*“. Gibt es also bestimmte direkte spracherwerbsfördernde Verbindungen zwischen Musik und Fremdsprachen? Die Frage, ob Musizieren oder Musikhören intelligenter macht lässt sich nicht eindeutig mit „ja“ oder „nein“ beantworten (vgl. z.B. Spitzer 2002, Patel 2008, Blell/Kupetz 2010, Jäncke 2012, Wild 2015). Es wurden fördernde Einflüsse auf den Fremdsprachenerwerb vermerkt und „*Musikhören kann durch eine allgemeine Aktivierung und Verbesserung der Stimmung vorübergehend die kognitive Leistungsfähigkeit verbessern*“ *Andere Denkfertigkeiten scheinen nicht wesentlich durch das Musizieren beeinflusst zu werden. Viel bedeutsamer sind möglicherweise neue Befunde, nach denen*

¹⁷ Bem: Was ist Musikalität? Sie lässt sich nicht unmittelbar messen oder beobachten. Sie „*beinhaltet vielmehr viele unterschiedliche Dimensionen, sodass ein Mensch nicht einfach entweder musikalisch oder unmusikalisch sein kann. Der Einsatz von Musikalitätstests gilt aufgrund der geringen Validität als zweifelhaft*“ (vgl. Wild 2015:316).

¹⁸ Bem.: Die Beschäftigung mit Musik trainiert das Gedächtnis für auditive Gestalten und unterstützt so den Spracherwerb (vgl. Altenmüller 2018).

musizierende Kinder kooperativer und hilfsbereiter sind. Gemeinsames Musizieren fördert demnach die emotionale Kompetenz von Kindern“ (vgl. Altenmüller 2018:450).

3 Position von Musik und Songs in den derzeit führenden fremdsprachendidaktischen Konzepten, Methoden und Ansätzen¹⁹

Musik im Unterricht zu verwenden - wie oben angedeutet - ist keine moderne Idee der Fremdsprachendidaktik. In der Antike war sie ein fester Bestandteil des Unterrichtsprogramms und spätestens seit dem Erscheinen des Buches *Der Unterricht muss umkehren* (1882) von Wilhelm Viëtor, einem der Hauptvertreter der sgn. Direkten Methode, ist sie fest in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache verankert.

In den älteren methodischen Richtungen²⁰ fanden Musik und Lieder traditionell ihren Einsatz bei der Einübung des Sprachmaterials mittels Gesangs, oder als Option zur Entspannung nach sogenannten „schweren Unterrichtsphasen“. Für die Arbeit mit Liedern wurden zumeist ähnliche Ziele wie für andere Textsorten formuliert, d.h., Lieder wurden dem detaillierten Verstehen, dem Training von Satzkonstruktionen, der Einprägung des Wortschatzes, oder den „landeskundlichen Zielen“ unterordnet.²¹

3.1 Musik und Songs in innovativen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts–Anregungen der Sprachlehrforschung und der Bezugswissenschaften

Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze der fremdsprachlichen Edukation sowie der Sprachlehrforschung und verwandten Wissenschaften erörtert, die der Kunst und dem Medium Lied nahestehen und die über das Potenzial verfügen, die angedeuteten „Reformideen“ in der direkten Methode sowie in den nachfolgenden Methoden und Ansätzen in die Unterrichtspraxis umzusetzen.

¹⁹ Bem.: Ein Teil dieses Kapitels wurde publiziert in: Juhászová, J.: Stellung von Musik und Songs in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion. In Slowakische Zeitschrift für Germanistik. Jhg. 7, 1/2015. S. 49-57.

²⁰ Vgl. Die „Direkte Methode“ ist bekannt auch unter dem Namen: „Audio-linguale“ bzw. „Audio -visuelle Methode“.

²¹ Bem.: Die gängigen Zielsetzungen der Arbeit mit Liedern haben sich leider seitdem nicht wesentlich geändert: Sie sind im Prinzip der Tradition der audio -lingualen Methode verpflichtet und ihr funktionaler Einsatz in den Unterricht wird weitgehend forciert. Vorherrschend sind immer noch die auf Übersetzung bezogenen Aufgaben, Fragen und Antworten zum Text, Textreproduktion und schließlich Einübung des Gesangs (siehe Juhászová 2010 – die Schlussfolgerungen ergaben sich aus Befragungen von 53 DaF-Lehrenden in der Slowakei in den Jahren 2008-2010).

3.1.1 Musikverarbeitung und Spracherwerb

Das Lied stellt eine Synthese von Musik und Text dar. Zahlreiche Erkenntnisse aus den Bereichen der kognitiven Neurowissenschaften (insbesondere der Lernforschung) sowie der Musikforschung fließen in die Praxis mit dem Ziel ein, das Potenzial der Lieder für fremdsprachlichen Unterricht aus den grundlegenden Ähnlichkeiten der sprachlichen und musikalischen Informationsverarbeitung herleiten zu können (vgl. Blell/Kupetz 2010, Jentschke/Koelsch 2010 u.a.). Beim Hören eines Songs (als vertonten Textes) handelt es sich um die, sich theoretisch auf das Modell der multimodalen Wahrnehmung gestützte, parallele Rezeption von Musik und Text.²²

Obwohl die Annahmen über den faszinierenden Einfluss musikalischer auf sprachliche Strukturen bei der Rezeption eines (fremdsprachlichen) Liedes (noch) nicht durch ausreichende Forschungen bestätigt wurden, wurde bereits eine Reihe grundlegend ähnlicher Verarbeitungsmechanismen für Sprache und Musik festgestellt. Dazu gehören: Herausbildung von Lautkategorien auf der Grundlage statistisch relevanter Regularitäten im Bereich der rhythmischen und melodischen Sequenzen; Integration der einkommenden (rezipierten) tonalen Elemente (Worte und Töne der Musik) in syntaktische Strukturen; Erschließung emotionaler Bedeutung aus den akustischen Signalen sowie Ähnlichkeiten im Verlauf der Interpretation beider Bereiche wie etwa Zerlegung komplexer akustischer Sequenzen in diskret wahrnehmbare Elemente und ihr anschließender Wiederaufbau in sinnübertragende hierarchische Strukturen (vgl. Patel 2008:3-4, Blell/Kupetz 2010:11, Jäncke 2012, Morgert 2015:60).²³

Das musikalische Schema von Songs weist infolge ihrer globalen Verbreitung häufig bestimmte narrative Elemente auf (vgl. Spitzer 2002:18).²⁴ Allgemein wird die Ansicht vertreten, dass das nichtsprachliche Wissen, d.h. das Begreifen der Liedstruktur,²⁵ mit ihren elementaren musikalischen Charakteristika (Vorkenntnisse über Songkomposition, bekannte Ton-, Rhythmus- und Harmoniefolgen) und dem Weltwissen des jeweiligen Individuums (wie etwa Kenntnis des sprachlichen Kontextes, der Situation) positiv mit Sprachverarbeitungsprozessen korreliert. Die Songrezeption – im Vergleich zu gesprochenen

²² In der Literatur werden dafür Begriffe wie „*doppelte Chunks*“ (vgl. Morgret 2015, Wild 2015), oder „*duale Kodierung*“ bzw. „*duale Rezeption*“ (vgl. Blell 1994, Blell 1996, Allmayer 2008, Blell/Lütge 2012) verwendet. Bereits die Melodie der Musik ist ein typisches Beispiel der ganzheitlichen Wahrnehmung. Sie ist „*nicht als Gesamtheit einzelner Teile (Töne) zu erklären, sondern als eine perzeptuelle, kohärente Entität, die mehr als die Endsumme dieser Teile darstellt*“ (vgl. Franěk 2005:74, Übersetzung J.J.).

²³ Bem.: Andeutungen auf gemeinsame und überschneidende neurale Ressourcen bei der Sprach- und Musikverarbeitung sind zum Beispiel bei Spitzer 2002, Patel 2008, Jäncke 2012, Morgert 2015, Wild 2015 zu finden.

²⁴ Bem.: Von der kognitiven Psychologie werden sie „*vorbereitete Verarbeitungsschablonen*“ genannt.

²⁵ Bem.: Wissen über Struktur der sgn. „westlichen“ Musik. Bei Songs werden Melodien im auditorisch-sensorischen Gedächtnis (vgl. Jäncke 2012:292) als „*System der westlich-abendländischen Musik*“ gespeichert (vgl. Beličová 2002, Spitzer 2002, Badstübner-Kizik 2007).

(poetischen) Texten – erhöht außerdem die Wahrscheinlichkeit der Assoziationsbildung und somit auch der Gedächtnisspeicherung sowie des Gedächtnisabrufs (vgl. Blell 2006, Allmayer 2008, Buhl/Cslovjecsek 2010, Wild 2015).

Die fremdsprachliche Didaktik und Methodik schlussfolgert daraus, dass im Falle der ganzheitlichen Engagiertheit des Rezipienten in den Hörprozess (→siehe Forschungen zum kontextabhängigen Gedächtnis), d.h. wenn kognitive, affektive, (soziale) und motorische Dimensionen seiner Persönlichkeit ergriffen werden (wie z.B. beim Liedhören, bzw. -singen), es zu einer effektiveren langfristigen Aufnahme sprachlicher Inhalte kommt (vgl. Spitzer 2002, Franěk 2005, Badstübner-Kizik 2007, Lenčová 2007, Allmayer 2008, Buhl/Cslovjecsek 2010, Jäncke 2012).

3.1.2 (Postmoderne) Musikpädagogik und handlungsorientierte Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts

Ähnlich wie der Fremdsprachenunterricht positioniert sich die heutige Musikpädagogik im Zeichen eines postmodernen Pragmatismus, indem Handlungsorientierung als zentrales konzeptionell-didaktisches Prinzip angenommen wird. Auch die Musikpädagogik baut auf Formen des praktischen Lernens, (sgn. „*learning by doing*“) auf, methodisch gestützt auf aufgabenorientiertem Lehren und Lernen sowie auf der holistischen ästhetisch-kinästhetischen Erfahrung. Sie akzentuiert eine solche Wahl von Inhalten und Themen, die einen bestimmten Anteil der außerschulischen Umgebung der Lernenden – wie zum Beispiel ihre individuellen Musikerfahrungen und Musikpräferenzen – in den Musikunterricht integrieren (vgl. Wicke 2000, Badstübner-Kizik 2007).

Der Beitrag des musikpädagogischen Denkens erweist sich vielerorts als inspirativ für die fremdsprachliche Edukation: Deutschlehrende sollen sich einerseits der Notwendigkeit eines ausgewogenen Verständnisses von Musik als reiner zweckfreier Kunst (deren Hauptziel selbst das stimmungorientierte Hören, das emotionale Heranziehen des Rezipienten in den Hörprozess ist) bewusst werden (vgl. Blell 1995:305 nach Vinzentius 2012:44), dies mit der funktionalen Auffassung der Musik und Lieder im Fremdsprachenunterricht zu konfrontieren und schließlich diese beide Positionen in das didaktisch-methodische Konzept zu transferieren.²⁶

3.1.3 Kulturologische Konzepte

²⁶ Bem.: Der reine Darbietungseffekt ohne seinen utilitaristisch-konnotierten Missbrauch (vgl. Buhl/Cslovjecsek 2010:75) beeinflusst positiv kognitive Leistungen und kann zur Effektivierung des Fremdsprachenerwerbs führen (vgl. z.B. Jäncke 2012, Morgret 2015).

Kulturologische Ansätze erweitern die Bedeutung des Begriffs der Interkulturalität. Ihre Aufmerksamkeit wird auf Kultur- und Kunstartefakte, auf literarische Texte, Musik sowie auf die bislang weniger beachteten Textformate unterschiedlicher medialer Prägung (Bild, Film(Musik), Song, Hypertext etc.) gelenkt. Sie alle sind an der (Mit-)Gestaltung eines „prozessualen, dynamischen und kontextbezogenen Kulturbegriffs“ (vgl. Schweiger 2013:61) beteiligt und werden aktuell aus medien-ästhetischer, kulturdidaktischer sowie aus der Perspektive der *Multiple Literacies*-Didaktik neu diskutiert:

In dem medial-ästhetischen Konzept geht es in erster Linie darum, das „Verstehen“ zu lernen, d.h. die individuelle Fähigkeit zu entwickeln, eine (musikalische, sprachliche u.a.) Mitteilung überhaupt erst als solche zu erkennen, sich angesprochen zu fühlen, mit Neugierverhalten zu reagieren.

Dieser Ansatz plädiert für die „Wiederentdeckung der akustischen Dimension“ der Wahrnehmung (vgl. Blell/Lütge 2012:99/100), für die Bewusstmachung der Wichtigkeit von Prozessen „*des Hörens, Horchens und Lauschens als Formen der auditiven Aufmerksamkeit*“ (vgl. Badstübner-Kizik 2005:132). Im Vordergrund der medialen und ästhetischen Erziehung steht deshalb die Forderung nach intentionaler methodischer Schulung differenzierter Perzeptionsmodi (vgl. Badstübner-Kizik 2005, 2007, Blell/Kupetz 2010, Blell/Lütge 2012). Da Musik und Songs auditiv rezipiert werden und die Sprache entwicklungspsychologisch sowie statistisch gesehen auch primär durch das Gehör aufgenommen wird,²⁷ bietet dieser Ansatz zahlreiche Anregungen für die Verwertung akustischer Medien wie Musik und Lieder im fremdsprachlichen Unterricht.

Vor dem Hintergrund der rasanten Zunahme elektronisch gestützter multimodaler Formen globalisierter Kommunikation sowie durch den Einfluss von Multikulturalismus (vgl. Badstübner- Kizik 2007, Blell/ Roscher 2012) hat sich auch der Multiliteracies- Ansatz (die sgn. *Multiple Literacies*-Didaktik) herausgebildet.²⁸ Er basiert auf Erkenntnissen aus der Kunstpädagogik, der Medien- sowie Fremdsprachendidaktik und definiert sich als ganzheitlich-medialer Lernansatz. In Bezug auf Musik behandelt die *Multiple Literacies*-Didaktik intermediale Verflechtungen von Musik mit anderen Medien und greift das Phänomen der ästhetischen Synästhesie auf (vgl. Martinez 2014:83).

Die kulturologischen, medial-ästhetischen Konzepte sowie die Multiple-Literacies-Didaktik weisen viele Gemeinsamkeiten auf: Die auf unterschiedlichste Weise geprägten Medien (darunter auch Musik und Songs) stellen für gegenwärtiges handlungsorientiertes, ganzheitliches und kulturbezogenes Lernen kein unantastbares Kunstwerk dar. Gerade ihre Mehrdeutigkeit und Ambivalenz werden in den Mittelpunkt gestellt. Das Spielen mit der Sprache, Bild, Ton etc. ermöglicht es den Lernenden, Beziehungen zwischen Sprache und Identität, zwischen Sprache und Kultur zu erfahren (vgl. Boeckmann 2013:29)²⁹ sowie eine

²⁷ Bem.: Sprachforscher geben an, dass ein Mensch durchschnittlich 70 % seines Wachzustandes mit einem bestimmten Typ der Kommunikation verbringt. Davon machen das Hören 45 %, das Sprechen 30 %, das Lesen 16 % und das Schreiben 9 % aus (siehe z.B. Kopenhagen 2011, Blanco/Guisado 2012).

²⁸ Bem.: Songs werden inter- und transmedial erforscht.

²⁹ Bem.: Eine der musikologischen Definitionen von Musik beruht auf ihrer Auffassung als Tätigkeit, als „*Spiel mit Tönen, das gleichzeitig ein Spiel mit der Zeit ist*“ (vgl. Poledňák 2006:95, Übersetzung J.J.).

wertvolle Kompetenz „im Umgang mit der Vielfaltigkeit von Quellen, Perspektivierungen, Sichtweisen, Mustern, Formen, Zitaten, Verfremdungen, Anspielungen und Verweisen“ (vgl. Schweiger 2013:61) zu erwerben.

3.1.4 Tertiärsprachendidaktik (Interkomprehensionsdidaktik)

Die Tertiärsprachendidaktik bzw. Interkomprehensionsdidaktik,³⁰ die auf den Begriffen „Plurilingualismus“, „multiples Sprachenlernen“, „Mehrsprachigkeit“ (vgl. Marx 2005, Krumm 2009/2010, Boeckmann 2013, Langer 2014, Amman 2015, Alvarez 2015) aufgebaut wird, ist in der aktuellen Bildungsdiskussion in Europa zum Schlagwort geworden.³¹

Tertiärsprachendidaktik schafft eine gute Voraussetzung für die Gestaltung von Unterrichtsinhalten mit und um Kunstmedien. Ihre Prinzipien legen Nachdruck auf Inhalts- und Themenorientierung sowie die Rezeptivität des Sprachenlernens, Nutzung extracurricularer Lernangebote, Authentizität, Fülle und die subjektive Relevanz der eingesetzten Medien und Materialien (vgl. Neuner 2003, Marx 2005, Wild 2015). Musik, Lieder und andere Kunst- und Kulturartefakte verfügen auch in diesem Konzept über das Potenzial, Handlungsspielräume für die Stärkung der eigenen Lernfähigkeit einzuräumen, die Lernenden beim Experimentieren, beim entdeckenden Lernen zu unterstützen und mit ihrem ästhetischen Mehrwert einer empathischen Kommunikation im Unterricht zu verhelfen.

Der aktuellen fremdsprachendidaktischen Debatte (eingeschlossen der Interkomprehensionsdidaktik) sind positive Trends zu entnehmen. Obwohl es den Menschen, trotz aller Techniken zur Verbesserung des Lernens und des Gedächtnisses, bislang noch nicht gelungen ist, ohne Anstrengung zu lernen (vgl. Jäncke 2012:23), erscheint es als eher unwahrscheinlich, dass das Festhalten an den eng utilitaristisch erfassten Lernzielbestimmungen des Fremdsprachenunterrichts zur fremdsprachlichen Bildung führt. Musik, Lieder sowie andere Kunstgattungen können (obgleich keineswegs als Allheilmittel betrachtet) das institutionelle inhaltliche Angebot des DaF-Lernens sicherlich bereichern.

3.1.5 Abschließende Bemerkungen zur Stellung von Musik und Liedern in der fremdsprachendidaktischen Debatte

³⁰ Bem.: In der Fachliteratur werden meistens alle nach der ersten Fremdsprache erlernten oder erworbenen Sprachen unter dem Begriff „Tertiärsprache“ zusammengefasst (vgl. z.B. Marx 2005).

³¹ Bem.: Unter anderem in ihrer Form DaFnE (Deutsch nach dem Englischen), das auch auf die slowakische Realität des Deutschen als zweite Fremdsprache zutrifft.

In diesem Kapitel wurden aktuelle Entwicklungstendenzen der Fremdsprachendidaktik (DaF), Erkenntnisse der Sprachlehrforschung sowie angrenzender Wissenschaften in Bezug auf Musik und Lieder vorgestellt. Objektiv wäre es anzumerken, dass keine handgreiflichen theoretisch und empirisch belegten Fakten zum positiven Einfluss der Musik und Songs für den Fremdsprachenerwerb vorliegen, jedoch die Bedeutsamkeit und Funktionen von Musik und Songs im Fremdsprachenunterricht mehrperspektivisch begründbar ist. Neuere Erkenntnisse in den Bezugswissenschaften wie etwa aus der Spracherwerbs- und der Musikverarbeitungsforschung; aus der Literatur und aus Kulturwissenschaften, aus der prozessorientierten Mediendidaktik, aus den intermedialen erzähl-didaktischen Modulen oder aus multilingualen Sach(fach)- Unterrichtskonzepten eröffnen neue Umsetzungsmöglichkeiten für Kunstmedien im Fremdsprachenunterricht. Mithilfe von Musik und Songs kann es gelingen, zentrale Aspekte eines interkulturell-postkommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die z.B. mit Begriffen wie „Mehrsprachigkeit“, „Interkulturbezogenes Lernen“, oder „handlungsorientierter Sprachenunterricht“ verbunden sind, in stärkerem Maße praxiswirksam zu gestalten.

Unser Anliegen war es, darauf hinweisen, dass man in einem humanistisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht mehr anstreben soll, als sich zum Ziel nur die pragmatische Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung zu setzen. Die Theorie sollte den Lehrenden durch entsprechende methodische Maßnahmen aufzeigen, dass es sich lohnt, optionale oder kreative und scheinbar zweckfreie Dinge in den Unterricht zu integrieren (vgl. Wicke 2010:7). Der schulische fremdsprachliche Unterricht als ein Ort der Identitätsbildung, der ästhetischen Veredlung darf seine pädagogische Funktion nicht aus den Augen verlieren.

4 Lernprozess und der jugendliche Lernende

Wie lernen wir? Wie funktioniert der Lernprozess? Das was beim Lernen geschieht ist in alle Details noch nicht erforscht. Klar ist jedoch, dass während dieses Prozesses zwischen bestimmten Nervenzellen (Synapsen) Verbände wiederholt aktiviert werden und sich in diesem Prozess zu Zellverbänden oder Aktivierungsmustern zusammenschließen. Je stärker die Verbindungen ausgebildet sind, „*desto stabiler und nachhaltiger sind sie und desto weniger Energie ist nötig, um sie wieder zu aktivieren*“. Und desto schneller wird gelernt (vgl. Roche 2020:64-65).

4.1 Faktoren des Lernens

Ein alter Traum der Menschheit ist es, einfach und bequem zu lernen. Schon in der griechischen Philosophie war dieses Thema sehr beliebt. In der Mythologie gibt es sogar eine Göttin für das Gedächtnis, die Mnemosyne. Sie galt bei den Griechen als die Mutter aller Musen (und natürlich auch Musik). Neben der Göttin des Gedächtnisses gab es auch noch Lethe, den Fluss des Vergessens.

Trotz aller Techniken zur Verbesserung des Lernens und des Gedächtnisses ist es uns Menschen bislang nicht gelungen, eine Methode zu entwickeln, die es uns erlaubt, ohne Anstrengung etwas zu lernen (vgl. Gugel 2011:39, Jäncke 2012: 23). Was passiert beim Prozess des Lernens? Was begünstigt und beschleunigt ihn? Mit Fragen des Lernens, der Begünstigung dieser Prozesse beschäftigt sich lerntheoretische Forschung, Lern- und Entwicklungspsychologie, Neurowissenschaften, Fachdidaktiken und- methodiken.

In der didaktischen Literatur zum Fremdsprachenlernen sind folgende Listen von Faktoren, die das Lernen und Lehren von Fremdsprachen bestimmen und steuern zu finden:

Edmonson und House (vgl. Edmonson/House 2006:25) und Rost-Roth (vgl. Rost-Roth 2010) betrachten den Lernprozess aus breiterem Blickwinkel, wobei sie folgende Variablen für den gelungenen Unterrichtsprozess anführen:

Unterricht: Lern-/Lehrziele, Lehrinhalt, Lehrmethoden, Lehrprinzipien, Übungsformen, Lehrwerke, Curriculum.

Sprachenpolitische Faktoren: Status der Fremdsprache in der L1-Kultur; Fremdsprachenpolitik des Landes, Rolle des Fremdsprachenunterrichts in der Ausbildung, ökonomischer Status des Landes usw.

Personenbezogene Faktoren (Lehrer und Lerner): bisherige Ausbildung, „Intelligenz“, „Begabung“, Motivation/ Interesse, vorhandene Kompetenz in der Fremdsprache, persönliche Merkmale usw.

Wissenschaftliche Faktoren: Forschungsergebnisse oder Hypothesen aus: Sprachlehrforschung, angewandter Linguistik, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Psycholinguistik usw.

Lehr- und Lernumgebungsfaktoren: Wann, wie oft und über welchen Zeitraum findet der Fremdsprachenunterricht statt? Wie gut ist die Ausstattung? Wie groß ist die Lerngruppe? usw.

Ein bekanntes und zugleich oft zitiertes Modell ist Hufeises' s Faktorenmodell (vgl. Marx 2005, Schart/Legutke 2012) das auf das Lernen von Fremdsprachen aus der Sicht eines (mehrsprachigen) zu lernenden Subjekts (im engeren Sinne) blickt. Als ausschlaggebend erwähnt Hufeisen dabei folgende Faktoren:

Neurophysiologische Faktoren: generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter etc.

Lernexterne Faktoren: Lernumwelt(en),³² Art und Umfang des Inpute etc.

Emotionale Faktoren: Motivation, (Lern)Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, empfundene Nähe/ Distanz zw. den Sprachen, Einstellung(en) zu den Sprachen, zu den zielsprachigen Kulturen, zum Sprachenlernen, individuelle Lebenserfahrungen etc.

Kognitive Faktoren: Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Lernbewusstsein, Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernstrategien, individuelle Lernerfahrungen.

Fremdsprachenspezifische Faktoren: Individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und fremdsprachliche Lernstrategien, Interlanguages der vorgängigen Fremdsprachen, Interlanguage der jeweiligen Zielfremdsprache.

Linguistische Faktoren: L1, L2, Lx – Sprachbeherrschung.

Wild (vgl. Wild 2015) charakterisiert entscheidende Variablen des Fremdspracherwerbs³³ folgend: Alter, der Zugang zur Sprache, kognitive, individuelle, affektive, soziale, lernsituative und instruktionelle Variablen. Diese stehen in einer Wechselwirkung zueinander und können oft nur schwerlich deutlich voneinander getrennt werden. Sie betont dabei individuelle Faktoren: Persönlichkeit, Geschlecht, Kultur, Einstellungen, Motivation, Begabung, Vorerfahrung. Auf einer anderen Stelle konstatiert sie, dass Musik (auch) in Lernprozessen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.

Faktoren von Apeltauer (vgl. Apeltauer 1997) drehen sich auch um das lernende Subjekt und um seine Selbstschätzung, Erfahrungen, um sein Verhältnis zum Lernen der jeweiligen Fremdsprache. Er hebt in seinem Modell - wie es aus dem folgenden Faktorenüberblick ersichtlich ist - (erfahrungs)biologische, affektive, sozial-psychologische, instruktionskognitive und interaktive Faktoren hervor:

- neurolinguistische Faktoren (darunter auch Hörfähigkeit, Sehschärfe, angeborene „Programmierung“ für den Spracherwerb);
- kognitiv-entwicklungsbedingte Faktoren;
- Selbst- und Fremdeinschätzung der Zweitsprachfertigkeiten;
- Sprachgebrauch mit engen sozialen Kontakten;
- Gebrauchshäufigkeit der Sprachen;

³² Bem.: Bei Schülern betont Apeltauer (1997) das Lernumfeld sowie die (lernfördernde) Umgebung in der Familie.

³³ Bem.: Den Nachdruck ihrer Forschung legt sie auf den Erwerb der Aussprache im DaF.

- Lerngeschichte;
- Einstellungen zum Lernen allgemein sowie zur Zielsprache;
- Lernmethoden und- gewohnheiten;
- qualitativer Input.

Zum Schluss werden die Lernvariablen nach Wild genannt, da sie in ihrer Faktorenliste eine besondere Bedeutung der Musik und Musikalität beimisst. Wild (vgl. Wild 2015:67) konzentriert sich dabei auf Merkmale, die sich aus der (angeborenen sowie durch Musizieren und Musikunterricht erworbenen) Musikalität ergeben und fördernde Wirkungen vor allem auf das Hörverstehen sowie auf die Aneignung der Aussprache in der Fremdsprache haben:

- Individuelle Faktoren (Geschlecht, Motivation bezüglich der Ausspracheverbesserung in der Zielsprache Deutsch, Bewertung von Aussprache und Ausspracheübungen im Deutschen, eigenes Musizieren, Einschätzung zur eigenen Musikalität);
- Kognitive Faktoren (Selbsteinschätzung zur Aussprachebeherrschung im Deutschen, Selbsteinschätzung zu Problemen mit der Diskriminierung und Produktion des deutschen Wortakzentes);
- Soziale und affektive Faktoren (bisher erlebte Kommunikationsprobleme mit deutschen Muttersprachlern, Einstellung gegenüber unterschiedlichen Ausspracheübungen);
- Qualitativer Kontakt zur Zielsprache (Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern);
- Lernsituative und unterrichtseigene Faktoren (Instruktionsart).

4.2 Jugendliche als eine besondere Zielgruppe beim Fremdsprachenlernen. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht

„Jugendliche machen in den westlichen Gesellschaften drei Dinge, um sich im Vorraum der Gesellschaft einzurichten. Sie „hängen ab“, treiben sich also herum, versuchen den zeitlichen und räumlichen Regimes zu entgehen, ohne schon konkrete Absichten zu haben. [...] Sie sind empfänglich dafür, dass etwas passiert. Im zweiten Schritt verabreden sie sich, tun Dinge zur gleichen Zeit und simultan. Dann hauen sie ab. Das Abhauen ist die Synthese aus dem sich entziehenden Abhängen und der sich sozialisierenden Verabredung“ (Diederichsen 2014:48)

Jugendliche sind eine besondere Zielgruppe (vgl. Salomo 2014:3): *„Sie verfügen in der Regel über eine rasche Auffassungsgabe und können somit vergleichsweise schnell und effektiv*

Neues lernen, sie haben eine auffallend kritische und kreative Denkweise und kennen sich mit digitalen Medien aus.“ Solche schnelle und effektive Aufnahme und Verarbeitung von neuen Informationen erklärt man damit, dass das Gehirn von Jugendlichen sehr plastisch ist. Eine ausreichende kognitive Stimulation während der Jugendjahre spielt also eine entscheidende Rolle.³⁴ Der enorme Anstieg der grauen Substanz (Nervenzellkörper) im Gehirn in der Pubertät sowie das Entstehen unzähliger Synapsen hat zu Folge, dass das Gehirn schneller und effektiver arbeitet. Ein optimaler Zeitpunkt für das Fremdsprachenlernen ist somit das Jugendalter. Von der Pubertät an herrschen beim Lernen zunehmend bewusste Lern- und Problemlösetechniken (explizites Lernen) vor. Im Sprachunterricht lernen Jugendliche und junge Erwachsene Fremdsprachenlernende gewöhnlich sogar schneller als Kinder. Sie können explizite Lernprozesse aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung besser verarbeiten und reflektieren als Kinder. Den Erwachsenen sind Jugendliche (und auch Kinder) in der Aussprache überlegen. Die Hör- und Sprechkompetenz erwerben sie besser und schneller als Erwachsene (vgl. Ballweg et al 2013). Jugendliche bringen andere Prädispositionen und Fähigkeiten zum Fremdsprachenlernen als Kinder und Erwachsene mit. Dazu gehören intensive Erfahrungen mit dem Lernen im Allgemeinen sowie mit dem Lernen von mindestens zwei Fremdsprachen. Diese Tatsachen sollten von Lehrkräften bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigt werden. Dabei ist jedoch zu betonen, dass die Lernenden möglichst viel fremdsprachlichen Input erhalten und angeregt werden, diesen aktiv aufzunehmen, vielfältig zu verarbeiten und anzuwenden (vgl. Salomo 2014).

Jugendliche sind vertraut mit den neusten Medien, sie prägen ihre Lebenswelt und dieser ihr Alltag sollte auch in den Unterricht geholt werden. Das, was Jugendliche normalerweise tun (mailen, chatten, Videos drehen, Musik hören und machen, Infos in sozialen Netzwerken lesen oder Blogs posten) kann sich der DaF-Unterricht zunutze machen.

Gleichzeitig stellen Jugendliche nicht selten eine Herausforderung für Lehrer dar. Sie lassen sich schnell ablenken (sie können relativ schlecht ihre Aufmerksamkeit steuern und sind häufig mehr mit sich selbst beschäftigt als mit dem Unterrichtsstoff). Die mangelnde Konzentration lässt sich durch das Reifen des Gehirns erklären: *„Der Bereich des Gehirns, der sich zum Schluss entwickelt und erst im frühen Erwachsenenalter vollständig ausgereift ist, ist der präfrontale Cortex (Frontallappen) [...] Dieser Teil des Gehirns ist [...] u.a. verantwortlich für die Regulierung von Aufmerksamkeit, für Planung und zielgerichtetes Handeln“* (vgl. Ballweg et al 2013:42). So passiert häufig, dass sie vergesslich sind und dass sie sich nicht systematisch für die Schule vorbereiten. Die Entwicklungspsychologen sprechen in diesem Alter über die Wichtigkeit von einem „externen präfrontalen Cortex“, dessen noch mangelnd entwickelte Rolle die Eltern und Lehrkräfte übernehmen sollten. Die kurzzeitige Vergesslichkeit und Unkonzentriertheit junger Menschen hat deshalb oft zu Folge, dass *„trotz der optimalen kognitiven Situation der Lernzuwachs in den entsprechenden Klassenstufen*

³⁴ Bem.: Wenn Jugendliche einer optimalen Lernumgebung mit reichem Reizangebot und Handlungsspielräumen ausgesetzt sind, kann die Entwicklung verschiedener Fähigkeiten (Fremdsprachenlernen, Spielen eines Musikinstruments etc.) im Gehirn stimuliert werden. Das sind Fähigkeiten, die sich Erwachsene zwar aneignen können; diese Lernprozesse sind später jedoch mit viel mehr Mühe verbunden (vgl. Salomo 2014:4).

häufig am geringsten“ ist (vgl. Ballweg et al 2013:42). Von großer Bedeutung ist außerdem auch, dass der Unterricht (nicht nur in der Fremdsprache) klar strukturiert ist, dass die Aufgabenstellungen eindeutig formuliert werden, dass die Unterrichtsschritte klar sind (ein gut erkennbarer roter Faden), dass bestimmte Regeln für schulische Arbeit und Sozialverhalten vereinbart und auch eingehalten werden (vgl. Salomo 2014:6).

Viele Jugendliche sprechen im Unterricht nur ungern (in der Fremdsprache), sie haben häufig (zu) wenig Motivation zum Lernen und sind oft müde. Die Unkonzentriertheit, Unaufmerksamkeit und Müdigkeit sind nur eine Folge von den temporär beschränkten „Defiziten“ im reifenden Gehirn.³⁵ Ähnlich ist es mit der Sprechangst, die mit niedrigem Selbstvertrauen und großer Selbstunsicherheit vieler Jugendlichen infolge körperlicher Veränderungen in der Pubertät zusammenhängt (vgl. Salomo 2014:7). Die Frage der Lernmotivation und Begeisterung für den Fremdspracherwerb ist jedoch komplizierter: Manche Jugendliche sind besonders motiviert und leistungsorientiert, da sie mit dem Deutschlernen ein bestimmtes Ziel verfolgen (sie wollen z.B. später in Deutschland studieren, oder hoffen auf bessere Berufschancen mit ihren Deutschkenntnissen) und so sind sie aktiv im Unterricht. Falls Jugendliche mangelndes Interesse an dem Sprachenlernen äußern, liegt es nach Salomo (vgl. Salomo 2014:6) unter anderem daran, dass ihnen den Sinn des Lernens nicht klar ist. In der Phase der Pubertät, für die eine ausgeprägte Suche nach dem „Sinn des Lebens“ typisch ist, werden die Lehrer und Eltern oft mit Fragen konfrontiert: Warum soll ich Deutsch lernen? Wozu brauche ich das überhaupt? Daher ist es für Jugendliche wichtig zu erfahren, welche Möglichkeiten sich für sie mit dem Lernen der deutschen Sprache verbinden.

Ein anderer Grund der mangelnden Lernmotivation können nicht ansprechende Unterrichtsthemen darstellen, langweiliger „Stoff“, zu viele Grammatikübungen etc. Jugendliche sind wählerisch in Bezug auf Lerninhalte. Sie verfügen über spezifische Interessen und wissen genau wofür sie sich (nicht) interessieren. Gute Lehrer ermitteln Interessen ihrer Schüler, und beziehen Themen/Inhalte in den Unterricht ein, die die ihre Kognition und Emotionen (darunter Kunst) ansprechen, das Sprachenlernen möglichst sprachpraktisch ausrichten (vorzüglich Sprachkönnen statt Sprachwissen fordern und fördern) und so Routine im Unterricht verbeugen.³⁶

4.2.1 Empfehlungen für die Unterrichtspraxis

³⁵ Bem.: Von der Müdigkeit sind laut einer internationalen Studie mehr als 40% aller Schüler regelmäßig in der Schule betroffen. Die Ursachen sind hier die Hormonumstellungen während der Pubertät (vgl. Salomo 2014:6).

³⁶ Bem.: Langeweile im Unterricht ist ein häufig auftretendes Phänomen. Eine empirische Studie stellte fest, dass sich 12-bis 16-jährige Jugendliche durchschnittlich 32% der Unterrichtszeit langweilen. Langeweile entsteht immer dann, wenn den Lernenden die Relevanz des Unterrichtsstoffes nicht klar ist – so stufen sie subjektiv solche Lerninhalte und Lernziele als unwichtig ein (vgl. Götz 2007, Salomo 2014:8).

Aus den oben erwähnten Gründen sollte der Deutschunterricht für Jugendliche möglichst handlungs- und lernerorientiert ausgerichtet sein und zudem den Interessen dieser Zielgruppe entsprechen (u.a. z.B. Songs und Musik berücksichtigen), emotional ansprechende Themen und Materialien anbieten, mit Medien arbeiten. Moderne Musik hat insbesondere für Jugendliche identitätsstiftende Bedeutung, was ihren Stellenwert für Jugendliche und Heranwachsende enorm ansteigen lässt (vgl. Jäncke 2012) und sie lässt sich hervorragend in den Fremdsprachenunterricht einsetzen. Die Schüler sollten so häufig wie möglich Chancen haben, ihre eigenen Wünsche und Gefühle in der Fremdsprache zu kommunizieren, ihre Deutschkenntnisse in sowie außerhalb der Schule anzuwenden. Sehr gut sind unterschiedliche Schülerbegegnungen und Schulaustauschprogramme.

Da Jugendliche (wie oben erwähnt) oft selbstunsicher sind, sollte der Unterricht in entspannter Atmosphäre erfolgen. Bevorzugte Sozialformen wären demnach Gruppenarbeit, Diskussionsrunden im kleineren Kreis. Eine willkommene und bewährte Option ist auch das Stationenlernen, bzw. die Sprachstadt.

Wir schließen diese Überlegungen mit folgender Bemerkung ab:

Auch in der Pubertät lassen sich Fremdsprachen erfolgreich unterrichten und zwar, wenn neben den sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen auch ihre Mündigkeit und Selbstverantwortung der Schüler gefördert wird (vgl. Ballweg et al 2013:43).

Das Erwachsenwerden hat trotz zahlreicher Herausforderungen für Erzieher und Lehrkräfte viele positive Seiten: *„junge Menschen formen ihre eigene Identität, sie entdecken ihre Talente, sie sind häufig sehr spontan, kreativ und wissbegierig“* (vgl. Salomo 2014:8).

4.3 Lernverhalten und Faktoren, die den Fremdsprachenerwerb bei Jugendlichen beeinflussen

Zusammenfassend lässt sich konstatieren. Jugendliche:

- machen körperliche, psychische und soziale Veränderungen durch, die sie Energie kosten;
- ihre kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich stark;
- lernen implizit und immer mehr (beim Erwachsenwerden) auch explizit;
- haben zum Teil über viele Stunden Kontakt mit gesteuertem Sprachenlernen und so haben sie ihren persönlichen Lernstil entwickelt (oder sie arbeiten daran);
- entwickeln zunehmend individuell geprägte Interessen;
- lernen gern in kooperativen Lernformen und mit digitalen Medien.

Die Hauptmerkmale auf der Seite der Lernenden, die ihr Fremdsprachenlernen beeinflussen sind vor allem: Einstellung junger Menschen zum Unterricht, ihre Motivation, eingesetzte

Lernstrategien. Eins der Faktoren ist auch Sprachlerneignung („Sprachbegabung“),³⁷ Die Sprachbegabung spielt jedoch nicht so markante Rolle beim Lernen wie die affektiven Variablen (vgl. Ballweg et al 2013), die zum Thema des nächsten Kapitels werden.

5 Emotionen, Lernen, Musik

„Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Wilhelm von Humboldt in Papenkort 2019:100)³⁸

„Die Vernunft formt den Menschen, das Gefühl leitet ihn“ (J.J. Rousseau in Altenmüller 2018:354)

„Die Musik ist als universelle Sprache der Menschheit zu bezeichnen, durch welche das menschliche Gefühl sich allen Herzen in gleich verständlicher Weise mitteilen kann“ (Franz Liszt in Altenmüller 2018:374)

Diese drei ausgewählten Zitate machen deutlich, wie wichtig Emotionen für unser Leben und auch für die Erziehung im kalokagatischen Sinne sind. Denn Emotionen haben einen erheblichen Einfluss auf kognitive Leistungen. Es ist allgemein bekannt, dass das Lernen niemals ohne emotionale Beteiligung und Motivation des lernenden Subjekts erfolgt. Diese Tatsache ist nicht überraschend, weil wir jene Informationen besonders gut lernen und behalten, die „emotional unterfüttert“ sind. *„Angenehme und unangenehme Informationen finden schneller Zugang zu unserem Gedächtnis als langweiliges oder emotional neutrales Material. Deshalb sind Emotionen mit dem Thema Musik und Lernen eng verknüpft“* (vgl. Jäncke 2012:270). Im Kapitel 4.1 wurde betont, dass Gefühle,³⁹ von denen sich Einstellungen zum Unterricht sowie Motivationen entwickeln, zusammen mit Lernstrategien wichtige Bedingung für Kognitionen darstellen und am markantesten den Lernerfolg beeinflussen (vgl. Ballweg et al 2013:44). Das Lernen geschieht also immer auf zwei Ebenen (vgl. Gugel 2011:20): Einmal, wenn Inhalte (Stoff) vermittelt und ausgetauscht werden (= Inhaltsebene), und zum anderen, indem durch diese Vermittlung auch Gefühle geprägt und verändert werden (= Gefühlsebene).

³⁷ Bem.: Alle Lerner besitzen die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, wenn auch unterschiedlich schnell und unterschiedlich gut (vgl. List 2010:900).

³⁸ Bem.: Dieser Satz, den Wilhelm von Humboldt 1792 in seinen *„Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“* formulierte, wird häufig im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung zitiert.

³⁹ Bem.: Was sind Emotionen? Im Gegensatz zur Emotion ist eine Stimmung ein längerfristiger, meist über Stunden und Tage anhaltender Zustand (vgl. Altenmüller 2018:354).

5.1 Emotionen und Musik

Musik verfügt über die Macht starke Emotionen hervorzurufen. Ihre verführerische, aber auch zerstörerische Kraft fand Eingang in Sagen und beschäftigte Schriftsteller, Maler, Philosophen (vgl. Altenmüller 2018). Trotz der Allgegenwärtigkeit der Musik in unserem Leben sind die neurobiologischen und anthropologischen Grundlagen ihrer Wirkung auf die Emotionssysteme bislang wenig erforscht. Noch offen ist es schließlich auch, ob musikalische Ausdrucksmittel universell sind und ähnliche Reaktionen bei Hörern fremder Kulturen hervorrufen oder nicht (vgl. Altenmüller 2018:349-350).

Wenn Fremdsprachenlernende von Musik und Liedern affektiv angesprochen werden, eröffnet so für sie die durch Musik hervorgerufene Erlebnisqualität einen weiteren Lernkanal und macht sprachliche Mittel bedeutsam (vgl. Sambanis 2010:20). Aus der Musikpädagogik ist bekannt, dass Wörter und Sätze leichter gelernt und behalten werden, wenn sie in Verbindung mit einer Melodie oder einem Rhythmus aufgenommen werden. Wenn man sich z.B. an einen bestimmten Liedtext erinnern will, summt man meist die Melodie. Und schließlich die alternative Unterrichtsmethode Suggestopädie arbeitet mit leiser Musik, die den Lernprozess im Hintergrund begleitet. Auf diese Weise wird dem Gehirn Entspannung signalisiert und die Lernenden können sich gelöst dem Lernprozess öffnen (vgl. Franz/ Shine 1997).

6 Sprache und Musik

Language and music define us as human. These traits appear in every human society, no matter what other aspects of culture are absent (Patel 2008:3)

Die umgangssprachliche Formulierung „diese Musik sagt mir etwas“ enthält eine wichtige Erklärung für die Beliebtheit und Wichtigkeit von Musik: Musik ist nichtsprachliche Kommunikation (Altenmüller 2018:9)

Das Interesse an der Beziehung zwischen Musik und Sprache begann nicht mit der modernen Kognitionswissenschaft. Das Thema bewegt seit langem Philosophen, Biologen, Dichter, Komponisten, Linguisten, Musikwissenschaftler (vgl. Patel 2008). Vor mehr als 2000 Jahren behauptete Platon, dass die Kraft bestimmter musikalischer Modi, den Geist zu erheben, von ihrer Ähnlichkeit mit den Klängen der Sprache kommt. Viel später überlegte Darwin (1871), dass Musik der Ursprung der kommunikativen Fähigkeiten unserer Spezies gewesen sein könnte. Viele andere historische Persönlichkeiten betrachteten die Beziehungen zwischen

Musik und Sprache, darunter Vincenzo Galilei (Vater Galileo Galilei), J.J. Rousseau,⁴⁰ L. Wittgenstein, L. Bernstein. Im 18. Jahrhundert wurde immer wieder die Vorstellung formuliert, Musik sei *sprachähnlich*.⁴¹

Insbesondere Kognitionswissenschaftler und Neuropsychologen, die nach gemeinsamen Merkmalen zwischen Musik und Sprache suchen, sind in der Lage es empirisch zu belegen, dass Musik und Sprache ähnlichen Verarbeitungsmechanismen unterliegen (vgl. Patel 2008, Jäncke 2012). Andeutungen auf gemeinsame und überschneidende neuronale Ressourcen bei der Sprach- und Musikverarbeitung sind zum Beispiel bei Spitzer 2002, Patel 2008, Jäncke 2012, Wild 2015 zu finden.

Musik als „*lingua universalis*“?

In der Literatur wird immer wieder der enge Zusammenhang zwischen Musik und Sprache hervorgehoben, wobei vor allem auf die ähnlichen Parameter, der Sprache und der Musik zugrunde liegen (Rhythmus, Tonhöhen, Pausen, Spannungssteigerungen und Spannungsgefälle, Abfolge der instrumentalen melodischen Führung) hingewiesen wird.

Musik und Sprache gelten als Mittel der Kommunikation. Beide besitzen eine Grundstruktur und basieren auf bestimmten ähnlichen Regeln, ohne welche die weiterzugebende „Botschaft“ nicht dekodierbar wäre (vgl. Allmeyer 2008). Die Ähnlichkeiten äußern sich auch in ihrer Wahrnehmung. Musik ist ein Medium, das den Gehörsinn erfasst. Sie ist die einzige ausschließlich in der Zeit existierende Kunst.

Aber auch Sprache (wie Musik) ist primär ein auditives Medium, d.h. ihr Erwerb erfolgt im Allgemeinen als Erwerb akustisch-phonetischen Materials in den ersten Jahren des menschlichen Lebens (vgl. Blell 1994, 1996).

6.1 Sprachenlernen und Musik⁴²

⁴⁰ Bem.: Jean-Jacques Rousseau sah in dem Ausdruckswillen des Menschen den Ursprung von Sprache und Musik, beklagt aber einen Verlust der ursprünglichen Expressivität von Musik, speziell der Melodie, durch deren zunehmende Rationalisierung. Die Vorstellung, dass Musik eine Sprache des Herzens sei, sie also in erster Linie dem Ausdruck menschlicher Empfindungen diene, ist für die gesamte Musikästhetik in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts kennzeichnend - siehe z.B. Philosoph: Johann Georg Sulzer (vgl. Auhagen 2014:28).

⁴¹ Bem.: Im 19. Jahrhundert entsteht eine Gegenbewegung zu der Auffassung, Musik diene in erster Linie dem Ausdruck von Gefühlen (Musiktheoretiker Eduard Hanslick). So wird die Schönheit eines Musikwerkes ausschließlich in der Struktur selbst begründet und nicht in den Assoziationen, Stimmungen oder Gefühlen, die das Werk in einem Rezipienten hervorruft (vgl. Auhagen 2014:28). Im 20. Jahrhundert formulierte Seiler (Seiler 2001 nach Auhagen 2014) zwei Prinzipien, die nach Auffassung des Musikwissenschaftlers Jobst Fricke für die Musik zentrale Bedeutung haben: *Indikativität und Prädikativität*. Indikativität bedeutet nach Seiler in der Sprache das Prinzip, Dinge zu benennen, zu definieren; Prädikativität hingegen das Prinzip der Aktion: Dinge „tun“ etwas bzw. mit ihnen geschieht etwas. Die Parallelen zwischen Sprache und Musik sind also nach Seiler auf der Ebene von allgemeinen Strukturbildungsprinzipien zu finden (vgl. Auhagen 2014:29).

⁴² Bemerkung: Teile dieses Kapitels wurden publiziert in: Juhászová, J.: Voraussetzungen der auditiven Rezeption und ihre Applikation im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Einsatzes von Popliedern, 2014, S. 36-44.

„*Musik ist Sprache ohne Worte*“ (Goddart 2005:90)

In aktueller Forschung herrscht eine Spannung zwischen zwei Perspektiven: Die eine betont die Unterschiede zwischen Musik und Sprache, die andere sucht nach Gemeinsamkeiten.

6.1.1 Ähnlichkeiten zwischen Musik und Sprache

Die neuesten Forschungen zu den Prozessen der Musik- und Sprachverarbeitung deuten darauf hin, dass die Hörfähigkeit für Klänge, Melodien, Rhythmen, Akkorde, Tonintervalle sich insbesondere vorteilhaft auf die Wahrnehmung prosodischer Sprachmerkmale auswirkt (vgl. Quast 1996, Spitzer 2002, Lindner 2003, Patel 2008, Jäncke 2012).

Der Umgang mit auditiven (musikalischen) Aspekten der Sprache ist für den Spracherwerb von herausragender Bedeutung. Das verbale Gedächtnis funktioniert nämlich so, dass bei jeder sprachlichen Aktivität (rezeptiver als auch produktiver) der Sprachverwendende zuerst die Worte vor seinem „geistigen Ohr“, in Form des sgn. „inneren Sprechens“ formuliert. Diesen Prozess bezeichnen kognitive Psychologen als phonologische Schleife (vgl. Spitzer 2002, Franěk 2005, Jäncke 2012).

Musik und Sprache, wie oben angedeutet, verfügen über komparable Mechanismen ihrer zerebralen Verarbeitung. Für die Musikwahrnehmung, ähnlich wie für die Wahrnehmung von Sprache existiert im Gehirn kein „spezialisiertes Zentrum“. Praktisch alle Hirngebiete sind an der Sprach- und Musikanalyse beteiligt, jedoch sind zum Teil unterschiedlich lokalisiert (vgl. Spitzer 2002, Jäncke 2012). Musik stellt mit ihren Regeln, Tönen und Formen, mit Rhythmus, Takt, Melodie etc. eine eigene Sprache, ein eigenes Zeichensystem dar (vgl. Buhl/Cslovjeseck, 2010). Selbst die Melodie wird nicht als eine Gesamtheit von Tönen erklärt, sondern als eine perzeptuelle kohärente Einheit (vgl. Franěk 2005, Celhoffer 2008). Sie ist demnach ein typisches Beispiel der ganzheitlichen Wahrnehmung.

In Liedern werden musikalische und sprachliche Informationen simultan dargeboten. Die Melodik des Liedes ist in ihren rhythmisch-metrischen Merkmalen den sprachlichen

Juhásová, J. : Die Rolle von Musik und Liedern beim Fremdspracherwerb. In: *Babylonia, Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue* 2017/3, S. 84-88.

Juhásová, J.: Ausgewählte musikalische und linguistisch-poetische Wesensmerkmale in Popliedern und ihr mögliches Intensivierungspotenzial für die Entfaltung des Hörverstehens in Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 49(2)/2019, S. 345-367.

Deklamationsregeln untergeordnet (vgl. Beličová 2002, Allmayer 2008, Patel 2008). Ähnlich wie der Emittent beim Sprechen, verwendet der Interpret beim Singen verschiedene Intervalle, es kommt zum Wechsel zwischen hohen/steigenden und tiefen/fallenden Tönen (Vater 2002, Zelenay/Šoltýs 2008). Musik und Sprache geraten in Songs in eine Wechselbeziehung, zum Beispiel bei der Integration von eingehenden Informationen (Worte, Töne) in syntaktische (ganzheitliche) Strukturen, aber auch bei der Deutung von emotional gefärbten Bedeutungsnuancen (Patel 2008).

Aus lernpsychologischer Sicht ist die Musik in Liedern eine Art Code, mit dem ein neuer Inhalt, eine Botschaft (Text) verschlüsselt und gespeichert wird (vgl. Spitzer 2002, Buhl/Cslovjecsek, 2010). Die Gedächtnisstärke einer gespeicherten Botschaft (des Liedtextes) nimmt demnach zu, falls weitere Informationen (z.B. der Klang, die Harmonie) mit dieser Information gekoppelt und assoziiert werden (vgl. Jäncke 2012). Solche Stimulierung unterschiedlicher Gedächtnissysteme (als „Mehrfachkodierung“, oder als mehrdimensionale Speicherung bezeichnet) begründet auch das lernpsychologische Modell des kontextabhängigen Gedächtnisses. Nach diesem Modell werden neue Inhalte umso nachhaltiger verfügbar, umso mehrfach sie vom Lernenden kodiert bzw. verschlüsselt werden. Auf diese Art und Weise kann „*Musik als Hinweisreiz für andere [sprachliche] Informationen*“ dienen (vgl. Buhl/Cslovjecsek, 2010, Jäncke 2012:406).

Der Vorteil von musikalischem Code in Liedern für die Speicherung von sprachlichen Botschaften besteht auch darin, dass die Musik vom Hörer meistens nicht als etwas völlig Unbekanntes rezipiert wird. Der Hörer interpretiert sie in der Regel nach typischen Perzeptionsmustern, mit denen er sich im Laufe seines Lebens vertraut gemacht hatte (vgl. Spitzer 2002, Franěk 2005) und die in seinem Langzeitgedächtnis bereits in Form von Schemata und mentalen Repräsentationen gespeichert wurden (vgl. Blell 1994, Franěk 2005, Allmayer 2008, Celhoffer 2008). Die Musik, an die wir als Musikklairen (oder Musikkennen) gewohnt sind, d.h. die Melodien und Harmoniesysteme, für die wir durch ihr lebenslanges Hören eine implizite Expertise entwickelt haben, bezeichnet man als abendländisch-westliche Musik (vgl. Spitzer, 2002:113). Die Kenntnis musikalischer Schemata (der sog. westlichen Musiksyntax) ermöglicht dem Rezipienten melodische Folgen voranzuhören (vgl. Jentschke/Koelsch, 2005). Im Falle der Verknüpfung von Musik und Text in Liedern mag die Vertrautheit des Hörers mit der abendländischen Harmonie zur schnelleren (und dauerhaften) Textspeicherung führen. Vergleichbare Effekte auf die Speicherkapazität und spätere Abrufbarkeit von Informationen aus dem Gedächtnis hat die Verbindung des zu lernenden Inhalts (Text) mit starken Emotionen (Musik). Die dem Musikgeschmack des Rezipienten entsprechenden Lieder agieren im limbischen System des Gehirns wie eine Art Belohnung und wirken sich förderlich auf die Sprachlernprozesse aus (vgl. Lensch 2010:264).

6.1.2 Unterschiede zwischen Musik und Sprache

„Die Musik ist die wahre allgemeine Sprache, die man überall versteht: daher wird sie in allen Ländern und durch alle Jahrhunderte, mit großem Ernst und Eifer, unaufhörlich

geredet, und macht eine bedeutsame, vielsagende Melodie gar bald ihren Weg um das ganze Erdenrund“ (Schopenhauer 1977 nach Altenmüller 2018:67)⁴³

„Musik ist sprachähnlich... Aber Musik ist nicht Sprache. Ihre Sprachähnlichkeit weist den Weg ins Innere, doch auch ins Vage“ (Adorno 1963 nach Hess-Lüttich 2011:188)⁴⁴

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Musik und Sprache besteht darin, dass Musik sehr viel unbestimmter ist als Sprache. Die Worte bezeichnen eindeutiger Dinge der äußeren Welt. Die Referenzialität, d.h. der Bezug zu Dingen fehlt der Musik. Musik garantiert also im Unterschied zur Sprache *„Recht auf Opazität“*, d.h. *„das Nichtverstanden-Werden und Nichtverstanden-werden-Müssen als Voraussetzung für kulturelle Entwicklung“*. [...] *„Sie lässt sich nicht von einem zentralen Ort aus schließen, beherrschen oder definieren“* (vgl. Diederichsen 2014: 444). *„Statt dominanter Heteroreferenz, wie sie sprachliche Medien kennzeichnet und wie sie die bildende Kunst wenigstens noch bei der Darstellung nicht-zeitlicher Gegenstände und Sachverhalte besitzt, ist die Referenz der „Sprache“ der Musik hauptsächlich Selbstreferenz“* (vgl. Wolf, 2002:78). Der Musik fehlt eine denotative Bedeutungsebene. Doch, die Grenzen zwischen Sprachkunst und Musikkunst (und anderen Künsten) sind fließend. Interpretationen sind immer ein Zeichen des Performers, seiner Erfahrung, seiner Existenz innerhalb einer bestimmten Kultur (vgl. Hess-Lüttich 2011:198).

Auf der anderen Seite verfügt Musik über die Fähigkeit, alle Ebenen der menschlichen Psyche zu erreichen, besonders starke Emotionen auszudrücken und vor allem auch auszulösen. Und wir sind in der Lage sie auch ohne musikalische Vorbildung wahrzunehmen (vgl. Goddard 2005:90, Altenmüller 2018:13-14). *„Die musikalischen Anteile der Sprache, die Sprachmelodie, die Sprechgeschwindigkeit, die klangliche Färbung von Vokalen und Konsonanten, hartes Artikulieren, gepresstes Sprechen, die hohle Grabesstimme – all diese der Musik verwandten Ausdrucksmittel geben Auskunft über den Gemütszustand des Sprechers und vermitteln Emotionen“* (Altenmüller 2018:13).

„Musik ist eine Herzensangelegenheit “ (Goddard 2005:80), *„Musik ist ein Spiel mit Erwartungen“* (Schulz 2018:102). *„Gute Musik“* (vgl. Schulz 2018:99) sollte im Idealfall folgende Ebenen in sich entfalten. Schulz bezeichnet sie als Integrationslinien der Musik:

1. Körperlichkeit, elementare Lebensenergie;
2. Eine Art Sprachlichkeit in der Artikulation von Phrasen;
3. Emotionen und innere Bilder;
4. Rationalität und konstruktive Aspekte;
5. Eine spirituelle Ebene, d.h. erst solche Musik, die Anteil an allen Ebenen hat, kann mit gutem Grund als integral bezeichnet werden.

⁴³ Bem.: Nach A. Schopenhauer: *Musik als allgemeine Sprache“* (1977).

⁴⁴ Bem.: Nach Theodor W. Adornos Werk *„Fragment über die Sprache“* (1963).

Doch die These über potenzielle Übertragbarkeit von Regeln der Sprache auf Musik und umgekehrt ist nach Jourdain (vgl. Jourdain 1998:334-340 nach Kopiez 2004:59-60) nicht haltbar. In seiner Begründung verwendet er vier Kriterien:

1. Exaktheit. Linguistisch ist etwas richtig oder falsch, wahr oder nicht wahr. In der Musik sind die Grenzen eher fließend und Regelverletzungen ein kompositorisches Mittel. Behne (1982) bezeichnet den Prozess des Musikhörens als eine „Als-ob-Kommunikation“ (vgl. Kopiez 2004:82).
2. Stil: Die Grammatik der Musik kann sich in wenigen Generationen radikal verändern, sodass sie nicht mehr verstanden wird. Sprache widersetzt sich eher Veränderungen in so kurzer Zeit.
3. Übersetzbarkeit. Sprache lässt sich beinahe in jede andere überführen. Eine Beethoven-Sinfonie kann nicht ohne sinnentstellende Verluste in Country-Musik übersetzt werden.
4. Vielstimmigkeit. Wenn verschiedene Wörter gleichzeitig erklingen, sind wir verwirrt. Eine vierstimmige Fuge können wir jedoch verfolgen.

6.3 Sprache und Musik – Fazit

Die strikte funktionale und anatomische Trennung zwischen Sprache und Musik kann nicht mehr aufrechterhalten werden (vgl. Jäncke 2012:387).

In Liedern sind Musik und Sprache sehr eng miteinander verbunden. Auch wenn die Musik die semantische Eindeutigkeit konventioneller Sprache fehlt, werden doch bestimmte durch Musik vermittelte Emotionen universell verstanden, z.B. Dur und Moll (vgl. Jäncke 2012, Tauche, 2012). Beide betrachten wir als ein „*Spiel mit Erwartungen*“ (vgl. Schulz 2018:102).

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass die Grundlage von Musik und Sprache ähnliche prozesshaft-strukturelle Elemente bilden. Beide sind Ausdruck der Ordnung von Klang in Zeit und Raum. Beide basieren auf bestimmter Ordnung, Struktur, Zeitmessung, z.B. auf Wiederholung, Kontrast, Gedankenentfaltung, auf Variationen etc. Beide stellen im Grunde Formen der Kommunikation dar. Musik ist zwar nicht in der Lage, Informationen so präzise zu vermitteln wie Sprache, sie kann aber semantische Netzwerke ansprechen und dadurch „den Abruf von Informationen in dem angesprochenen Netzwerk ,voraktivieren‘ (vgl.

Jäncke 2012:388). Die auf solche Weise kodierten Informationen können dann bevorzugt abgerufen und verarbeitet werden (vgl. Celhoffer 2008, Jäncke 2012, Brutovský 2018:11). Einerseits enthält Sprache zahlreiche musikalische Merkmale, und andererseits kann Musik auch aus Sprache bestehen (vgl. Altenmüller 2018).

Sprachdidaktisch betrachtend besteht heute ein weitgehender Konsens darüber, dass das Ohr des Lernenden zunächst für Intonation, Rhythmus und Laute der fremden Sprache sensibilisiert werden muss, um diese dann zu erkennen, zu diskriminieren und letztendlich nachahmen und in spontaner Sprache selbst produzieren zu können. Während früher vornehmlich das *bottom-up* Prinzip genutzt wurde, geht man mehr und mehr zum *top-down* Prinzip über: Zunächst werden Intonation, dann Rhythmus und schließlich Einzellaute fokussiert. Dabei geht man davon aus, dass der Prozess des Einhörens über Sprachmelodie und Akzente die Auseinandersetzung mit Einzellaute einfacher werden lässt (vgl. Wild 2015).

7 Musik, Spracherwerb (Emotionen) und Neurowissenschaften⁴⁵

„*Gedächtnis macht Musik*“ (Spitzer 2002:136)

Heutzutage wird zunehmendes Interesse der fremdsprachlicher Forschung an der Frage vermerkt, wie das Gedächtnis funktioniert, wie Erinnerungen im Gehirn verankert werden und auf welchen neurophysiologischen Prozessen fremdsprachliche Wissensaneignung beruht. Der Prozess der Gehirnverarbeitung (akustischer) Stimuli wird in der Fachliteratur dreistufig dargestellt (vgl. Silifou 2004):

Im Ultrakurzgedächtnis (ikonisches Gedächtnis, sensorisches Register),⁴⁶ das zeitlich auf Mikrosekunden limitiert wird, erfolgt Registrierung des vom Gehör wahrnehmenden (gesprochenen/ gesungenen) Textes. Seine Aufgabe ist die Anordnung des Schallstroms in bestimmte Sinneseinheiten. Jeder von Rezeptoren übertragener Sinneseindruck geht den

⁴⁵ Bem.: Ausgewählte Teile dieses Kapitels wurden veröffentlicht in: Juhásová, J.: Voraussetzungen der auditiven Rezeption und ihre Applikation im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Einsatzes von Popliedern, 2014.

⁴⁶ Bem.: In einigen auf Englisch verfassten Publikationen wird auch der Terminus „*echotic memory*“ verwendet (vgl. Underwood 1989).

Strukturen des Gehirnstamms und des limbischen Systems hinüber. Bedeutende Teile des limbischen Systems sind mit dem sgn. Hippocampus und Amygdala zu allen Teilen des Großhirns vernetzt. Hypocampus wird zu großem Maße in die kognitivorientierte Gehirnleistung involviert,⁴⁷ während die Amygdala an der höheren emotionalen Verarbeitung von Stimuli, an der affektiven Auswertung der ankommenden Informationen beteiligt ist, d.h. sie entscheidet, welchen Sinneseindrücken und mit welchem Grad der Motivation sie ihre Aufmerksamkeit zuteilt (vgl. Underwood 1989, Dahlhaus 1994, Allmayer 2008, Sambanis 2010).

Im ikonischen Gedächtnis (Ultrakurzzeitgedächtnis) erfolgt die erste Informationsaufnahme durch Sinnesorgane. Es wird aus dem Grund erwähnt, dass nach den Ergebnissen der neuropsychologischen Forschung das Musikhören die Gehirnstrukturen des limbischen Systems aktiviert, die eng mit Aufmerksamkeit und Motivation des rezipierenden Subjekts verbunden sind (vgl. Blell 1994, Lindner, 2003, List, 2003, Petlák, 2005, Turek, 2008). Beide Formen der Aufmerksamkeit (explizite und implizite) und die Motivation spielen hierbei eine bedeutsame Rolle. Ohne sie würde jeder Sinneseindruck, beziehungsweise die durch das sensorische Register in das Gehirn kommende Information „zerfallen“, d.h. nicht weiter in das Kurzzeitgedächtnis vorrücken.

2. Im Kurzzeitgedächtnis (das Arbeitsgedächtnis, operatives Gedächtnis), dessen Dauer auf wenige Sekunden begrenzt ist, erfolgt aus dem Gesichtspunkt der auditiven Rezeption der wichtigste Teil der Informationsverarbeitung. Das System des Arbeitsgedächtnisses besteht nach Franěk (vgl. Franěk 2005:91) aus drei Modulen. Aus der Sicht der auditiven Rezeption stellt eins davon die sgn. „*phonologische Schleife*“ dar. Sie speichert die Informationen, die den phonologischen Charakter besitzen. Sie setzt sich aus zwei Teilen zusammen: aus dem „*phonologischen Lager*“, das die Informationen phonologischen Charakters speichert und sie ungefähr 1,5 – 2 Sekunden im Gedächtnis hält und aus dem „*artikulatorischen Kontrollprozess*“, der innere Wiederholung von gespeicherten Informationen leistet und damit den Gedächtnisabstieg vermeidet. Akustisch wahrgenommene im operativen Gedächtnis eingetragene Informationen werden einerseits mit anderen Informationen, die unser Sinnesorgan durchlaufend registriert (vgl. Franěk 2005:88) und andererseits mit den bereits im Langzeitgedächtnis kodierten und aufbewahrten Informationen verglichen.

Zeitlich limitierte Dauer des Kurzzeitgedächtnisses verursacht, dass bei rezeptiven sprachlichen Tätigkeiten im Gedächtnis keine isolierten Wörter gespeichert werden, sondern der Gesamtsinn der Aussage. Im Moment, in dem wir den Sinn des Gesagten begreifen, vergessen wir in der Regel die konkret gesagten Worte.

Eine wesentliche Rolle bei der Begründung der Stellung von Liedern in der fremdsprachlichen Edukation spielt auch folgende Erkenntnis: Im operativen Gedächtnis

⁴⁷ Bem.: Der Rezipient erkennt und verbindet mit dem Sinn nur die Musikmotive und die Sprachmittel, die er im Langzeitgedächtnis in Form von Schemata und Mentalrepräsentationen vorher aufbewahrt hat (vgl. Solmecke 1992, Blell 1994, Franěk 2005, Allmayer 2008), d.h. er sortiert ankommende Informationen auf „bekannt/unbekannt“ und er analysiert, ob sie (mittels Assimilation oder Akkomodation) in das bereits existierende Wissensnetz anzuordnen wären oder nicht.

werden Hypothesen getestet; es kommt zur Zuordnung der Einzelelemente zu größeren Sinneneinheiten (*sgn. chunking*) und es erfolgt die Wiederholung sowie die Anordnung der neu erworbenen Information in das bereits existierende Netz von Kenntnissen.

3. Die Aufgabe des **Langzeitgedächtnisses**, dessen Kapazität praktisch unbegrenzt ist, besteht darin, die bereits kodierten Informationen so zu speichern, damit sie das Subjekt nach Bedarf möglichst sicher und schnell abrufen. In der Fachliteratur werden mehrere Arten des Langzeitgedächtnisses beschrieben, am häufigsten wird es aber in semantisches (deklaratives) und episodisches (prozedurales) Langzeitspeicher differenziert.

Vereinfachend ließe es sich sagen, dass im semantischen Gedächtnis die Informationen nach den Inhaltszeichen strukturiert und aufbewahrt seien (Inhalte/ Informationen), im episodischen Gedächtnis nach dem situativen Kontext (es handelt sich um *sgn.* kontextspezifische Informationen).

7.1 Prozesse der zerebralen Informationsverarbeitung und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für Popsongs und für den Fremdsprachenunterricht

Aus den oben erwähnten Kenntnissen zu den Prozessen der Verarbeitung und Kodierung von Informationen resultiert für Poplieder im Fremdsprachenunterricht folgendes:

Sensorisches Register

Für die erste Registrierung von Schallinformationen im sensorischen Register aber auch für ihre spätere Speicherung ist es unentbehrlich die Bedeutung der in Liedern enthaltenen affektiven Komponenten zu akzentuieren.⁴⁸ Die Selektion von auditiven Wahrnehmungen beeinflusst wesentlich die musikalische Introdution zum Lied, deren Aufgabe ist es, den Hörer auf das Hören einzustimmen. Im Laufe der wenigen Anfangssekunden kommt es zur emotionalen Wertung des Songs von Seite des Rezipienten. Die ersten paar Takte des Liedes entscheiden darüber ob das Lied den Rezipienten „fesselt“, ob er dem Lied seine aktive Aufmerksamkeit schenkt. Von dieser Phase hängt Erfolg bzw. Misserfolg der weiteren Arbeit mit dem Lied ab (vgl. Allmayer 2008:131). Affektive Komponenten der Lieder werden also mit musikalischen Stimuli verbunden, die darüber hinaus ausschlaggebend für die direkte oder indirekte Aktivierung kognitiver Prozesse sein können (vgl. Quast 1996, Spitzer 2002).

An dieser Stelle muss die Wichtigkeit der richtigen Musikauswahl unterstrichen werden, die dem individuellen Musikgeschmack des Lerners entspricht.

⁴⁸Bem.: Emotionale Komponente spielen eine relevante Rolle auch in den späteren Phasen der Informationsverarbeitung im Gehirn: Inhalte werden am besten bei starken Emotionen rezipiert und gespeichert (vgl. Allmayer 2008, Turek 2008).

Kurzzeitgedächtnis

Der Beitrag von Liedern für den Fremdsprachenunterricht kommt wohl am markantesten zum Ausdruck in der Phase der Verarbeitung von auditiv registrierten Wahrnehmungen. Lieder unterstützen mehrkanalige Gehirnkodierung von Informationen, die sgn. multimodale Rezeption, die dem Schüler das ganzheitliche Lernerlebnis ermöglicht.⁴⁹

Nach dem Verklingen des instrumentalen Vorspiels wird die Aufmerksamkeit des Hörers auf den Text und die Musik gleichzeitig gelenkt, wobei beide Gehirnhälften aktiviert werden. Richtige Erfassung des Musikcharakters kann das Verständnis des Textes unterstützen und bei Effektivierung des Wiederabrufs von Textstellen aus dem Gedächtnis helfen. Ein Beispiel dafür ist, dass wir uns oft an den Liedtext beim Singen der Melodie erinnern (vgl. Altenmüller 2018).⁵⁰

Es muss betont werden, dass der Text und die Musik im Lied gleichwertige Bestandteile sind. Der sprachliche und der musikalische Teil ist in Liedern nahezu untrennbar verbunden: Der Text stützt sich in seinen Sinneneinheiten auf die Musik und umgekehrt (vgl. Allmeyer 2008).

Beide Prozesse der musikalischen und sprachlichen Informationsverarbeitung verlaufen parallel, sie sind doppelt kodiert (sgn. duale Kodierung), d.h. Musik und Text, die Struktur der Musik und Sprache – Phrasierung, Reim, Rhythmus, Pausen- werden gegenseitig verknüpft. Solche Informationsaufnahme mittels unterschiedlicher Kanäle – der Text, der sich an melodische Linie und Rhythmus stützt – ermöglicht dessen effektiveres Behalten im Gedächtnis (vgl. Blell 1994). Eng mit der Doppelkodierung von Musik und Text ist auch die Popsongstruktur verbunden, die auch an besserer Gedächtnisverankerung des Textes beteiligt ist. Das Schema des Liedes ist aus Einzelteilen (Phrasen oder Strophen) zusammengesetzt, die einer größeren Struktur zugeordnet werden. Die Phrase und die Melodie bilden dabei eine sich periodisch wiederholende Einheit. Der immer wieder kehrende Refrain ist ein konstitutives Element, das die Memorisierung des Textes erleichtert. Aber auch die Gesamtstruktur des Popsonges – Pausen (Zwischenspiele)- unterstützt das Speichern von Informationen, weil das Gedächtnis dabei genügend Zeit zur Textverarbeitung gewinnt.⁵¹

⁴⁹Bem.: Die Verbindung von Musik und Fremdsprachenerwerb ist mit zahlreichen kognitvpsychologischen Forschungen belegt aus denen resultiert, dass als Basis für die Gehirnverarbeitung von Popsong Liedern ähnliche kognitvpsychologische Prozesse wie bei der Verarbeitung der Sprache zugrunde liegen (vgl. Allmeyer 2008). Mehr dazu im Kapitel 8.5.

⁵⁰ Bem.: „Ohrwürmer“ sind eine Spezialform des musikalischen Gedächtnisses. Ihr genauer Ursprung ist bislang unbekannt (vgl. Altenmüller 2018:116-117).

⁵¹ Bem.: Die neusten kognitvpsychologisch und psycholinguistisch orientierten Forschungsergebnisse formulierten Hypothesen darüber, wie die Prozesse der Musikwahrnehmung und – verarbeitung beschrieben werden können. Neben den klassischen Modellen der Informationsverarbeitung, die an der Wissensverarbeitung nach logischen Regeln basieren (*propositionale Repräsentation*), wird in letzter Zeit über sgn. „*konektionistische Modelle*“ gesprochen, die aus der Prämisse ausgehen, dass unser Gehirn die Bewusstseinsinhalte separat verarbeitet und speichert (sgn. *distributed representation* - vgl. Blell 1994:165 nach Gruhn 1993:75). Es wird also angenommen, dass auch die Musikrezeption – obwohl in der Großhirnrinde lokalisiert – mit anderen Sinneseindrücken und Anlässen aus unterschiedlichen Netzen verknüpft wird, d.h., es werden auch andere nicht nur die Repräsentationsmuster der musikalischen Vorstellungen aktiviert (vgl. Blell 2004).

Der einzige Unterschied ist nur in der Bewusstmachung des Doppelkodierungsprozesses der Lieder im Gehirn, weil der Text meistens bewusst und die Melodie unbewusst mit dem Text rezipiert (vgl. Allmayer 2008, Caon 2008).⁵²

Für die Praxis resultiert daraus, die Unterstützung der Mehrfachspeicherung im Gedächtnis durch geeignete Didaktisierungen: Immer wenn möglich, sollte sich der Lehrer nicht nur auf Doppelkodierung (Text und Musik) verlassen, sondern auch Bilder, Farben, Video, Kinetik etc. mit dem Ziel einsetzen, um den Schülern mehrere Möglichkeiten der Gedächtnisverankerung von neu erworbenen Informationen anzubieten.

Langzeitgedächtnis

Die Qualität der Speicherung einer Information in das Langzeitgedächtnis und die Fähigkeit ihres (Wieder)Abrufs ist vor allem davon abhängig, auf welche Weise sie erworben wird. Infolge der mehrfachen Gehirnverankerung von Musik und Sprache in Liedern, benutzt der Hörer bei ihrer Rezeption sowohl deklaratives als auch prozedurales Gedächtnis. Oben, bei der Beschreibung der Funktion des Kurzzeitgedächtnisses wurde angedeutet, dass die Musik sich mehr auf prozedurales Gedächtnis und die Textrezeption mehr auf deklaratives Gedächtnis stützt.

Die Erkenntnis, dass im prozeduralen Gedächtnis „*das ganze System unserer europäischen Musik*“ aufbewahrt wird (vgl. Franěk 2005:92), unterstreicht noch die Sonderstellung von Popliedern im Fremdsprachenunterricht. Mentale Repräsentation des bekannten Schemas („*das ganze System unserer europäischen Musik*“) führt dann zur störungsfreien Aufnahme von deklarativen Fakten – des Liedtextes (vgl. Franěk 2005, Allmayer 2008, Caon 2008).⁵³ Das musikalische Gedächtnis (von Altenmüller „Musikbibliothek“ genannt) ist demnach von Natur aus eher konservativ- ein Effekt, der sich auch in der psychologischen Bewertung niederschlägt: „*Uns gefällt das besser, was wir kennen*“ (vgl. Altenmüller 2018:121).⁵⁴

Das Hören von Popliedern ermöglicht also die Verbindung der impliziten und expliziten Art des Lernens. Dies bedeutet, dass es zur Prozeduralisierung des neu erworbenen Wissens ohne Übergang über die deklarative Phase kommt. Beim Hören der Verschmelzung Musik/ Text wird der Weg für den verbalen Input geräumt, der dann ohne intellektuelle Anstrengung aufgenommen werden kann. So kommt es zur Auslösung mehr oder weniger unbewusster Aktivitäten des Wissenserwerbs und –speicherung. Diese Aktivitäten resultieren laut Markowitsch (vgl. Markowitsch 1993:107, nach Quast 1996:109) aus biologischer Natur des Menschen, weil die auf diese Weise erworbenen Kenntnisse bei ihrer mehrmaligen

⁵² Bem.: Die Fakten über unbewusste Registrierung der Melodie betreffen vor allem Musiklaien. Die Musiker konzentrieren sich bewusst auf die Musikrezeption (Franěk 2005, Allmayer 2008).

⁵³ Bem.: Wartowski belegte mit seinen Forschungen die bekannte Tatsache (vgl. Wartowski 2002:56 nach Allmayer 2008:97), dass „*Erwerb von Liedtexten viel schneller verläuft als das Auswendiglernen von Texten*“.

⁵⁴ Bem.: Diese Gesetzmäßigkeit hat der deutsche Psychologe Wilhelm Wundt in der sgn. „Wundt-Kurve“ ausgedrückt: Wenn wir einen zunächst neutral bewerteten Reiz mehrfach wahrnehmen, steigert sich unser Gefallen daran. Ab einer bestimmten Expositionshäufigkeit wird er dann langweilig und unsere Vorliebe für diesen Stimulus sinkt (vgl. Altenmüller 2018:121).

Aktivierung zum sgn. „*Aha-Erlebnis*“ führen und auch ohne ihre aktive Reflexion uns wie eine „Wissensreserve“ zur Verfügung stehen.

Aus dem Gesichtspunkt der Gehirnverankerung von Informationen im Langzeitgedächtnis darf der Kontext, in dem der Hörer das Lied rezipiert, nicht vergessen werden. Spätere Rezeption des Musikstückes ist nämlich sehr davon abhängig, ob es unter angenehmen Umständen gehört wurde oder nicht. Im Gedächtnis wird nämlich auch das Gefühl (Laune), das (die) das Lied hervorruft, gespeichert (vgl. Dommel/Lehners 2000:14, Spitzer 2002:133)⁵⁵ und dies kann im Unterricht wesentlich der Lehrer durch die von ihm richtig gewählten Methoden beeinflussen.

7.2 Gehirnverarbeitung von Musik und Sprache – Fazit

Neurobiologisch kann Lernen als ein Prozess der Veränderungen neuronaler Verbindungen beschrieben werden, Je nach Gebrauch und funktionaler Beanspruchung bilden sich immer neue Verbindungen zw. den einzelnen Nervenzellen des Gehirns. Häufiger Gebrauch festigt und stärkt die Verbindungen, mangelnde Nutzung führt zur Rückbildung. Diese Vernetzung ist wichtigste Voraussetzung für das Lernen und beruht auf dem hohen Grad an Plastizität des Gehirns, die zeitlebens wirksam bleibt. Lernen ist auf Verstehen gerichtet. Verstehen können wir aber nur, was wir wahrnehmen. Wahrnehmen heißt dabei, „*erkennen von etwas als etwas*“ (vgl. Gruhn 2010:113).

Lange galt in der Neurologie und Neuropsychologie der Grundsatz, dass Sprache und Musik von den beiden Hirnhemisphären unterschiedlich verarbeitet werden (vgl. Jäncke 2012). Die Lokalisationstheorien, die die Verarbeitung von Musik der rechten und die Sprachrezeption der linken Hemisphäre zugeschrieben haben, wurden verworfen.⁵⁶ Genauso wurden noch vor wenigen Jahren detaillierte Erklärungen für die Abläufe beim Sprachverstehen im Wernicke-Zentrum und bei der Sprachproduktion im Broca-Zentrum geliefert. Heute wird in der Forschung eher einem holistischen Denken Platz gemacht. Neuste Studien deuten an, dass praktisch das gesamte Gehirn zur Musik- und zur Sprachwahrnehmung und -bearbeitung beiträgt. Im Falle der Musik spricht man heute eher von einem Netzwerk für

⁵⁵ Bem.: Krashen spricht in diesem Zusammenhang über den sgn. affektiven Filter (*affective filter*) und unter diesem Terminus versteht er eine Summe affektiver, psychologischer, emotionaler und Willensfaktoren, die entweder positiv oder negativ zum Prozess des Spracherwerbs beitragen. Wenn das Subjekt im guten psychischen Zustand ist, wenn er wohlwollend dem gesinnt ist dem er begegnet, konzentriert er sich mehr auf die Bedeutung des rezipierten Diskurses als auf seine Form, mit der der Inhalt dargeboten ist. In dem Falle nimmt er in der Regel eine größere Quantität der Sprache zur Verarbeitung auf als sonst. Krashen spricht über den niedrigen affektiven Filter: „*low affective filter*“ (vgl. Turek 2008).

⁵⁶ Bem.: Musik wird von Laien eher ganzheitlich wahrgenommen, was einer vorwiegend rechtshemisphärischen Leistung entspricht, wohingegen das analytische Hören des Experten eher linkshemisphärisch zu lokalisieren ist (vgl. Spitzer 2002, Jäncke 2012).

Musikwahrnehmung (vgl. Spitzer 2002:212, Patel 2008:73, Jäncke 2012:293, Götze 2013:37, Altenmüller 2018).

Die Wissenschaft (v.a. Psycholinguistik und Neurowissenschaften) erforscht mögliche wechselseitig fördernde Querverbindungen zw. der Musik- und Sprachwahrnehmung sowie dem Spracherwerb. Für den Fremdspracherwerb mit Songs können daraus folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

1. Musikhören aktiviert solche Strukturen des Gehirns, die starke emotionale Reaktionen hervorrufen (mit Wirkung auf das vegetative System) und in denen gedächtnismäßige (assoziative, analytische) Informationsverarbeitung stattfindet (vgl. Blell, 1994:164). Das, dass Medium Musik Fremdsprachenlernende im emotionalen Bereich anspricht, unterstützt gleichzeitig ihre kognitiven Leistungen (den Spracherwerb).⁵⁷ Der Umgang mit den auditorischen Aspekten der Musik schult wahrscheinlich auch das verbale Gedächtnis. Beim verbalen Gedächtnis nutzen wir phonologische (also lautliche) Informationen, um uns Wörter einzuprägen. Hierbei werden die Wörter in ihre Laute umgewandelt, und wir sagen uns die Laute vor unserem „geistigen Ohr“ immer wieder auf (vgl. Jäncke 2012:404). Aus der Musikpädagogik und Fremdsprachendidaktik ist bekannt, dass Wörter und Sätze leichter gelernt und behalten werden, wenn sie in Verbindung mit einer Melodie oder einem Rhythmus aufgenommen werden (vgl. Franz/Shine 1997, Spitzer 2002). Wenn man sich z.B. an einen bestimmten Liedtext erinnern will, summt man meist die Melodie. Und die Unterrichtsmethode der Suggestopädie arbeitet mit leiser Musik, die den Lernprozess im Hintergrund begleitet. Auf diese Weise wird dem Gehirn Entspannung signalisiert und die Lernenden können sich gelöst dem Lernprozess öffnen (vgl. Franz/Shine 1997).
2. Beim Hören eines Songs handelt es sich um die, sich theoretisch auf das Modell der multimodalen Wahrnehmung gestützte, simultane Darbietung von musikalischen und sprachlichen Informationen- synergetische Effekte.⁵⁸ Musik eröffnet ganzheitliche Lernperspektiven. Songs können zur Schulung der kommunikativen Fertigkeiten und der sprachlichen Mittel effektiv genutzt werden. Dabei kommen kognitive, affektive, und psychomotorische Verarbeitungsprozesse zum Tragen, die durch das Musikerlebnis ausgelöst werden (vgl. Vinzentius 2012:44, Woltin 2012:11).

⁵⁷ Bem.: Wissenschaftlich wurde eine Reihe grundlegend ähnlicher Verarbeitungsmechanismen für Sprache und Musik nachgewiesen. Rhythmus und Melodie sind gemeinsame Ordnungssysteme (auf der neuroanatomischer Ebene) in beiden Domänen – in der musikalischen sowie in der sprachlichen Domäne (vgl. Geiser et al. 2008 in Jäncke 2012:378).

⁵⁸ Bem.: In den Fachpublikationen werden dafür Begriffe wie „*doppelte Chunks*“ (vgl. Morgret 2015, Wild 2015), oder „*duale Kodierung*“ bzw. „*duale Rezeption*“ (vgl. Blell 1994, Blell 2006, Allmayer 2008, Blell/Lütge 2012) verwendet. Bereits die Melodie der Musik ist ein typisches Beispiel der ganzheitlichen Wahrnehmung. Sie ist „*nicht als Gesamtheit einzelner Teile (Töne) zu erklären, sondern als eine perzeptuelle, kohärente Entität, die mehr als die Endsumme dieser Teile darstellt*“ (vgl. Franěk 2005:74, Übersetzung J.J.). Die parallele Wahrnehmung der Musik und des lyrischen Textes führt zu einer synergetischen Wahrnehmungssteigerung (Blell/ Lütge 2012:100).

8 Legitimität der Lieder im DaF-Unterricht

Language and music define us as human. These traits appear in every human society; no matter what other aspects of culture are absent (Patel 2008:3)

Obwohl Lieder seit je fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sind, begann die Forschung über Musik im Fremdsprachenerwerb erst seit einigen Jahren. Es lassen sich bereits Möglichkeiten belegen, die Musik in den Spracherwerb integrieren beziehungsweise den Spracherwerb auf Musik stützen. Der Musik werden im Fremdsprachenunterricht mehrere Funktionen zugesprochen, z.B.:

a./Musik wird im Hintergrund gehört, um das Sprachenlernen zu erleichtern, wie beispielsweise bei der Suggestopädie;

b./ Musik wird Anlass für kreative Schreibprozesse wie zum Beispiel bei Programmmusik.

Diese Funktionen sind im Einklang mit den gängigen Tendenzen, die die Fremdsprachendidaktik postuliert und zwar mit der Idee die Sprache kommunikativ und ganzheitlich zu vermitteln. Doch die Realität im Fremdsprachenunterricht sieht trotz verlaufender intensiver Diskussion über die Rolle von Kunst im Fremdsprachenunterricht anders aus. Bei den Popliedern ist die traditionelle Vorstellung der Methodik vorherrschend, d.h. Verwendung der Lieder im Fremdsprachenunterricht nach den „ernsten“ Unterrichtsphasen als Entspannung, beziehungsweise für den Gesang, für das Memorieren des Textes und für ihre detaillierte (linguistische) Analyse (vgl. Juhászová 2010, 2017).

Kunst kann auf vielfältige Art und Weise und mit unterschiedlichen Absichten in den fremdsprachlichen Unterricht geholt werden. Nach Gugel (vgl. Gugel 2011) kann sie: Die eigene Wahrnehmung schärfen; zu einer veränderten Sicht der Dinge beitragen, indem sie neue Blickwinkel und Interpretationsmöglichkeiten erschließt; unbewusste Bereiche ansprechen und so zu einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt ermutigen; sie kann provozieren und / oder als Provokation wahrgenommen werden.

Kunst, Musik, Lieder können auch unterschiedliche Ziele verfolgen wie etwa (vgl. Gruhn 2010:16):

1. Das kulturelle Erbe bewahren;
2. Den Musikunterricht an den Bedürfnissen der Schüler orientieren;
3. Die Schüler dazu anspornen, neue Zugänge zur Musik zu erschließen;

4. Kognitive Transfereffekte der Musik nutzen – wie etwa nach dem Motto: Musik macht klug!⁵⁹

8.1 Argumente für Musik und Songs im DaF-Unterricht

Die Ausgangspunkte unserer Überlegungen zur Legitimität von Musik und Liedern im Unterricht haben wir (mit Anlehnung an die Fachliteratur) folgend zusammengefasst:

1. Jeder Mensch ist musikalisch. Auch Fremdsprachenlerner, die bisher daran gezweifelt haben, besitzen eine musikalische Disposition. Ein Argument dafür sind neurologische Untersuchungen, die belegen, dass bei der Verarbeitung von Musik und Sprache im Gehirn zum Teil gleiche Strukturen aktiviert werden (vgl. Quast 1996). Musikalische Aktivität macht Transfer für sprachliche Leistungen möglich (vgl. Jäncke 2012).
2. Durch Musik werden solche neuronale Strukturen aktiviert, die Wachheit und Aufmerksamkeit steuern (vgl. Spitzer 2002) und zwar nicht nur in Phasen intensiver sprachlicher Interaktionen, sondern auch in Entspannungsphasen.
3. Musik kann dazu beitragen, Lernende in eine positive Stimmung zu versetzen. Dies wird so erklärt, dass an der Musikverarbeitung neben zahlreichen Gehirnstrukturen auch Hirnregionen beteiligt werden, die bei der Verarbeitung von Emotionen eine Rolle spielen (vgl. Koelsch/ Fritz 2007).
4. Musik wird im Gehirn multimodal repräsentiert und führt zur Stimulierung unterschiedlicher Gedächtnissysteme. Bei der mehrdimensionalen Informationsverarbeitung (so die Forschungserkenntnisse der Lern- und Gedächtnispsychologie) handelt sich um Elemente, mit denen das Gelernte mehrdimensional (multimodal) mit anderen Informationen gekoppelt wird. Es ist nämlich bekannt, dass die Gedächtnisstärke eines zu lernenden Elements (z.B. einer Vokabel) in Abhängigkeit der mit diesem Element gekoppelten Informationen zunimmt (vgl. Jäncke 2012:203). Dies ist zugleich die Erklärung dafür, warum Verse mit Musik besser und dauerhafter im Gedächtnis verankert werden.
5. Beschäftigung mit Musik und Liedern im Unterricht unterstützt auch die Theorie des kontextabhängigen Gedächtnisses, mittels der, die Einflüsse der Hintergrundmusik auf das Lernen und das Gedächtnis erklärt werden können. Im Rahmen dieses Modells

⁵⁹ Vgl. Kapitel 2 in dieser Arbeit.

hängt die Gedächtnisstärke einer gespeicherten Information davon ab, wie viele weitere Informationen mit dieser Information assoziiert sind. Auf diese Art und Weise kann Musik als Hinweisreiz für andere Informationen dienen (vgl. Jäncke 2012:234-235).

6. Einen weiteren Grund bietet das imaginative Potenzial von Musik, das sgn. *Konzept der Visualisierung vor dem inneren Auge*, das sehr gut für den Spracherwerb genutzt werden kann (vgl. Blell 1994, 1997).
7. Musisch-kulturelle Bildung und künstlerische Kreativität können zum Gegenpol wissenschaftlich-rationaler Weltzugänge werden (vgl. Gruhn 2010:61).

8.2 Möglichkeiten des Einsatzes von Musik und Songs im Unterricht DaF

Nach Blell (2012) und nach Blell/ Lütge (2012:100) lassen sich fünf folgenden Funktionen von (instrumentaler) Musik für den fremdsprachlichen Unterricht unterscheiden:

- Psychohygienische und emotionale Funktion der Musik,
- Sozialpsychologische Funktion,
- Musik zur Förderung unbewussten Lernens,
- Musik zur Förderung (sprachlich-) kognitiver Prozesse,
- Musik und Klang als Auslöser von Kommunikationsprozessen sowie zum interkulturellen Lernen.

Im schulischen Kontext erscheint Musik meistens in der Form von: Musik- und Geräuschmedien „ohne Sprachzusätze“ - Charakterstücke, Programmmusik, meditative Musik etc. sowie Verbundmedien - Lieder verschiedener Art, Musicals, Filme, Videos (vgl. Badstübner-Kizik 2007:9).

Zwischen den Nutzungspräferenzen und Nutzungsmöglichkeiten von Musik bestehen direkte Abhängigkeiten, die in der folgenden Graphik gut sichtbar wird (vgl. Badstübner-Kizik 2007:15) Ein stärkeres Gewicht gewinnt bei der Musik (im Vergleich zur Bildkunst) der Bereich der Reproduktion:

reproduktiv	informativ	
↓	Musikkunst und ihre Nutzung im Fremdsprachenunterricht	↖ Produktiv (sprachproduzierend)

		musikproduzierend)
lernpsychologisch→	Rezeptiv (sprachrezipierend↗ Musikrezipierend)	

Badstübner-Kizik (vgl. Badstübner-Kizik 2007:16-17) unterscheidet folgende Einsatzgebiete von Musik und Liedern im fremdsprachlichen Unterricht:

1. Sprachrezipierende Nutzung von Musik

In diesen Bereich spielt eine übergeordnete Rolle der Inhalt, d.h. lexikalische oder grammatische Qualität des Liedtextes. Musik ist weniger wichtig und musikalische Texte werden in vielen Fällen als „Hörverstehen unter erschwerten Bedingungen“ empfunden.⁶⁰

2. Von der Rezeption von Musikkunst zur Sprachproduktion

Im Zentrum stehen hier der eigene musikalische Wahrnehmungsprozess sowie die ihn begleitenden Präferenzen, Assoziationen, Erinnerungen und Emotionen. Diese werden in der Regel durch gezielte Fragen sprachlich reflektiert. Bei den vertonten Texten geht es im Allgemeinen um das Thema des Textes oder um subjektive Wertungen der Musikinstrumentation, bei Instrumentalmusik rücken die mit der Musik zusammenhängenden Vorstellungen und Gefühle in den Vordergrund. Eine besondere Rolle spielt hier Programmmusik, die sich als Stimulus für assoziationsgeleitete kreative Schreibprozesse vielfach bewährte.

3. Lernpsychologische Nutzung von Musik

Musik hilft eine lernfördernde angstfreie Atmosphäre zu schaffen, Gemeinschaft zu bilden, mental auf ein Liedthema einzustimmen und damit fremdsprachliche Lernleistungen vorzubereiten, zu begleiten und zu verbessern. Die Wahl der Musik erfolgt hier nach formalen Eigenschaften wie Tempo, Lautstärke, Dynamik, Klangfarbe oder dem Thema des vertonten Textes. Wichtig ist vor allem affektive Wirkung der Musik.

4. Reproduzierende Wirkung von Musik

Musik wird im Zusammenhang mit linguistischen Strukturen- insbesondere im Aussprachunterricht bei jüngeren Lernenden reproduziert, d.h. es wird mitgesungen oder ein Lied wird rhythmisch begleitet (z.B. mit Orff-Instrumenten). Eng damit verbunden ist der folgende Nutzungsbereich von Musik im Unterricht.

5. Musikproduzierende Nutzung von Musik

⁶⁰ Bem.: Hierfür liegt ein aufgefeiltes Repertoire an Methoden vor, das stark an den Methoden des Textverstehens orientiert ist.

Damit sind rhythmische und musikalische Improvisationen zu fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten, Sprechstrukturen oder zu ganzen Texten gemeint. Es dient in erster Reihe der Entwicklung subjektiver Kreativität und als „Nebenprodukt“ entwickeln die Schüler ihre Sprachfertigkeit.

6. Informelle Nutzung von Musik

Musik spielt hier, wie jedes landeskundliches Artefakt, eine wichtige Rolle in der expliziten Informationsvermittlung.

Nach Blell (vgl. Blell 1997) kann die Kopplung „Sprache in der Musik“ in vier didaktischen Einsatzgebieten des Fremdsprachenunterrichts ihre Anwendung finden. Dabei betont sie, dass diese Einsatzbereiche und ihr Potenzial für das Fremdsprachenlernen bei weitem nicht ausgeschöpft scheinen:

1. Musik (unter physiologisch/ psychologischem Aspekt)
 - Instrumentalmusik
2. Musik und Rhythmus in der Sprache
 - Instrumentalmusik
 - Lautgedicht
3. Musik und Sprache
 - Vokalmusik
4. Sprache in der Musik
 - Instrumentalmusik
 - Klangbilder.

Für den Einsatz von Musik (und Liedern) im Unterricht mit dem Ziel der Entwicklung von *audio literacy*⁶¹ sehen Blell und Kupetz (vgl. Blell/ Kupetz 2010) folgendes Potenzial:

- (globales) Musikverstehen als integraler Bestandteil einer umfassenden Entwicklung von Hör- und Hör/Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von *audio literacy*;
- Musik als kulturelle Artefakte im Fremdsprachenunterricht: kulturwissenschaftliche Perspektive;
- Musik (und Text) in einer intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik;
- Kreative (Musik-)Hörerfahrung und (fremd-)sprachliche Kreativität;
- Projektorientierendes Lernen an außerschulischen Lernorten: Hörspaziergang, Konzert, akustische Installation etc.
- Bilingualer Musikunterricht;
- Musikvideoclips im Fremdsprachenunterricht;
- Wortschatz- und Grammatikarbeit und Musik/ Rhythmus.

⁶¹ Bem.: Sie sprechen über Entwicklung einer für den Fremdsprachenunterricht genuinen sinnkonstruierenden musikalisch-akustischen Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz.

9 Popsongs in fremdsprachendidaktischer Praxis

9.1 Popmusik und Popsong: Begriffsbestimmung und ihre formalen Merkmale

Im 1. Kapitel haben wir versucht, gemeinsame Ethymologie der Begriffe „Musik“, „Gedicht“, „Lied“ zu klären. In diesem Kapitel widmen wir uns dem Terminus *Popmusik*.

Blell definiert Popmusik als *ein plurimediales kommunikatives Zeichensystem, das sprachliche und nichtsprachliche Zeichen in kodierter Form verbindet* (vgl. Blell 1993:319). Für Adamsky und Bernhard (vgl. Adamski/ Bernhardt 2015:6) ist Popmusik *„ein gemeinschaftliches, identitätsstiftendes Vergnügen“*.

Die Popmusik zu definieren und ihre Grenzen zu anderen Musikgenres und -zweigen musikologisch klar zu ziehen, ist nicht einfach. Gegenwärtige (Unterhaltungs-)Musik, die als deutlich unübersichtlich und voller Paradoxien wahrgenommen wird (vgl. Sadie 2001, Poledňák 2006, Regelski/Gates 2009), bestimmen nicht nur spezifisch musikalische Eigenschaften. Angesichts der immensen Vielfalt von Popmusik, die auf dem Markt ist, spielen Unterschiede in Stilnuancen keine wichtige Rolle mehr sowohl im Sinne von Auswahlkriterien als auch im Sinne der Orientierung. Die Musik von heute wird durch Multimedialität, zahlreiche Verzweigungen und Fusionen der Genres charakterisiert. Sie *„führt die Möglichkeit der Nonkonformität in eine Kultur ein“* (vgl. Diederichsen 2014:12)

„Popmusik“ lässt sich als eine Gesamtbezeichnung eines großen Teils programmatisch konzipierter Einheit von Musik, Poesie und Performances definieren (vgl. Diederichsen 2014). Sie schließt Musikstücke⁶² unterschiedlichen Charakters, Ursprungs und Qualität ein und ihren erfüllt neben der unmittelbaren kommunikativen auch eine unterhaltende, emotionale und gruppenidentifizierende Funktion (vgl. Laborecký 1997, Celhoffer 2008, Poledňák 2006). Ihr ästhetischer Wert ist meistens marginal - Popmusik sei nicht (unbedingt) Kunst, sondern Leben. Das, was Popmusikrezeption und –kommunikation ausmacht, ist das aktive Transportieren ihrer verschiedenen Rezeptionsszenen in andere Rezeptionsarenen:

⁶² Bem.: Zusammen mit den Sounds, Texten, Videos, Covern, Frisuren, Emblemen etc. (vgl. Diederichsen 2014:11).

Intimes in Öffentliches, Peer-Group-Spezifisches in Gesamtgesellschaftliches, Spielerisches in Subkulturelles und vice versa (vgl. Diederichsen 2014:28).⁶³

Formal können Popsongs durch einen kürzeren Umfang, Simplizität und Eintönigkeit der Form charakterisiert werden. Sie bestehen meistens aus einem zweiteiligen Schema, das auf der Grundlage von zwei zusammengesetzten Formen mit harmonischem Kontrast gebaut wird. Der Kerngedanke ist in der zweiten Liedform (Refrain/Chorus), die mehrmals wiederholt wird, enthalten (vgl. Burlas 1962, Finscher 1997).

Die Melodie ist einfach, unentwickelt, aufgebaut auf Schemata. Der Rhythmus ist unkompliziert, meistens synkopisch, häufig überexponiert durch „aggressive“ Wiederholungen und unterstützt durch eine Dynamik mit „forte“. Die Klang- und Rhythmusfiguren sind ziemlich beschränkt, angelegt auf motorische Bewegungsmuster (die sogenannten Tanzkulte) und weisen somit archaische Eigenschaften auf (vgl. Finscher 1997, Sacher 2008). Die Harmonie bedient sich typischer Akkordfolgen und Verfahren der funktionalen Harmonielehre. Das Tempo der Motive ist gewöhnlich konstant, gekennzeichnet durch eine expansive Akzentuierung. Änderungen in der Agogik treten nicht häufig auf. Thematisch weisen Popsongs einen Bezug zur Lebenswelt junger Menschen auf und behandeln vorwiegend romantische und sexuelle Beziehungen, gegebenenfalls dienen sie der „self-expression“ (vgl. Sadie 2001:141).

9.2 Argumente für Popsongs im DaF-Unterricht

Es gibt viele Gründe, im Unterricht mit populären Liedern zu arbeiten. In unserer Arbeit sind wir von der Essenz der Lieder ausgegangen, d.h. mit einem Lied zu arbeiten heißt, zuerst zuzuhören. Uns ist es aber klar, dass der Song als authentisches Zeitdokument für uns nicht nur ein Werkzeug ist, um dieses Teilziel zu erreichen. Wir verstehen das Hören von Liedern

⁶³ Bem.: „Nicht jedes im Fremdsprachenunterricht eingesetzte Lied besitzt einen künstlerischen Anspruch, nicht jedes muss ihm genügen“ (vgl. Badstübner-Kizik 2007:10).

Bem.: Wenn wir Musik insgesamt als attraktiv empfinden, bezeichnen wir dies als *soulful* (seelenvoll). Wenn dagegen die kapitalistisch kalkulierte Konsumkultur und ihre Konformitätseinflüsse vorherrschen, nennen wir das *Mainstream* (vgl. Diederichsen 2014:27).

als einen Weg, der von den Prozessen der auditiven Rezeption zur fremdsprachlichen Verbalisierung, zur eigenständigen kreativen Produktion und Interpretation von Texten führt).

Ein großer Vorteil von Popsongs ist ihre Fähigkeit, Routine und Langeweile im Unterricht durch das Interesse und die Freude am Lernen, Entdecken von Neuem zu ersetzen und ihre Fähigkeit, zwischen den subjektiven Interessen der Schüler und dem (nicht immer angenehmen und einfachen) Lernen von Fremdsprache zu vermitteln. Allerdings gibt es unzählige Gründe, die die Integration von Liedern und Songs in den fremdsprachlichen Unterricht legitimieren.⁶⁴ Wir haben sie, um eine gewisse Übersichtlichkeit herzustellen, in vier Bereiche eingeteilt:

1. inhaltliche Argumente bzw. (inter)kulturelle Auseinandersetzungen;
2. Sprachargumente bzw. sprachlich-funktionale Argumente;
3. Argumente methodisch-didaktischer Art;
4. Argumente kognitionspsychologischen Charakters, resp. sogenannte "Song-spezifische" Argumente.⁶⁵

9.2.1 Argumente des Inhaltscharakters, bzw. (inter-) kulturelle Argumente

- Lieder sind ein Teil der Kulturgeschichte, ein Ausdruck der spezifischen Gruppenzugehörigkeit und ein Teil alltäglicher Lebenserfahrung jedes Einzelnen. Ihre Texte sind narrative, reflektierende (persönliche) Aussagen in der Versform. Sie stellen wichtige Quelle der soziokulturellen Realität des Zielsprachenlandes dar, sie unterstützen das inter- bzw. (trans-)kulturelle Lernen und implizieren (fremd)kultursprachliche Begegnungen.

- Lieder sind ein konstruktiver Teil aller menschlichen Kulturen, sind ein Teil der Kulturgeschichte, ein Mittel der ästhetischen Selbstaktualisation, ein Ausdruck der spezifischen Gruppenzugehörigkeit und ein Teil alltäglicher Lebenserfahrung jedes Einzelnen;

- Lieder/Songs bilden eine wichtige Quelle der soziokulturellen Realien, sie –als authentische Kulturprodukte - stellen „komprimierte Landeskunde“ dar (vgl. van Eunen, 1997:39). Ihre Rezeption ist gleichzeitig ein Dialog der Kulturen – der Kultur deren Vertreter der Songautor ist und der des Hörers mit seinem kulturellen Umfeld;

⁶⁴ Bem.: Thaler (vgl. Thaler 2009:30) fasst Argumente, die die Popmusik im Fremdsprachenunterricht legitimieren folgend: Es sind für ihn „A-Argumente“: Aktivierung, Allgegenwärtigkeit, Attraktivität, Authentizität, Aktualität, Abwechslung, Adressatenorientierung, Anwendbarkeit, Affektivität, Auslegbarkeit.

⁶⁵ Bem.: Die letzteren Argumente werden in einem separaten Kapitel vorgestellt (siehe Kapitel 8.5).

- Liedtexte sind (vgl. Hellwig 2005) narrative, beschreibende reflektierende persönliche Aussagen in der Versform.⁶⁶ Einige Songs verfügen über einen hohen lyrischen Wert, äquivalent zu Gedichten und erfüllen somit ähnliche Funktionen wie die Texte anderer poetischer Gattungen.

9.2.2 Sprachargumente, bzw. Argumente des linguistisch-funktionalen Charakters

- Lieder bieten spezifische Möglichkeiten bei der Entfaltung fremdsprachlicher kommunikativer Fertigkeiten und Fähigkeiten in ihrer ganzen Integrität ausgehend von auditiver Rezeption als „*universellen Mittel des Sprachtrainings in allen Fertigkeiten*“ (vgl. Choděra/ Ries 1999:48). Sie führen zum Bedürfnis auf den mit Gehör wahrgenommenen Reiz zu reagieren.

- Lieder sind besonders geeignet als Texte zum Hörverstehen, weil sie für das Hören geschaffen wurden;

- Lieder sind ein sehr effektives Mittel zur Schärfung des Gehörgedächtnisses, sie tragen bedeutungsvoll zur Vertiefung phonetischer (orthoepischer) Fähigkeiten (sgn. phonologisches Bewusstsein) der zu lernenden Sprache bei.⁶⁷

- Liedertexte stellen eine willkommene Ergänzung des Wortschatzes dar, den die Lernenden nicht/ nie durch Rezeption von Sach- oder Fachtexten (bzw. Lehrbuchtexten) erwerben können (vgl. Holoubek 1998). Sie enthalten poetische Sprache als auch die von aktuellen Trends geprägte Jugendsprache;

- Lieder verhelfen zu relativ schneller und dauerhafter Aneignung von Sprachstrukturen (vgl. Allmayer 2008);

- Lieder beeinflussen positiv Entwicklung von Sprachreaktionen, verbessern Voraussetzungen für die Realisierung des kommunikativen Unterrichts. Sie erleichtern den Lernenden die Entwicklung des Sprachgefühls (mittels Bildung von Automatismen) und zwar im Laufe eines relativ kurzen Zeitraums.

⁶⁶ Bem.: Ausgehend von allgemeiner Affinität junger Menschen zur Musik verstehen einige Autoren (vgl. Blell 1996, Hellwig 2005) die Arbeit mit Popsongs als eins der Wege zu poetischen Texten im Fremdsprachenunterricht.

⁶⁷ Bem.: Phonologische Bewusstheit bezeichnet die Fähigkeit, mit phonologischen Sprachinformationen umgehen zu können. Sie wird in phonologische Bewusstheit „*im weiteren Sinne*“ als Fähigkeit, mit Silben und Reimen operieren zu können, und phonologische Bewusstheit „*im engeren Sinne*“ als Fähigkeit, mit Lauten operieren zu können, unterteilt. „Bewusstheit“ meint dabei (implizites) Wissen über Sprache, z.B. darüber, was ein Satz, ein Wort oder ein Reim ist (vgl. Bossen 2019).

9.2.3 Methodisch-didaktische Argumente

- Für Lieder ist eine einfache verständliche Sprache charakteristisch. Die Songtexte sind meistens kurz, geschlossen, was für den schulischen Unterricht bedeutet, dass sie leicht in den thematischen Plan einzuordnen sind. Mittels des ganzheitlichen Erlebnisses, tragen sie zur Vertiefung und Intensivierung des Fremdsprachenlernens und gleichzeitig verhindern seine einseitige Intelektualisierung;
- Popsongs stellen durch ihre Offenheit, Mehrdeutigkeit und Expressivität für den Fremdsprachenunterricht ein großes Spektrum an Impulsen dar. Den Lernenden bieten sie Möglichkeit der Identifizierung, aber auch Distanzierung, sie sind der Kreativität, der Fülle von heterogenen Interpretationen offen;
- In Liedern ist die Welt der Lernenden mit inbegriffen, womit sie die Grundvoraussetzung zur echten authentischen Kommunikation erfüllen und zugleich zum Erwerb der medialen Kompetenz, zum bewussten, bewertenden und kritischen „Musikkonsum/ Musikgenuss“ führen;
- Lieder tragen zur Schaffung positiver und dynamischer sozialer Beziehungen im Klassenraum bei (gegenseitige Hilfe und Solidarität, Gefühl der Gruppenzugehörigkeit etc.);⁶⁸
- Lieder sind eine wertvolle Unterstützung des proaktiven Lernens von Fremdsprachen;
- Lieder überschreiten den Rahmen des Sprachunterrichts, indem sie affektive, autokultivierende, interkulturelle, ästhetische, ethische Ziele berücksichtigen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Lieder sind thematisch begrenzt, inhaltszentriert und ermöglichen den Schülern als vertrautes Medium einen lernerorientierten Alltagsbezug. Sie verfügen über eine authentische Sprache, ihre Texte sind kurz und geschlossen. Zahlreiche Praxiserfahrungen berichten über eine herausragende Rolle von Liedern beim Spracherwerb. Sie sind Mittel zur Schärfung des Gehörgedächtnisses, tragen zur Entwicklung des Sprachgefühls bei. Die Rezipienten erwerben meist unbewusst unterschiedliche Sprachfloskeln, was insgesamt einen positiven Einfluss auf die Schlagfertigkeit von sprachlichen Reaktionen bei der Sprachrezeption sowie -produktion haben mag.

Im Unterricht erfüllen Musik und Lieder unterschiedliche Funktionen (wie etwa die psychohygienische, emotionale, sozialpsychologische Funktion) und sind an der Förderung unbewussten Lernens sowie (sprachlich) kognitiver Prozesse beteiligt. Linguistisch betrachtend lassen sich Potenziale von Liedern zur Förderung der Sprachkompetenz hauptsächlich auf drei Ebenen und in folgenden sprachlichen Qualifikationsbereichen verorten (vgl. Allmeyer 2008, Bossen 2019:134):

⁶⁸ Bem.: Die Zusammenarbeit während des Prozesses der Wissenskonstruktion trägt zur Reduzierung des affektiven Filters (Krashen) bei und so wird die Effizienz des Spracherwerbs verstärkt.

- auf der Ebene des Bedeutungsgehalts eines Liedes (semantische Qualifikation/pragmatische Qualifikation/diskursive Qualifikation),
- auf der Ebene der syntaktisch-morphologischen Struktur (Form) des Textes (morphologisch-syntaktische Qualifikation),
- auf der Ebene der klanglich wahrnehmbaren Seite des Textes und der Melodie (phonische Qualifikation).

Musik löst spontan im Unterricht affektive und unreflektierte Gefühle und Stimmungen aus, die potenzielle Sprachhemmungen kurzzeitig verdrängen können. Eine anhaltende Aktivierung ergibt sich aus der Motivation, die der Einsatz von Musik im Unterricht bewirkt. Blell und Hellwig (vgl. Blell/ Hellwig 1996:7) stellen fest „*Es gibt auch kaum einen Lernenden, der sich nicht in irgendeiner Form von Musik für das Fremdsprachenlernen motivieren ließe.*“ Hellwig betont, dass auch in Schulstufen, in denen man mit mangelnder Lernfreude zu kämpfen hat, Musik besonders motivationsfördernd wirke (vgl. Wild 2015:100). Für die Verwendung von Liedern im Klassenzimmer sprechen auch der spielerische Umgang mit Sprache beim Erlernen eines fremdsprachlichen Songs sowie die teilweise unterbewusste, motorische Einprägung größerer sprachlicher Einheiten (*chunks*). Lieder sind charakterisiert durch Bedeutungsoffenheit, Expressivität und auch aus diesem Grund liefern sie dem Fremdsprachenunterricht sehr viele Impulse: Sie können als Auslöser für Identifizierung oder Distanzierung, Sympathie und Antipathie, positive und negative Betroffenheit, Eigenes und Fremdes dienen und zur kreativen Be- und Verarbeitung, zur individuellen Auslegung oder zur Diskussion anregen. Ihre methodisch gut durchdachte Behandlung im Unterricht, insbesondere das Ausdiskutieren ihrer Botschaften in der Gruppe, kann zum offenen, einfühlsamen, bewertenden aber auch kritischen Musikgenuss führen. Allgemein bekannt sind die Vorteile des Liedhörens und Singens im mnemonischen Bereich, d.h. bei der langfristigen Einprägung des Textes (bzw. der Textpassagen) ins Gedächtnis. Nicht zuletzt erweist sich ihr affektives sowie erzieherisches Potenzial: Sie können zur Schaffung positiver und dynamischer sozialer Beziehungen im Klassenraum beitragen. Die dem subjektiven Musikgeschmack entsprechende Lieder motivieren die Lerner dazu, sich mit Liedern auch in ihrer Freizeit zu beschäftigen. Kurz gesagt: Lieder (falls richtig ausgewählt) motivieren die Lernende und ihre Inhalte (Sprache) werden nachhaltig im Gedächtnis eingepägt.⁶⁹

Mit der Auflistung von Argumenten für Songs im Fremdsprachenunterricht erheben wir uns keinen Anspruch an Komplexität. Von den oben angeführten Argumenten für die Implementierung von Liedern in die fremdsprachliche Edukation möchten wir vor allem ihre Authentizität, ihr sozio-interkulturelles und motivationales Potenzial betonen.

Andere relevante Merkmale von Popsongs ergeben sich aus kognitивpsychologischen Überlegungen, die im folgenden Kapitel präsentiert werden.

⁶⁹ Bem.: Ausgewählte Teile dieses Kapitels wurden bereits publiziert in: Juhászová, J.: Die Rolle von Musik und Liedern beim Fremdspracherwerb. In: *Babylonia, Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue* 2017/3, S. 84-88.

9.2.4 Kognitivpsychologische Argumente für Popsongs im DaF-Unterricht ⁷⁰

Kognitiv- psychologische Potenziale gehen folgenden Fragen nach: Was kann musikalische Seite des Liedes für die Verständlichkeit der Textaussage in der Fremdsprache leisten? Kann die Verkoppelung von Musik und Text im Lied zum Speichern des Textes beitragen? Wie ist es mit der Abrufbarkeit des parallel zur Musik kodierten Liedtextes aus dem Gedächtnis? Wie können Poplieder zur Entfaltung von sprachlichen Fertigkeiten beitragen? Können Lieder (oder die Musik in ihnen) bestimmte Lernprozesse unterstützen?

In der Fachliteratur (vgl. Allmayer 2008:113, 296, Bossen 2019) werden folgende fünf kognitionspsychologische Aspekte des Strophenliedes, d.h. des Popsongs, als Beitrag zum Fremdsprachlernen, genannt.

1. Das Schema – Aspekt der Wiederholung, Strophe, Refrain;
2. Das Schema – zeitliche Struktur – Pausen, Zwischenspiele;
3. Die mehrkanalige Informationsaufnahme – Musik und Assotiationsbildung;
4. Der Vermittlungskontext – die affektive Komponente des Lernens;
5. Die Verarbeitungstiefe - parallele Informationsverarbeitung von Musik und Sprache.

Da wir die Rolle der mehrdimensionalen Informationsaufnahme und – speicherung bereits erwähnt haben (siehe Kapitel 7.2) stehen nun im Zentrum unserer Aufmerksamkeit vier Aspekte von Popsongs:

- die Struktur von Popsongs und ihre duale (holistische) Rezeption,
- die Rezeption des (poetischen) Textes in Popliedern,
- die Melodie- und Rhythmusrezeption in (poetischen) Texten und in Popliedern,
- die Rezeption von Pausen und Zwischenspielen in Popliedern.

9.2.4.1 Struktur von Popsongs und ihre duale (holistische) Rezeption

Die starke vorentlastende Wirkung der Musik auf das Textverstehen ist nach Auffassung der Kognitionspsychologie Ursache einer dualen, poetisch-metrischen und musikalischen

⁷⁰ Bem.: Ausgewählte Teile dieses Kapitels wurden bereits von der Autorin publiziert (vgl. Juhásová 2010, 2019).

Liedrezeption, bei der der Rezipient kognitive mit emotionalen und affektiven Stimuli integriert.⁷¹ Beim gleichzeitigen Hören von Musik und Text werden unbewusste Bereiche der Psyche des Hörers aktiviert. Zugleich kommt es zur Erhöhung der Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses (vgl. Lensch 2010:264), was einen maßgeblichen Anteil am Hörverstehen erklärt.

Die Wechselwirkung von Musik und (poetischer) Sprache in Songs und der holistische Charakter ihrer Rezeption⁷² werden bereits beim ersten Blick auf ihr Schema evident. Das Schema von Popsongs ist meistens stabil und beruht auf dem Prinzip der Periodizität und Symmetrie.⁷³ Kennzeichnend für beide Kunstarten ist die Gliederung in Motive und Phrasen/Verse,⁷⁴ Strophen und Refrain, beziehungsweise Chorus (vgl. Allmayer 2008:101). Phrasen werden zu Strophen verbunden, deren Grundlage die metrische Einheit von Form (bestehend aus mehreren zumeist mit Reim endenden Versen) bildet. Das Liedschema A-B (neuer musikalischer Gedanke) A (das wiederholte Thema) entspricht einer der wichtigsten Funktionen des Gedächtnisses: Ordnungsbildung und Reduktion von Komplexität (vgl. Altenmüller 2018: 106). Für Fremdsprachenlernende bedeutet ein Schema des Liedes und (poetischen) Textes, im Vergleich zu anderen Textsorten, Ordnung und Symmetrie und „führt zu einer kognitiven und motorischen Strukturierung“ (vgl. Schönberger 2013:71) der in ihnen enthaltenen Aussage.

⁷¹ Bem.: Der Unterschied liegt in der Bewusstmachung des Prozesses der dualen Gedächtniskodierung von Liedern, denn der Text wird meistens von dem Rezipienten bewusst und die Melodie unbewusst gemeinsam mit dem Text aufgenommen (vgl. Franz/Shine 1997, Allmayer 2008, Jäncke 2012, Vinzentius 2012). Die Tatsachen über eine unbewusste Musikregistrierung betreffen überwiegend Musikklairen. Musiker konzentrieren sich bewusst auf die Musikwahrnehmung (vgl. Allmayer 2008, Jäncke 2012, Altenmüller 2018).

⁷² Bem.: Die Melodie ist ein typisches Beispiel der ganzheitlichen Wahrnehmung. Sie wird nicht als eine Gesamtheit von Einzelteilen (von Tönen) erklärt, sondern als eine perzeptuelle kohärente Einheit, die mehr als lediglich ein Komplex aller dieser Teile ist (vgl. Franěk 2005:74, Celhoffer 2008).

⁷³ Bem.: Acht Takte Strophe, dann das Gleiche mit leicht veränderten Ende nochmals für acht Takte und dann ein Refrain mit immer dem gleichen Text, natürlich wieder über 16 Takte; dann das Ganze noch einmal, und dann eine Art Zwischenmodulation (*bridge* genannt) mit etwas anderer Melodie und Harmoniefolge, aber dann gleich wieder (zur Schaffung der Ordnung) der Refrain mit seinen vertrauten 16 Takten. Wir schalten das Radio ein und finden uns sofort zurecht, können auch einen unbekanntes Schlager spätestens beim zweiten Refrain mitpfeifen, erinnern uns daher später an ihn er gefällt uns (vgl. Spitzer 2002).

⁷⁴ Bem.: Die Gliederung in Motive und Phrasen (beziehungsweise Verse in poetischen Texten) deutet auf gemeinsame Merkmale in der Musik und Rede hin, wobei Motive ungefähr Worten und Phrasen den Sätzen, bzw. Satzteilen entsprechen. Einzelne Phrasen werden voneinander mit der Melodie und Pausen getrennt, ähnlich wie bei Sätzen, die mit Akzenten und Pausen voneinander getrennt werden (vgl. Zelenay/Soltýs 2008, Jäncke 2012).

Verhältnismäßig gut theoretisch ausgearbeitet und empirisch verifiziert ist in der Fachliteratur die Rolle des petrifizierten Bestandteils der Struktur jedes Popliedes – des Refrains – im Prozess des Fremdsprachenerwerbs (vgl. Kind 1998, Wicke 2000, Beličová 2002, Allmayer 2008, Lensch 2010:264, Werluschnig 2012:10). Die Bedeutung des repetitiven Moments für die fremdsprachliche auditive Rezeption beruht auf der Hervorhebung wesentlicher Liedelemente. Textuell verfügen die Strophen über einen epischen Charakter, der Refrain drückt dagegen den zentralen Gedanken aus. Der Refrain erfüllt aus der Sicht des Hörverstehens eine essenziell redundante, vorentlastende Funktion, da er dem Rezipienten wiederholtes Hören ermöglicht. Im fremdsprachlichen Unterricht hat Refrain die Funktion der Hörerstütze (vgl. Krekovič 2004, Allmayer 2008:79/80), da er wirksam die Aufmerksamkeit des Hörers beansprucht und das Erfassen des Gehörten erleichtert.

9.2.4.2 Rezeption des (poetischen) Textes in Popliedern

Die vorentlastende Rolle des poetischen Textes für die auditive Sprachverarbeitung stützt sich auf die Wahrnehmung metro-rhythmischer Prädiktabilität bei der perzeptuellen Segmentierung von Worten in Versen,⁷⁵ die für beide Genres – sowohl für poetische Texte als auch für Liedtexte – kennzeichnend ist.

Der Reim ist im Grunde ein musikalisches Phänomen von Klangfarbe und Metrum (vgl. Buhl/Cslovjecsek 2010).⁷⁶ Er spielt eine maßgebende Rolle im Prozess der Perzeption, Dekodierung und Bedeutungsinterpretation (vgl. Holoubek 1998, Gien 2005, Allmayer 2008). Die Versform von Songs verfügt über einzigartige „rhythmische“, syntaktische und semantische Funktionen (vgl. Gien 2005:273).⁷⁷ Die einander reimenden Worte und die Intensivierung der Gehörwahrnehmung im Falle der Isochronie ihrer musikalisch-

⁷⁵ Bem.: Musikologisch entspricht dem sprachlichen Terminus „Vers“ der Begriff „Phrase“, die als Motiv, als kurzer geschlossener musikalischer Gedanke definiert werden kann (vgl. Zelenay/Šoltýs 2008).

⁷⁶ Bem.: Metrum bindet sich in der Musik zum Teil an Rhythmus und Takt an, darf allerdings nicht mit ihnen gleichgesetzt werden (vgl. Vysloužil 1995:254). Es drückt die Beziehungen schwer/leicht, akzentuierte/nicht akzentuierte Stelle aus und erfüllt die Funktion der Organisation sprachlicher Elemente im Vers (vgl. Mistrik 2002:179) und musikalischer Elemente im Takt (vgl. Kačala 1989:199).

⁷⁷ Bem.: Die syntaktische Funktion beruht auf der metrischen Basis von Versen. Die semantische Funktion der Versform betrifft die Gliederung des Redeflusses mithilfe von Pausen.

linguistischen Bestandteile⁷⁸ bilden ein bestimmtes Schema, das dem Hörer (ähnlich wie der Refrain) hilft, den Grundgedanken des Liedes besser zu erfassen und somit auch zur Unterstützung des verstehenden Hörens beiträgt.

9.2.4.3 Melodie- und Rhythmusrezeption in (poetischen) Texten und in Popliedern

Neben der Bedeutung des Schemas mitsamt der Isochronie von Versen/Phrasen für das (fremdsprachliche) Hörverstehen soll vor allem die bedeutsame Rolle von Prosodie (Intonation)⁷⁹ in gesprochenem Text und die Rolle musikalischer Komponente (Gesang des Interpreten, Harmonie und Musikinstrumentation)⁸⁰ bei der Dekodierung und Verarbeitung der musikalisch-textuellen Aussage unterstrichen werden (vgl. Allmayer 2008).

Sprachwissenschaft und Musikologie stehen terminologisch einander nahe. Sie bedienen sich

⁷⁸ Bem.: Die Begriffe Isochronie, Isorhythmie und Isomorphismus werden synonymisch in Bedeutung bestimmter Relation zwischen Elementen zweier (oder mehrerer) Systeme verwendet, wobei mindestens einige Beziehungen beider Systeme erhalten bleiben sollten und zwischen Elementen betreffender Systeme Übereinstimmung bestehen sollte (vgl. Mistrík 2002:79). In der gesprochenen Sprache erfolgt bei der Verbindung von Wörtern zu Äußerungen eine Anpassung an ein rhythmisches Raster (vgl. Kohler 1995:116). Bei der Songrezeption multiplizieren sich im Falle der Isochronie die erwähnten Effekte.

⁷⁹ Bem.: In der Linguistik herrschen bei der Bestimmung der (übergeordneten) Begriffe wie „Prosodie“, „Suprasegmentalia“ und „Intonation“ terminologische Mehrdeutigkeiten. Diese Termini werden teilweise als Synonyme gebraucht, teilweise unterschiedlich definiert. Unter Intonation (als paralinguistisches Charakteristikum der Rede) verstehen die meisten Phonetiker einen „*multiparametrischen Merkmalkomplex*“ (vgl. Hirschfeld/Neuber 2010:10), der die (Sprech-)Melodie (als Gestalt der melodischen Intervallen und Art und Weise der Phrasierung, Pausierung und Rhythmisierung), die Dauer, Klangfarbe (Stimmqualität/Stimmusdruck/Timbre), Dynamik (Lautheit/Lautstärke), Sprechtempo (Sprechgeschwindigkeit mitsamt Agogik und Dynamik der Rede), sowie Sprechspannung und deren jeweilige Variationen umfasst (vgl. Mistrík 1999, Adamcová 2001, Rausch/Rausch 2002, Hirschfeld 2010, Hirschfeld/Neuber 2010). Mistrík und Adamcová schließen auch die Qualität der Artikulation mit ein (vgl. Mistrík 1999: 36, Adamcová 2001). Die terminologische Vielfalt wird ebenso bei näherer Bestimmung einzelner segmentübergreifenden Phänomene deutlich. Bei einigen Autoren beinhaltet Intonation auch den Akzent/Rhythmus, bei anderen nicht (vgl. z.B. Kohler 1995:121). Für Kohler ist Intonation äquivalent zum Melodieverlauf, also analog zur musikologischen Betrachtungsweise). Einige Autoren unterscheiden zwischen der Akzentstruktur von Wörtern als Rhythmus und Intonation als Satzmelodie (vgl. Rausch/Rausch 2002, Jäncke 2012). Gehrmannt unterscheidet zwischen Sprechmelodie und Intonation. „*Ist die Melodie Ausdruck einer seelischen Verfasstheit des Sprechers und ausschließlich individuell geprägt, bezeichnet man sie als Sprechmelodie*“ (vgl. Gehrmannt 1995:55). Intonation findet nach Gehrmannt (vgl. Gehrmannt 1995: 55) in der Bedeutung der für alle Benutzer der betreffenden Sprachgemeinschaft gleichermaßen geltenden Sprechmuster (Schemata) Verwendung. Die meisten Linguisten schließen allerdings in den Begriff „Sprechmelodie“ die Akzentuierung (im Wort, Wortgruppe), Rhythmisierung und Melodisierung (im Satz) sowie Lautstärkeänderungen und Sprechtempo (inklusive Pausen) mit ein (vgl. Adamcová 2001, Rausch/Rausch 2002:145, Vater 2002, Hirschfeld/Neuber 2010:10).

⁸⁰ Bem.: Als Instrumentation (auch Instrumentierung) wird die Besetzung eines Werkes durch Musikinstrumente, d. h. seine musikalische Bearbeitung bezeichnet.

ähnlicher Begriffe zum Ausdruck dessen, was über das wörtlich Gesagte hinausgeht (vgl. Mistrík 2002, Jäncke 2012:363).

In der Rede bezeichnet Intonation im Wesentlichen die melodische Gestaltung eines Ausspruchs auf der Basis der jeweiligen Akzentuierungssilbe oder -silben unter einem bestimmten kommunikativen Aspekt (vgl. Rausch/Rausch 2002: 130). Sie ergibt sich aus unterschiedlichen Tonhöhen einzelner Silben im Satz und entspricht der Intonation (Melodie) der Musik. Sie wird als geschlossene Folge von Tönen bezeichnet, die linear in der Zeit auftauchen und die einen musikalischen Sinn als Ganzes aufweisen (Franěk 2005:73-74, Quast 2005:32). Die Hauptbedeutung der Melodie in der Sprache und Musik liegt vor allem in der Vermittlung von Emotionen (Jentsche/Koelsch 2010:38) und in der Bildung narrativer kognitiver Schemata (vgl. Patel 2008:182, Blell/ Kupetz 2010:13). Für die deutsche Sprache ist außerdem ein relativ kleines Melodieintervall (vgl. Hirschfeld 2010:198) typisch, was aus musikologischer Sicht mit den Grundeigenschaften der Hauptrichtung des Mainstreams von Popmusik korrespondiert (vgl. Beličová 2002:121-138, Poledňák 2006:183). Ähnlich wie der Emittent beim Sprechen, verwendet der Interpret beim Singen verschiedene Intervalle, es kommt zum Wechsel zwischen hohen/steigenden und tiefen/fallenden Tönen (vgl. Zelenay/Šoltýs 2008:147).

Die gesprochene Sprache unterliegt, infolge unterschiedlicher Betonungen der einzelnen Silben, einem typischen Rhythmus.⁸¹ Rhythmus wird von der Musikpsychologie als strukturell- zeitliche Organisation von Tönen verstanden, für die zwei Grundeigenschaften charakteristisch sind: Gruppierung und periodische Wiederholung (vgl. Franěk 2005:108). In Blick auf die Wahrnehmung von Rhythmus in Songs besteht eine günstige Beziehung zwischen silbisch-akzentuierten Schemata der Sprache und dem musikalisch-metrischen Akzent (vgl. Patel 2008:156). Die meisten deutschen Songs sind isochron, d.h. dass zwischen den linguistisch akzentuierten Silben und der musikalischen Betonung eine Übereinstimmung besteht. Dies bedeutet, dass die Melodie und Beat der Musik in der Regel in einem Bezug zum Text verläuft. Solche gegenseitige Intensivierung der Wahrnehmung mag zur Unterstützung des Heraushörens von Hauptgedanken der Songs führen.

⁸¹ Bem.: Im Deutschen werden im Allgemeinen drei Akzentuierungsmittel differenziert: 1. der dynamische Akzent (entspricht der Lautheit in der Musik); 2. der melodische Akzent (wird als Satzakkent, als Melodie/Tonhöhenverlauf bezeichnet und entspricht der Intonation in der Musik); 3. der temporale Akzent, der (da er auf Tonlängen basiert) dem Rhythmus in der Musik entspricht (vgl. Vysloužil 1995:174, Meibauer 2002:115, Rausch/Rausch 2002, Zelenay/Šoltýs 2008:31).

Im Popsong geraten beide Bestandteile – Musik und Text – in eine Wechselbeziehung. Die Melodik des Liedes wird in ihren rhythmisch-metrischen Merkmalen den sprachlichen Deklamationsregeln untergeordnet.⁸² Sie ist wegen kurzer Motive leicht rezipierbar und aufgrund eines kleinen Tonumfangs mit der Sprechmelodie vergleichbar (vgl. Beličová 2002, Allmayer 2008, Patel 2008).⁸³ Die Aufgabe der rhythmischen Segmentierung (musikalischer/sprachlicher) Klänge bei der akustischen Dekodierung von Informationen besteht in der logischen Gliederung der Aussage, d.h. in der Bestimmung von Phrasengrenzen und in der Akzentuierung des sinnwichtigsten Wortes in jedem Syntagma (vgl. Franěk 2005: 108, Patel 2008:147, Jäncke 2012:377). Außerdem werden die sogenannten „langen“, betonten Noten und die Dynamik forte in Verbindung mit der Songmelodie zur Hervorhebung von bestimmten Textstellen gebraucht. Die Aufmerksamkeit des Hörers wird von der Kapazität seines Kurzzeitgedächtnisses limitiert und deshalb konzentriert er sich auf solche Teile der (Text/Lied-) Aussage, in denen Akzente (als Träger semantischer Informationen) liegen.

9.2.4.4 Rezeption von Pausen und Zwischenspielen in Popliedern

Pausen zählen genauso wie Rhythmus und Melodie zu intonatorischen Merkmalen der Sprache. Als „Kontexterscheinungen“ (vgl. Mistrík 1999:40) können sie nicht vom Rhythmus und Melodie (in der Musik auch von Harmonie) losgelöst betrachtet werden. Ihre Funktion bei der Gehörrezeption von Liedertexten und Popsongs wird in der vorliegenden Studie zwar nicht speziell erforscht, dürfen jedoch als Bestandteil der Gesamtstruktur beider Domänen nicht übergangen werden. Aus diesem Grund finden einige ihrer Charakteristika, die an die auditive Rezeption in der Fremdsprache gebunden sind, im Folgenden kurz Erläuterung. Pausen sind ein sehr effektives Mittel des globalen Verstehens einer Äußerung (vgl. van Eunen 1998: 55), ein Mittel zur Aufrechterhaltung der gezielten Aufmerksamkeit des Rezipienten sowie eine nützliche Unterbrechung, die dem Rezipienten genügend Zeit zur Textverarbeitung einräumt (vgl. Underwood 1989, Allmayer 2008). Sie helfen dem Rezipienten auch bei der Informationskodierung und Stärkung von Gedächtnisspuren (vgl.

⁸² Bem.: Melodie und Rhythmus sind in Popsongs meistens an Harmonie gebunden (vgl. Vysloužil 1995:254). Die Musikharmonie erfüllt ähnliche Funktionen im Prozess menschlicher auditiver Rezeption wie intonatorisch-metrorhythmische Struktur von Songs. Sie wird in vorliegendem Buch jedoch nicht extra ausschnitthaft behandelt.

⁸³ Bem.: Murphey (vgl. Murphey 1998) stellte zum Beispiel fest, dass das Intonationsmodell der Rede und der melodischen Linie des Gesangs entsprechend den individuellen Charakteristika des Interpreten und seinen aktuellen Gefühlen variiert. Wenn beispielsweise die Intonation des Diskurses gradiert (steigt), weist das auf einen Anstieg der Aufregung hin, was mit der graduierenden melodischen Linie des Liedes übereinstimmt, die die Ankunft eines für das auditive Textverstehen wichtigen Schlüsselmoments vorzeichnet.

Sambanis 2010:21). Pausen bedarf es für die Informationsspeicherung im Gedächtnis (vgl. Bossen 2019).

Pausen sind aus linguistischer Perspektive Indikatoren struktureller Grenzen zwischen wahrgenommenen Informationen (vgl. Hirschfeld 2010:198, Jentsche/Koelsch 2010: 46). In Popsongs erfüllen (längere) Pausen eine ähnliche, und zwar motivische, Funktion (vgl. Vysloužil 1995:221) und werden in der Regel durch Zwischenspiele ergänzt. In Songs stimmen sie mit Musikphrasierung und mit syntaktischer Pausierung in den Sätzen/Versen überein (vgl. Jäncke 2012). Sie harmonieren zusammen mit dem Strophen-Refrain-Wechsel, mit der Intonation sowie dem Reim und sind an der Bestimmung der Bedeutung des Textes, beziehungsweise Musikstücks beteiligt. Überdies, da die Pausen und Zwischenspiele sehr effektive Mittel des globalen Verstehens einer Äußerung darstellen (vgl. van Eunen 1998: 55), sind sie ein Mittel zur Aufrechterhaltung der gezielten Aufmerksamkeit des Rezipienten sowie nützliche Unterbrechung, die dem Rezipienten genügend Zeit zur Text-beziehungsweise Motivverarbeitung in der Musik einräumen (vgl. Underwood 1989, Allmayer 2008, Sambanis 2010:21).⁸⁴

9.3 Argumente gegen den Einsatz von Songs in den Fremdsprachenunterricht

Neben den oben erwähnten Merkmalen von Popsongs von denen ihre Relevanz für das Hörverstehen hergeleitet wurde, sind in der Fachliteratur sowohl Argumenten zu begegnen, die die unterstützende Rolle von Musik in Songs in Frage stellen.

Die Musikinstrumentation kann z.B. im Falle von „*musikalisch verpackten fremdsprachlichen Texten*“ (vgl. Badstübner-Kizik, 2007:12) als Geräusch, als Störung im Hintergrund verstanden werden, die das Textverstehen verschleiert (vgl. Badstübner-Kizik 2007:12).

Den Argumenten, die die Relevanz von Popsongs begründen, widersprechen scheinbar auch bekannte charakteristische Eigenschaften von authentischen Songs: Eine häufig nachlässige Aussprache des Interpreten, Phänomene der Koartikulation und Assimilation (phonetische

⁸⁴ Bem.: Dieses Phänomen gilt im Allgemeinen auch für das Hören anderer Textsorten, allerdings mit dem Unterschied, dass in Popsongs Pausen nicht nur am Ende der Phrase/des Verses in Form von Atmungspausen auftreten. Pausen sind ein fester Bestandteil der Liederstruktur und werden absichtlich bei instrumentalen Zwischenspielen oder bei Übergängen gebraucht.

Reduktion abhängig von phonetischen Kontext) usw.,⁸⁵ die in Songs noch markanter als beim Vortragen lyrischer Texte zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Grätz 1997:4, Allmayer, 2008, Hirschfeld, 2010).

Nach unseren Erkenntnissen, die auch in ähnlichen Studien in der Fachliteratur belegt sind (vgl. Murphey 1998, Oebel 2003, Grewe 2010, Jäncke 2012), kann dagegen konstatiert werden, dass selbst eine markante, kräftige Musikinstrumentation das Textverstehen nicht erschwert, falls das Lied für den Rezipienten subjektiv musikalisch relevant ist. Es lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass die mit dem individuellen Musikgeschmack des Rezipienten korrespondierende Songauswahl einen besonderen Einfluss auf die Hörverstehensleistung ausübt. Starke emotionale Reaktionen wie eine spezifische Stimmung oder individuell empfundene Erregung, die die Musik hervorrufen kann, können das Lernen und den Aufbau von Gedächtnisinformationen fördern (vgl. Jäncke 2012).

9.4 Zusammenfassende Überlegungen

Die Intonation der Rede korrespondiert im Deutschen aus musikologischer Sicht mit den Grundeigenschaften der Haupttrichtung des Mainstreams von Popmusik. Sprachtypologisch gehört Deutsch⁸⁶ zu den akzentzählenden Sprachen. Beim Sprechen tritt eine Kombination prosodischer Merkmale besonders bei der Akzentuierung, Gliederung und Rhythmisierung in Erscheinung (vgl. Hirschfeld/Neuber 2010:11). Solche Sprachen wie Deutsch (und Slowakisch) verfügen über ein relativ kleines Melodieintervall (vgl. Hirschfeld 2010:198) und klar definierte Betonungen mit der Prädominanz von akzentuierten Silben im Wortanlaut (vgl. Patel 2008:148, Hirschfeld 2010:197). Der Sprechstimmbereich eines Ausspruchs beschränkt sich in der Regel auf Tonhöhenvariation mit drei bis vier Tönen, die in einem bestimmten Maße konventionalisiert sind (vgl. Rausch/Rausch 2002:130-131). Die sprachlichen Eigenschaften des Deutschen korrespondieren mit Merkmalen von Popsongs, die durch

⁸⁵ Bem.: Dies ist stark vom Grad der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und des phonematischen Gehörs des hörenden Subjekts abhängig (vgl. Jäncke 2012:366).

⁸⁶ Bem.: Zu ihren charakteristischen Merkmalen werden gezählt: Isochronie der Akzente, vielfältige Silbenstrukturen, starke Reduktionen in unbetonten Teilen (vgl. Hirschfeld 2010:12). In dieser Gruppe von Sprachen besteht die Tendenz, die rhythmischen Hebungen, die akzentuierten Silben, in approximativ gleichen Zeitabständen aufeinander folgen zu lassen (vgl. Kohler 1995:117). In diese Gruppe von Sprachen gehören auch slawische Sprachen. Obwohl es nicht direkt das Thema vorliegendes Buchs ist, kann angenommen werden, dass die gemeinsame Sprachstruktur des Deutschen und des Slowakischen als vorteilhaft für Deutschlerner der Ausgangsprache Slowakisch sein mag.

Statik, fehlende Melodik, Symmetrie von Musikgestalt, mangelnde Ausdruckskontrastierungen und Stereotypie (vgl. Beličová 2002:121-138, Poledňák 2006:183) gekennzeichnet werden.

Aus der Einheit von Musik und Sprache in Popliedern, die auf der Grundlage der gleichzeitigen Applikation des sogenannten psychologisch höheren logogenischen Prinzips (vgl. Beličová 2002:137) aufgebaut werden, wird im Deutschen eine günstige Beziehung zwischen silbisch-akzentuierten Schemata der Sprache und dem musikalisch-metrischen Akzent gebildet (vgl. Patel 2008:156).⁸⁷ Betonte Silben tendieren außerdem zur Kopplung mit einem metrisch starken Beat in der Musik (vgl. Zelenay/Šoltýs 2008, Palmer/Kelly 1992 in Patel 2008:156), was in den meisten Fällen einen Einklang zwischen Syntagmen, die die Träger von Haupt- und Nebenakzenten im lyrischen und vertonten Text sind, hervorruft (vgl. Patel 2008:158).

9.5 Auditive Rezeption und Songs

„*Wer fühlen will, muss hören*“ (Spitzer 2002:398)

Eines der Charakteristika des Hörverstehens ist, dass es sich größtenteils auf automatisierte kognitive und metakognitive mentale Operationen stützt (vgl. Rossa 2010, Kopenhagen 2011, Blanco/Guisado 2012).

Ein weiteres Spezifikum des Hörens besteht darin, dass es immer, auch bei der Möglichkeit des wiederholten Texthörens, ein einmaliger, flüchtiger, auf sofortiger chronologischer Wahrnehmung basierender Sinneseindruck ist. Der ephemere und sukzessive Charakter rezipierter Informationen, bei dem die Prozesse der Informationsspeicherung sowie die Prozesse ihrer „Erkennung“, d.h. die Zuordnung der Bedeutung und ihre Interpretation simultan verlaufen, beanspruchen die konstante Aufmerksamkeit des Hörers. Der Rezipient hat keine Möglichkeit, den Verlauf der Perzeption zu beeinflussen, d.h. Art und Weise des Vortragens (vor allem Tempo, rhythmische Gliederung des Diskurses, Artikulation, Aussprachsakzent, Lautheit und Deutlichkeit der Rede, bzw. Monotonie); Länge und Tiefe des Vortragens (Grad der syntaktischen Komplexität des Diskurses); Art und Charakter der

⁸⁷ Bem.: Die metro-rhythmische Struktur des Musikstückes bildet ein bestimmtes Muster jedes Popsongs und stellt die musikalische Grundlage des ganzen Werkes dar (vgl. Zelenay/Šoltýs 2008:31).

Rede, ihre sprachliche und inhaltliche Schwierigkeit (vgl. GeR 2006:165, Allmayer 2008, Godiš 2016).

Die auditive Rezeption in der Fremdsprache ist ohne Zweifel eine anspruchsvolle Fertigkeit. Aus den auf die Sprache gezielten Diskursforschungen resultiert, dass selbst in der Muttersprache 20 % bis 40 % des Gesagten gewöhnlich nicht bemerkt wird (vgl. Gurney 1973:96/97 nach Solmecke 1992:6). Ähnliche auf das Verstehen von Liedtexten durch den Gehörsinn orientierte Forschungen realisierte bereits Donnerstag in seiner Studie von 1989. Seine Forschungsergebnisse wiesen darauf hin, dass auch Muttersprachler bestimmte Defizite beim Liedtextverstehen aufweisen und dass lediglich 10 % bis 30 % aller Hörer imstande wären, den Text richtig zu reproduzieren (vgl. Donnerstag 1989:176). Analoge Studien im Bereich von auditiv rezipierten Liedern in Fremdsprachenunterricht wurden von uns nicht registriert.

Die größten Probleme beim Dekodieren des durch das Gehör rezipierten (jedes beliebigen) Textes bestehen einerseits in der Segmentierung von Wort- und Phrasengrenzen (vgl. GeR 2006:165, Allmayer 2008:39). Andererseits korreliert das Phänomen der Koartikulation negativ mit dem Hörverstehen. Mittels des phonetischen Kontextes (phonetische Reduktion) wird die Form von Sprechlauten geändert, was ihre Segmentierung erschwert. Problematisch kann aber ebenso die Art und Weise des Vortragens, d.h. ihr Tempo sein. Im Falle des Hörens von Popliedern werden eine eventuelle nachlässige Aussprache des Interpreten, Phänomene der Koartikulation und Assimilation noch markanter zum Ausdruck gebracht als beim Vortragen eines lyrischen Textes (vgl. Grätz 1997:4).

Bei der durch das Gehör wahrgenommenen gesprochenen/gesungenen Sprache kann es für den Hörer sehr hilfreich sein, wenn er sich auf den Diskurskontext (auf die vorangehende und nachfolgende Information, auf semantische und syntaktische Texteigenschaften) stützt und wenn er prosodisch-akustische Diskurscharakteristika beachtet, zu denen im Falle von Liedern und Gedichten die Beziehungen zwischen silbischen Betonungsschemata sowie den musikalisch-metrischen Schemata gezählt werden können (vgl. Patel 2008:156).

9.5.1 Auditive Rezeption und Songs - Fazit

Lieder können im Fremdsprachenunterricht aus zahlreichen Gründen eingesetzt werden, z. B. als Beitrag zum landeskundlichen Unterricht; zur Unterstützung der Ausspracheschulung; zur Wortschatzerweiterung sowie zum Einüben von Satzmustern; als Schreib- oder Sprechanlass; als Alternative zu den sonst üblichen Alltagstexten; als Abwechslung und Auflockerung des Unterrichtsalltags etc. Lieder werden in den Unterricht eingesetzt, weil gemeinsames Singen, Musikhören und Musikmachen Spaß macht und verbindet.

Die Kognitionspsychologie erklärt die vorentlastende Wirkung der Musik in Liedern auf das Sprachenlernen in einer holistischen, poetisch-metrischen und musikalischen Liedrezeption, bei der der Rezipient kognitive mit affektiven Stimuli integriert.

Abgesehen davon, ob ausreichende handgreifliche theoretisch und empirisch belegte Daten zum positiven Einfluss der Musik und Lieder für den Fremdsprachenerwerb vorliegen, ist die Bedeutung von Musik und Liedern in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts mehrperspektivisch begründbar.

Nicht zuletzt ist zu betonen, dass man in einem humanistisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht mehr anstreben sollte als die pragmatische Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung. Wir als Unterrichtspraktiker dürfen nicht vergessen, dass die Schule, inklusive des fremdsprachlichen Unterrichts, gleichzeitig einen Ort der Identitätsbildung darstellt, einen Ort der ästhetischen Veredlung. Seine pädagogische Dimension darf nicht aus den Augen verloren werden. Es ist deshalb nötig auch optionale, kreative Dinge in die Unterrichtsstunden zu integrieren sowie den Lernenden genügend Zeit einzuräumen, in der sie die Schönheit der Kunst und der Sprache genießen können.

10 Liederauswahl für den Fremdsprachenunterricht

Fast alle Menschen haben die Erfahrung gemacht: Musik und Lieder bereiten uns gleichzeitig ein sinnliches, emotionales und intellektuelles Vergnügen. Auch im Fremdsprachenunterricht liegt sogenannte psychologische Hemmschwelle gegenüber Musik relativ niedrig, d.h. dass es dem Lehrer im Unterricht meistens nicht schwerfällt, Lernende für den Einsatz von Musik zu begeistern. *„Musik ist dasjenige Medium neben der eigenen Sprache, in dem sich Jugendliche und junge Erwachsene in besonderer Weise kompetent fühlen und eindeutige Vorlieben haben“* (vgl. Badstübner-Kizik 2007:24). Dies bietet den Schülern eine Chance, in dem Unterricht (im Prozess der Beschäftigung mit Songs) mit den Lehrenden als (relativ)

gleichberechtigte Partner aufzutreten. Auf die Webseiten und Internetfora für DaF-Lehrende findet man eine enorme Anzahl von publizierten Erfahrungen aus der Praxis des Fremdsprachenlernens und- lehrens mit fertigen Unterrichtsentwürfen. Die Vielzahl interessanter Lieder und die lebenssprachliche Pluralität im Sprachraum werfen die Frage auf, nach welchen Kriterien die Auswahl erfolgen soll.

Im Grunde gibt es drei Varianten der Songauswahl: paternalistische Auswahl - Auswahl durch die Lehrkraft, bzw. durch Lehrbuchautoren; autonome Auswahl durch die Lerner; partizipatorische Auswahl – nach gemeinsamen Konsens (vgl. Schweiger et al 2015). Ein verbindliches Rezept für alle Lehrer und ihre Schüler fehlt. Die Themenauswahl muss am besten in Abstimmung mit den Lernenden und unter Bezugnahme auf deren Vorwissen, Interessen, Bedürfnisse und Bedarfe erfolgen.

10.1 Kriterien für die Auswahl von Liedern im DaF (paternalistische Auswahl)

Wenn wir auf das Lied aus der Sicht seiner sprachlichen Botschaft blicken, sollte es folgenden Merkmalen genügen, die allgemein für alle Textsorten im fremdsprachlichen Unterricht als relevant gelten: gute Qualität der Aufnahme; angemessene Textlänge (ca. 2-5 Minuten);⁸⁸ natürliches Sprechtempo; Klarheit und relative Geschlossenheit des Textes, d.h. der Text soll eine geschlossene sprachliche und inhaltliche Entität bilden; Inhalt, der für die Lernenden ansprechend ist zugleich sprachlich angemessen.⁸⁹

Diese Merkmale unterscheiden sich nicht wesentlich von den Kriterien, die auf fremdsprachliche Lieder im Unterricht gestellt werden. Lieder besitzen jedoch durch das Musikalische einen Mehrwert.

Diese Kriterien erweitert Badstübner-Kizik (Badstübner-Kizik 2007:28-29)⁹⁰ um das Kriterium „*des Vorhandenseins eines spezifischen Reizpotenzials*“, das in künstlerischen Texten praktisch inkorporiert ist: Die für den fremdsprachlichen Unterricht gewählten künstlerischen Texte sollen:

⁸⁸ Bem.: Damit der Text nachvollziehbar und verständlich ist und um zu vermeiden, dass die Aufmerksamkeit des Zuhörers schwankt.

⁸⁹ Bem.: Die sprachliche Schwierigkeit des Textes liegt leicht über dem Niveau der Sprachbeherrschung der Lerner.

⁹⁰ Bem.: Badstübner-Kizik (2017) schlägt diese Kriterien für alle Kunstprodukte (visuelle, auditive, audiovisuelle) vor.

a./ subjektives und materialimmanentes Reizpotenzial enthalten, d.h. weitgehend unabhängig vom sprachlichen Kontext einsetzbar sein (subjektive wirkende Reize - kontroverse, mehrdeutige, geheimnisvolle offene Themen etc.) sowie

b./ objektives und materialexternes Reizpotenzial, das kulturell spezifische Lernprozesse fördert. Dieses wird stärker an den jeweiligen konkreten sprachlichen und kulturellen Kontext gebunden. Objektive Reize manifestieren sich z.B. in grenzüberschreitenden Themen und Sujets sowie in Künstlern/ Interpreten mit grenzüberschreitenden Biographien und so fördern sie kulturell-immanentes Lernen.

Der Text/ Song soll also den Lernenden ein kontrastives Lernen ermöglichen und gleichzeitig ein Spiegelbild ihrer Innen- und Außenwelt darstellen (vgl. Solmecke 1993).

Die in der Schulparaxis meist erwähnten Kriterien, die bei der Auswahl der Lieder (je nach dem methodischen Schwerpunkt und nach gewählten Unterrichtsaktivitäten) beachtet werden sollten sind:

1. Sangbarkeit, d.h. Lieder mit einfacher Struktur, einfacher Melodie und kleinem Tonumfang, mit Refrain bevorzugen,
2. Merkfähigkeit, d.h. Text sollte einfach sein, Melodie sollte „ins Ohr gehen“,
3. thematische Adäquatheit, d.h. für die Lernenden ansprechend sein sowie in den Unterrichtskontext passen,
4. Auswahl der Lieder sollte entsprechend dem Niveau der Sprachbeherrschung der Schüler getroffen werden.

Dies sind natürlich keine „in Stein gemeißelte“ Kriterien. Aus unserer Sicht ist es wünschenswert auch mit Liedern zu arbeiten, die hohen künstlerischen Ansprüchen genügen.

10.2 Kriterien für die Liederauswahl - ein Vorschlag

In den von uns vorgeschlagenen Kriterien, die im Folgenden präsentiert werden, sollten drei Attribute bei der Auswahl von Songs (falls sie paternalistisch erfolgt) beachtet werden. Dabei

schließen wir uns dem aktuellen Trend an, dass Fremdsprachen mit Liedern zu unterrichten (so wie mit anderen künstlerischen Gattungen), nicht bedeutet, sie einer formal-ästhetischen und sprachlichen Analyse zu unterziehen. Eine detaillierte Analyse kann "*den angenehmen Eindruck und das ästhetische Erlebnis des Hörens verderben*" (vgl. Dommel/Lehners, 2000:30). Der Lehrer sollte dagegen versuchen, den Schülern genügend Raum für ihre individualisierte Wahrnehmung und Deutung des Liedes schaffen, genügend Raum zum Ausprobieren und Experimentieren kreieren (vgl. Wicke 1997, Holoubek 1998, Kind 1998, Dommel/Lehners 2000).

Erstes Kriterium – **Lernerorientierung** – bedeutet, objektive Interessen des Lernenden (Wunsch nach Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Spracherwerb, reales Wissen) sowie seine subjektiven Interessen (konkrete persönliche Bedürfnisse, Vorstellungen, Sehnsüchte, Wünsche, aber auch den individuellen Musikgeschmack usw.) in Bezug auf den Unterricht, zu berücksichtigen. Wir bevorzugen Lieder, die den Lernenden ganzheitlich berühren, d.h. sie sprechen den Lernenden nicht nur rational (thematisch) an, sondern auch emotional, d.h. Songs sind ein Anreiz zum Fühlen, zum Mitzusingen, zur Bewegung. Vereinfachend kann man sagen:

Ob ein Lied von den Lernenden gut angenommen wird oder nicht, hängt von der positiven Antwort auf die Frage ab: Spricht der Song sie an?

Zweites Kriterium – **Text- und Musikorientierung**: Lieder erfüllen den Anspruch der Didaktik auf die Authentizität der Sprache. Der „echte“, authentische Text entspricht der normalen psychosozial bedingten Kommunikationssituation, den normalen Erwartungen des Zuhörers, seinem Wunsch, etwas Neues, Interessantes zu erfahren (vgl. Segermann 2003:299). In der Fachliteratur findet man widersprüchliche Meinungen zum Einbezug oder Nichteinbezug authentischer Texte in den Unterricht. Wir wollen dafür plädieren, mit authentischen Texten (mit Rock- und Popsongs) auch im Anfängerunterricht DaF zu arbeiten. Die objektive Komplexität der Texte kann einerseits durch geeignete Liedauswahl (inhaltliche Abgeschlossenheit der Texte, ihre lexikalische und akustische Verständlichkeit, Gesang in standardisiertem Deutsch) gemildert werden, andererseits durch passend gewählte Methodik (methodische Schritte, Arbeitsaufträge, Unterstützung des Hörens durch Bilder, Videoclips etc.).

Besonders akzentuieren wir das kognitionspsychologische Potenzial von Liedern für die fremdsprachenunterrichtliche Praxis. Wir messen, im Einklang mit Bossen (vgl. Bossen 2019), besondere Bedeutung der Überprüfung der Eignung eines bestimmten Songs für den DaF-Unterricht der phonetischen Ebene bei. Ihre Attribute für die Beurteilung, ob und inwiefern ein Song über Potenziale auf der Ebene der phonischen Qualifikation verfügt, formuliert Bossen als Fragen:

- Entsprechen sich musikalischer und sprachlicher Melodieverlauf - Fragesatz, Aussagesatz, Ausruf?
- Entsprechen sprachliche Sinneinheiten musikalischen Phrasen?
- Entspricht der mit musikalischen Mitteln dargestellte emotionale Gehalt dem Sprachinhalt?
- Entsprechen Taktart und Rhythmisierung des Liedes den Wort- und Satzbetonungen?

So gewählte Lieder, mitsamt ihrer multimodalen Kodierung durch Text und Melodie, ihrer Struktur mit Refrain entsprechen dem kognitivpsychologischen Potential von Songs für die fremdsprachenunterrichtliche Praxis.

Drittes Kriterium – **Zielorientierung**: Klare Zielsetzung, mit der wir das Lied in den Unterricht einbeziehen, ist eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche und effektive Unterrichtsarbeit. Das Ziel beeinflusst die Materialauswahl, Aufgaben, aber es gilt auch umgekehrt: Die Lernaufgabe beeinflusst die Zielerreichung, die Materialauswahl. Unser Hauptanliegen ist, die Schüler durch aktuelle deutschsprachige Pop- und Rocksongs emotional zu erreichen: Einerseits durch Lieder die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Fremdsprache zu unterstützen und andererseits die Lust auf das Hören der Fremdsprache außerhalb des Unterrichts zu wecken. Wir verstehen das Ziel „Förderung von Sprachfertigkeiten mit Hilfe von Songs“ nicht isoliert, sondern als Teil des kulturellen Kontexts des Ziellandes (der Zielländer), und damit verbindet sich ein weiteres Teilziel, das im Wesen der Lieder enthalten ist, d.h. das Potenzial der Songs als Einladung zu authentischer Kommunikation, zu (inter-) bzw. transkulturellem Dialog.

10.3 Methodische Vorschläge für die Arbeit mit Liedern im DaF-Unterricht

Im vorigen Kapitel haben wir die Auswahlkriterien für die Lieder im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht begründet. Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Methodik der Arbeit mit populären Rock- und Popsongs.

Basierend auf der Fachliteratur sowie auf unserer eigenen praktischen Erfahrung betonen wir die Multisensorialität (und Ganzheitlichkeit) der Songwahrnehmung. Einen besonderen Wert legen wir auf die Wahl der Methodik, denn wir sind davon überzeugt, dass ein adäquat gewähltes methodisches Vorgehen maßgeblich zum Erfolg der Arbeit mit dem Song beiträgt. Wir schlagen oft mehrere Übungen in einem Arbeitsschritt vor. Alle Aktivitäten folgen aufeinander, um das allmähliche Eintauchen der Schüler in das Lied, das Entdecken der im Song existierenden Einheit von Textaussage und Musik zu ermöglichen. Aus Übersichtsgründen (obwohl sich die einzelnen Schritte oft überschneiden) unterteilen wir die Arbeit mit Songs in vier Phasen:

1. Phase - **Einstieg über das Lied** (ganzheitliche Rezeption)

Die ganzheitliche Liedrezeption trifft den Zuhörer multimodal – auditiv-emotional (durch Musik), sprachlich-poetisch (durch den Text), (audio-) visuell (durch Bildmaterial, Videoklips etc.). Das Ziel der Einführungsphase des Unterrichts ist es, sich auf das Hören einzustimmen, das Interesse der Schüler an dem Lied, an seinem globalen Verstehen zu wecken, indem sie gleichzeitig den Text, die musikalische Instrumentierung und visuelle Reize wahrnehmen. Wir empfehlen zwei Herangehensweisen an den Song zu kombinieren: a. / das Verstehen des Themas (der zentralen Idee) während des ersten Hörens, d.h. durch Erfassen von Schlüsselwörtern aus dem Refrain; b. / die Botschaft des Liedes durch Musik verstehen, wobei die Schüler das Vorspiel bzw. Nachspiel hören. Wir konzentrieren unsere Aufgaben darauf, die Stimmung des Songs, die Hauptidee, die Schlüsselwörter herauszuhören. In dieser Phase werden wichtige Strategien trainiert und angewendet, die für das Hörverstehen benötigt werden. Es geht vor allem darum, den erschlossenen Horizont gezielt zu erweitern, Erwartungen über den weiteren Verlauf zu wecken - die Fähigkeit zur Antizipation und die Fähigkeit zur Abstraktion, d.h. Unterscheidung wichtiger von den redundanten Informationen. Wir betonen die Wichtigkeit der musikalischen Instrumentation des Songs. Die Musik besitzt neben dem Text einen großen Ausdruckswert und es ist daher bei der methodischen Aufbereitung des Songs für den fremdsprachlichen Unterricht angebracht, nicht nur auf den linguistisch-poetischen Inhalt des Liedes, sondern auch auf die Instrumentierung – Melodie, Rhythmus, gesamte Instrumentation – zu achten. Musikalische Komponenten des Liedes können Assoziationen anregen, Ideen, Stimmungen, Erinnerungen, Emotionen aktivieren

sowie Raum für authentische Gespräche schaffen. Positive Emotionen, die durch die passende Auswahl des Songs sowie durch methodische Schritte unterstützt werden, sind (nicht nur in dieser Phase) zentral, um ein Interesse am Zuhören zu wecken, die Atmosphäre im Unterricht zu entspannen, um sich spontan zu äußern. Unabhängig davon, welche Art des Einstiegs gewählt wird, soll spätestens am Ende dieser Phase den Schülern ermöglicht werden, das ganze Lied ohne Unterbrechung zu hören. Der einleitende Teil, dem wir eine zentrale Bedeutung beimessen, geht fließend in die nächste Phase über, d.h. in die linguistische Vorbereitung auf das Hören.

2., „Liedanalyse“ - Erschließung: Die sprachliche Vorbereitung auf das Hören beinhaltet die Vorentlastung von Sprachmitteln und die Aktivierung von Vorkenntnissen und Erfahrungen der Schüler in dem konkreten Themenbereich. Die Auswahl der Übungen hängt von dem jeweiligen Lied ab, jedoch typische Aufgaben für diese Phase sind: Lücken im Text ausfüllen; Zuordnungsübungen, Sortieren von gemischten Textteilen, Arbeiten mit Bildern usw.⁹¹

3. Zentrale Phase - Arbeit mit dem Song, d.h. vor allem Zuhören. Hier fassen wir alle Aktivitäten zusammen, die zum globalen bzw. selektiven Verständnis des Liedes beitragen: Ergänzung ausgelassener Wörter, Arbeit mit Satz-/Wortkarten, Texträtsel (Anordnung von gemischten Strophen des Liedes, Rekonstruktion von ausgeschnittenen Teilen des Liedtextes), etc. Zu den Aufgaben beim Hören gehört immer die Verstärkung und –kontrolle der auditiven (audio -visuellen) Rezeption durch wiederholtes Hören (und Sehen) des Liedes.

4. Abschließende ganzheitliche Phase - Laut Dommel und Lehnert (vgl. Dommel/Lehnert, 2000:51) ist die weitere Arbeit mit dem Lied optional. Ein angemessener Abschluss ist das abschließende Hören des Songs, während die Schüler das Lied zusammen mit dem Original singen oder sich auf die musikalische Interpretation und den Text konzentrieren. Für den Fall, dass die Lehrkraft eine weitere Arbeit mit dem Lied für sinnvoll hält, bieten die Autoren folgende Möglichkeiten an: Erstellung eines eigenen Songs basierend auf einer musikalischen Vorlage; Probe und Aufführung eines Liedes, oder choreografische Inszenierung des Songs; (echte/ fiktive) E-Mail-Korrespondenz mit Mitgliedern der Band oder ihren Fans über Online-Fanclubs; Genrewechsel von Lied zu Geschichte, Beschreibung, Zeitreise (Verschieben der Geschichte in die Vergangenheit, Zukunft etc.); Ausarbeitung eines Fragebogens zum Thema des Liedes.

Das abschließende Hören des Songs dient der Verinnerlichung (Prozeduralisierung) der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und der Entspannung (emotionaler Einfühlung) der

⁹¹ Bem.: Mehr dazu im Kapitel 10.5 (Methodische Optionen).

Lernenden. Der identische Anfang und Abschluss der Beschäftigung mit dem Song, basierend auf seiner ganzheitlichen Rezeption, bildet somit einen geschlossenen Rahmen.

10.4 Übungstypologie zu Liedern im DaF

Generell sollte die Arbeit am Popsong methodisch abwechslungsreich und den spezifischen Bedürfnissen der Altersgruppe entsprechen, damit sie ihre Emotionen anspricht. Denn nur auf diese Weise, wenn ihre positiven Emotionen angesprochen werden, ist es möglich, Jugendliche über die konkrete Unterrichtsarbeit hinaus auch im außerschulischen Bereich zur Beschäftigung mit Musik und Songs zu bringen.

Plitsch (vgl. Plitsch 1997:6) empfiehlt für den Bereich des Hörverstehens sich von Formen des „*traditional listening*“ zu lösen. Für ihn dienen Lückentexte, Mehrfachwahlantworten, mehr oder weniger komplexe Verständnisfragen „zur reinen Gedächtnisschulung, wobei die gesammelten Informationen für die Lernenden meist funktionslos bleiben.“ Er fordert die Lehrer auf, hin zu Formen des „*authentic listening*“, d.h. zur Aufbereitung solcher Höraufträge, die ein zweckgerichtetes Hören (kommunikativ relevantes Hören) erfordern. Das Ziel des authentischen Hörens ist es, die Informationen zu erschließen, die für das weitere Sprachhandeln von Bedeutung sind. Bei den Aufgaben während des Hörens sollte es um Aktivierung weiterreichender Assoziationsfelder sowie um problemlösendes Denken gehen. Und schließlich werden die Aufgaben nach dem Hören nicht zum Ziel der „Verstehensüberprüfung“ eingesetzt, sondern als Bereitstellung für eine sinnvolle Weiterbeschäftigung mit dem Text/ Lied.⁹² Demnach müssen die beim Hören herausgefilterten Informationen dem kommunikativen Interesse der Lernenden entsprechen und ihr weiteres aktives (Sprach)Handeln fordern und fördern.

Auf dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Plitsch (vgl. Plitsch 1997) die Aktivitäten zum Hörverstehen allgemein (unabhängig von der Textsorte) vorschlägt und nicht die Spezifika des Hörens von Songs und Liedern in Betracht nimmt. Andererseits finden wir die Idee des „authentischen Hörverstehens“ nachvollziehbar, denn wir vertreten die Meinung, dass die Aufgabenstellungen primär nicht zur Kontrolle, Prüfung des (Nicht-)Verstehens dienen sollten, sondern für die Rezipienten von subjektiver Relevanz sein. Den Gedanken der

⁹² Bem.: Plitsch (vgl. Plitsch 1997) äußert sich nicht speziell zur Arbeit mit Liedern.

„authentischen Rezeption“ würden wir sogar erweitern, indem wir optional vorschlagen, so wie im Alltag auch in Unterricht ab und zu ohne Auftrag, nur einfach zum Genuss und/ oder zur Entspannung zuzuhören.

10.5 Methodische Optionen für die Aktivitäten zu Songs im DaF-Unterricht

Bei dem Entwurf von Optionen zu den Liedern und Songs im Fremdsprachenunterricht orientieren wir uns an dem Dreischritt: Aufgaben vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören, weil dieses Vorgehen strukturiertes Arbeiten ermöglicht.

Einstieg (Aufgaben vor dem Hören des Liedes):

Ziel dieser Phase ist es, den Liedtext methodisch so aufzubereiten, um die Lernenden zu motivieren, um sie inhaltlich an die Thematik heranzuführen, um den Text sprachlich vorzuentlasten und um sprachliches Wissen der Schüler zu aktivieren. Wir schlagen dabei folgende Optionen vor:

Assoziationsraster/ Assoziogramm erstellen (Brainstorming zum Thema, zur Musik, Video usw.), Bilder (Bilderfolgen, Skizzen, Grafiken, Folien, Poster, Plakate, CD-Hüllen etc.), Bilder/Textzeilen zuordnen, einen vereinfachten Text zum Thema verfassen, Minidialoge bilden, Schlüsselwörter aus Refrain heraushören, Wortliste zur Musik ankreuzen, den zerschnittenen Text (einer Strophe) zur Rekonstruktion anbieten, sich Video (ohne Text) ansehen, Schlüsselinformationen zum Text und zum Gesang heraushören, Bilder zur Musik assoziieren (Vorspiel/ Nachspiel hören), Hypothesen aufgrund der Musik bilden, Rhythmus zeichnen, Musik einer Filmgattung zuordnen etc.

Erschließung des Liedes (Aufgaben während des Hörens)

Die Aktivitäten während des Hörens sollen das Hören begleiten, dürfen jedoch nicht viel Zeit in Anspruch nehmen, d.h. den Hörprozess nicht negativ beeinträchtigen. Während des Hörens bieten sich folgende Aufgaben an:

Ausfüllen von Lücken im vorliegenden Liedtext, Zeichnungen oder grafischen Darstellungen zu den einzelnen Strophen anfertigen, Ja/Nein-Raster ausfüllen, Multiple-Choice-Übungen lösen, Rekonstruktion des Liedes (Text/ Bild - Puzzle), Zuordnungsaufgaben- Bilder, Verse, Strophen, Kärtchen; Schlüsselwörter aus dem Refrain heraushören; sich den Reim notieren; die Reihenfolge gehörter Worte/ Verse, Strophen nummerieren; den (falschen) Text korrigieren; Hypothesen zum weiteren Verlauf des Liedtextes formulieren; Assoziationen zur Musik notieren; zum Lied/Musik zeichnen; Mitsingen etc.⁹³

Nach dem Hören/ Singen

Es bieten sich folgende Optionen an: den Text (in Form von Puzzle) rekonstruieren, Zuordnungsaufgaben lösen, Raster ausfüllen, Glossar mit Redeeinheiten erstellen, semantische Arbeit erweitern (Wortschatzarbeit); einen Paralleltext schreiben; Dialoge entwickeln; Rollen spielen; eine Geschichte zum Thema des Liedes schreiben; einen Brief an den Sänger/ die Gruppe schreiben; eine Rezension, ein Kommentar verfassen; das Lied fortsetzen (weitere Strophen, Ende etc. ergänzen); Informationen über den Sänger/Gruppe recherchieren und in der Gruppe/ Klasse präsentieren; Minidialoge zu bestimmten Abschnitten des Liedes erstellen; fiktive Gespräche mit den Musikern führen, sich mit anderen Fans auszutauschen, über das Liedthema diskutieren; Fragen zum Lied beantworten; Grammatik, Lexik, Lexik üben; Malen, Tanzen, Spielen etc.

Songs bieten viele Möglichkeiten, offene Aufgaben zu konzipieren, die die Lerner anregen, aktiv und kreativ zu handeln. Die hier angeführte Reihenfolge kann selbstverständlich verändert und variiert werden. Songs erlauben eine lernerorientierte, sprachästhetische und motivierende Gestaltung des Fremdsprachenlernens. Lehrkräfte sollten sich dafür den aktuellen Musikstilen öffnen, sich mit der medialen Welt ihrer Lerner vertraut machen, d.h. den Musikgeschmack der Schüler kennen und bei der Songauswahl berücksichtigen. Oder noch besser: Die Liederwahl mit ihren Schülern absprechen, bzw. sie ganz den Schülern überlassen.

⁹³ Bem.: Mitsingen ist eine natürliche Möglichkeit, Aussprache und neu erlerntes Vokabular zu wiederholen und zu üben. Meist macht es den Schülern Spaß, da sie Singen als Auflockerung des Unterrichts und als Entspannung empfinden. Falsch wäre allerdings, Schüler zum Singen verpflichtet zu wollen. Auch Bewegung im Raum zum Rhythmus der Musik und mit entsprechenden Aufgabenstellungen trägt dazu bei, den Unterricht aufzulockern.

11 Fazit

„Kunst bedeutet viel mehr als Luxus. Die Kunst ist in der Tat für menschlichen Geist unentbehrlich. Die Menschen suchen nach einer Möglichkeit, sich auf musische Art und Weise auszudrücken – sie wollen musizieren, sich bewegen, malen oder spielen [...] unter allen Umständen“ (Moreno 2005:119)⁹⁴

Musik hat eine beherrschende Relevanz in unserem Alltag. Heute ist sie dank zahlreicher Abspielmedien praktisch omnipräsent. Musik bedeutet nicht nur Berieselung, sondern stellt für viele Menschen eine bedeutende Bereicherung in ihrem Leben dar. Sie *„kann in schweren Stunden Trost sein, sie kann uns das Gefühl der Gemeinschaft geben und Einsamkeit vertreiben und sie kann uns emotionale Räume eröffnen, die wir mit Worten nicht beschreiben können“* (vgl. Altenmüller 2018:459).

Im Sprachunterricht erfüllen Musik und Lieder (Songs) unterschiedliche Funktionen (siehe etwa die psychohygienische, emotionale, sozialpsychologische Funktion), sie sind an der Förderung des unbewussten Lernens sowie (sprachlich) kognitiver Prozesse beteiligt, unterstützen das inter- bzw. (trans-)kulturelle Lernen, dienen als Auslöser fremdsprachlicher Kommunikationsprozesse etc. Zahlreiche Praxiserfahrungen berichten über eine herausragende Rolle von Songs beim Erwerb des Sprachmaterials (→siehe insbesondere die Entwicklung des auditorisch- sensorischen Gedächtnisses).⁹⁵ Allgemein bekannt sind die Vorteile des Liedhörens und Singens im mnemotischen Bereich, nicht zuletzt erweist sich ihr affektives sowie erzieherisches Potenzial.

Unabhängig von der Tatsache, dass der sgn. „Mozart-Effekt“ von Musik- und Kognitivwissenschaftlern heute stark angezweifelt wird⁹⁶ und abgesehen davon ob von der aktiven Beschäftigung mit Musik für den Fremdspracherwerb durchaus auch positive

⁹⁴ Bem.: Freie Übersetzung aus dem Tschechischen, J.J.

⁹⁵ Vgl. z.B. Spitzer 2002, Jäncke 2012, Morgert 2015, Wild 2015 u.a.

⁹⁶ Bem.: Wenn fördernde Einflüsse beobachtet werden, dann sind es mit großer Wahrscheinlichkeit die durch die entsprechende Musik hervorgerufene Stimmung und die subjektiv empfundene Erregung, die die jeweilige kognitive Leistung beeinflussen (vgl. Jäncke 2012:402).

Effekte zu erwarten wären, bleibt festzuhalten, dass ästhetische Bildung und der Umgang mit den Künsten immer einen Bildungswert *sui generis* darstellt (vgl. Gruhn 2010).

Literaturverzeichnis

Adamcová, Livia: Phonetik der deutschen Sprache. Bratislava 2001.

Adamski, Peter/ Bernhardt, Markus: „Time is on my side.“Popmusik im Geschichtsunterricht. In Geschichte lernen. 165/2015, S. 2 -12.

Ammann, Eva Maria Fernandez: Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource im Spanischunterricht: Zur Entwicklung von *Language Awareness* und *Cultural Awareness*.- In: Witzigmann, S. Rymarczyk, J. (Hg.) Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. -Frankfurt a. Main: Lang, 2015, S. 145-164.

Allmayer, Sandra: Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Opladen: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften. 2009.

Altenmüller, Eckart: Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann. Berlin: Springer, 2018, 511 S.

Alvarez, Michael: Using CLIL-Methodology: Developing Learner Motivation in Learners of English as a Second Language through Content Area Guided Reading.-In: Witzigmann, S. Rymarczyk, J. (Hg.) Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. -Frankfurt a. Main: Lang, 2015, S. 205-229.

Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Fernstudieneinheit 15 Langenscheidt: Kassel. München. Tübingen, 1997.

Apeltauer, Ernst: Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore –Oomen-Welke: Deutsch als Zweitsprache. Reihe: Winfried Ulrich (Hg.) Deutschunterricht in der Theorie und Praxis. Hohengehren Schneider Verlag, 2010, S. 239 - 252.

Auhagen, Wolfgang: Beziehungen zwischen Musik und Sprache aus der musiktheoretischer und musikpsychologischer Sicht. In: Bose, Ines/ Neuber, Baldur (Hg.): Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 51. Peter Lang: Frankfurt/Main 2014, S. 25-32.

Badstübner-Kizik, Camilla: Hinsehen, Zuhören und Fragen - „Alte“ Medien und „vergessene“ Kompetenzen? In: Blell, G./ Kupetz, R. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Peter Lang: Frankfurt am Main, 2005, S. 131-150

Badstübner–Kizik, Camilla: Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M. 2007.

Ballweg, Sandra/ Drumm, Sandra/ Hufeisen, Britta/ Klippel, Johanna/ Pilypaityte, Lina: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Fort- und Weiterbildung weltweit. München: Langenscheidt, Goethe Institut, 2013.

Beličová, Renata: Receptná hudobná estetika. Introdukcia. Nitra 2002.

Blanco, M/ Guisado, J.J.: Exploring the listening process to inform the development of strategy awareness-raising materials. In: The Language Learning Journal. Journal of the Association for Language Learning. Taylor/ Francis Group, Volume 40, Number 2 July 2012, S. 223-236.

Blell, Gabriele: Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow, W./Hellwig, K. (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*. Seelze 1994, S. 160-173.

Blell, Gabriele: Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Blell, G./ Hellwig, K.H. (Hrsg.) *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1996, S. 43-66.

Blell, Gabriele: Die Alpen- Vom „Klangbild“ zum kreativen sprachlichen Produkt. In: *Fremdsprache Deutsch* 1997, S. 46-51.

Blell, Gabriele/ Kupetz, Renate: Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. 2010, S. 9-27.

Blell, Gabriele/ Lütge, Christiane: Musical Visions: Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Reinfried, Marcus/ Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012, S. 99-110

Blell, Gabriele/ Rottmann, Karin: Alltagsbilder – Kunstbilder: Sehen und Sprechen und Schreiben. (Fremd)Sprachendidaktik und Museumspädagogik im Dialog. In: *Fremdsprachenunterricht- Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Themenheft: *Fremdsprachenlehren und –lernen mit Bild- und Tonkunst*. Pädagogischer Zeitschriftenverlag Berlin, 44/53, 2000, S. 336- 341.

Boeckmann, Klaus Börge: Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 38, 2008, S. 5-11.

Bossen, Anja: *Sprachbewusster Musikunterricht. Problematisierung sprachdidaktischer Ansätze und Perspektiven einer Sprachbildung im Fach*. Münster, New York: Waxmann 2019.

Brutovský, Adam: *Fremdsprachenlernen mit Instrumentalmusik? Zum Einsatzpotenzial der Instrumentalmusik im fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin: Logos Verlag, 2018, 125 S.

- Buhl, Hanna/Cslovjecsek, Markus: Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M. 2010, S. 63-81.
- Burlas, Ladislav: Formy a druhy hudobného umenia. Bratislava 1962.
- Caon, Franco: Canzone pop e canzone d´autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l´approccio allo studio della letteratura. In:
http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_caon_teorìa.pdf (23.2. 2017).
- Choděra, Radomír/ Ries, Lumír: Výuka cizích jazyků na prahu nového století. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1999, S.163.
- Celhoffer, Martin: Communication music aspects from biomusicology perspective. In: *Music Integration Interpretation 11. Collection of the essays from international scientific conference Media and communication aspects of music*. Nitra 2008 S. 106-115.
- Cslovjecsek, Manfred: Was hat Musikunterricht mit Sprachenlernen zu tun? Erhältlich unter: http://wiki.doebe.li/pub/Main/CsPublikationen/Schott08_Musikunterricht_und_Sprachenlernen1.pdf
- Dahlhaus, Barbara: Fertigkeit Hören. Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Diederichsen, Diedrich: Über Pop-Musik. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2014.
- Dommel, Hans/ Lehnert, Uwe: Lieder und Musik im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 30. Erprobungsfassung . München : Langenscheidt, 2000.
- Donnerstag, Jürgen: Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Achenbach: Blaue Eule, 1989.
- Eunen, van K.: „Deutsch macht mit Liedern Spaß“. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 1998, S. 55-56.
- Falkenhagen, Charlott/ Volkmann Laurenz: Musik im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 2019.
- Felsner, Kristin/ Helbig, Holger/ Manz, Therese: Arbeitsbuch Lyrik. Berlin: Akademie Verlag Berlin, 2009.
- Finscher, Ludwig: Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Kassel/ Stuttgart 1997.
- Franěk, Marek: Hudební psychologie. Praha: Karolinum, 2005.
- Franz, M./ Shine, M.: „Das Wasser fließt, die Wellen brechen“. Unterrichtsanregungen zu „Die Moldau“ von Bedrich Smetana. In: Fremdsprache Deutsch 1997.
- Gehrmann, Siegfried: Deutsche Phonetik in der Theorie und Praxis. Zagreb 1995.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GeR). Bratislava 2006.

Gien, Gabriele: Lyrische Texte und ihre Grundlagen. In: Lange, G./Weinhold, S.(Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Hohengehren 2005, S. 273-295.

Goddard Blythe, Sally: The Well Balanced Child (Movement and early learning). Gloucestershire: Hawtorn Press, 2005.

Godiš, Tomáš: Produktive und rezeptive Fertigkeiten. Teil 1. Lesen und Hören. Vysokoškolské skriptum. Trnava: Trnavská univerzita, 2016

Götze, Lutz: Was sagen uns die bunten Bilder wirklich? Anmerkungen zum Stand der Hirnforschung und ihrer Bedeutung für den Erwerb von Fremdsprachen. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, Heft 1. 50 Jhg., 2013, S. 36-41.

Grätz, Roland: Kunst und Musik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 17, 1997, S. 4-8.

Grewe, Oliver: Musik und Emotionen. Warum kreatives Handeln glücklich macht. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M., S. 29-35.

Gruhn, Wilfried: Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2010.

Gugel, Günther (2011): 2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung. Das Große Methoden-Manual für aktivierenden Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hess-Lüttich, Ernest W.B.: Intermediale Übersetzung: Sprache und Musik. In Deutsch bewegt Hrsg. Barkowski, Demmig, Funk, Würz, Hohengehren: Schneider Verlag, 2011, S. 179-199.

Hirschfeld, Ursula: Phonetik/Phonologie. In: Krumm et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York 2010, S. 189-199.

Hirschfeld, Ursula /Neuber, Baldur: Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über die Terminologie, Merkmale und Funktionen. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 2010, S. 10-16.

Hoffmann, Sabine: Mündliche Kompetenz im Spiegel von Emotionen. In: Multikompetenz-multimedial-multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung. Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik. Frankfurt a.M.: Lang Verlag, 2012, S. 121-132.

Hochmuth, Uwe: Wahrnehmen und urteilen. Ästhetische Wahrnehmung und die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. In: Weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Wbv Bielfeld, 3/2019, S. 36-38.

Holoubek, Manfred: Musik im Deutschunterricht. Frankfurt a.M., 1998.

Hufeisen, Britta: Deutsch als zweite Fremdsprache. Thema: Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 20, 1/1999, S. 4-6.

Jäncke, Lutz: Macht Musik schlau? Bern: Hans Huber Verlag, Hogrefe, 2012 (2. Nachdruck).

Jentges, Sabine / Sokolowski, Kathrin: Warum nicht mit Musik? Anregungen zum Einsatz von Musik im DaZ-Unterricht. In: DaZ, 1/2011, S. 20-29.

Jentschke, Sebastian/ Koelsch, Stefan: Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M. 2010, S. 37-55.

Juhásová, Jana: Populárna pieseň ako prostriedok auditívnej recepcie v cudzojazyčnom vyučovaní. Počúvanie s porozumením v nemeckom jazyku na stredných školách. Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2010.

Juhásová, Jana: Voraussetzungen der auditiven Rezeption und ihre Applikation im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Einsatzes von Popliedern. In Zemaníková, N./ Molnárová, E. (Hrsg.): Sammelband der Beiträge der XI internationalen Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei. Banská Bystrica, 2014, S. 36-44.

Juhásová, Jana: Stellung von Musik und Songs in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion. In Slowakische Zeitschrift für Germanistik. Jhg. 7, 1/2015. S. 49-57.

Juhásová, Jana : Die Rolle von Musik und Liedern beim Fremdspracherwerb. In: Babylonia, Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue 2017/3, S. 84-88.

Juhásová, Jana: Ausgewählte musikalische und linguistisch-poetische Wesensmerkmale in Popliedern und ihr mögliches Intensivierungspotenzial für die Entfaltung des Hörverstehens in Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: –Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 49(2)/2019, 345-367.

Kačala, Ján et al.: Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava: Veda, 1989.

Kind, Uwe: Im Unterricht neue „Lernlieder“ entwickeln. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer (1998), S. 57-58.

Koelsch, Stefan/ Fritz, Thomas: Brain and Music. London: Wiley/ Blackwell, 2007.

Kohler, Klaus J.: Einführung in die Phonetik des Deutschen. Berlin: Schmidt Verlag, 1995.

Kopenhagen, Andrea: Gegenwärtige Formate von Hörverstehenstests und ihre empirische Evaluierung. In: DaF, 3/ 48 ,2011, S. 138-146.

Kopiez, Reinhard: Der Mythos von Musik als universell verständliche Sprache. In: Musik-Kultur-Wissenschaft. Musikermymen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen. Band 2. Hg. Bullerjahn, Claudia/ Löffler, Wolfgang, Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2004, S. 49-94.

- Krekovič, Slavomír: Hudobné myslenie súčasnosti – východiská konceptuálnych prístupov. In: Slovenská hudba, 1-2/30, 2004, S. 167-173.
- Krumm, Hans-Jürgen: Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache (II). In: Cizi jazyky 4, 2009/2010, S. 121-124.
- Laborecký, Jozef: Hudobný terminologický slovník. Bratislava: Veda, 1997.
- Langecker, Edda/ Gotzel, Ralpf: Aspekte zu einem zeitgemäßen Musikunterricht und einer zukunftsorientierten Musiklehrerausbildung. In: Lehren und Lernen 4/2013, S. 22-29.
- Langer, Elisabeth: Mehrsprachigkeit als Ressource im sprachbewussten Sachfachunterricht.- In: ÖDaF-Mitteilungen.30 Jahre (sprachen-)politisch mitgeredet – der ÖDaF. 30.-Wien: Universität, 2014, S. 45-55.
- Lecke, Bodo: Deutschunterricht und Musik: Fächerübergreifende Ansatzpunkte für die Sekundarstufe II. In: Sehen und Hören. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. Hg. Wermke, Jutta, Kopaed: Münschen, 2001, S. 89-105.
- Lenčová, Ivica: Celostná pedagogika ako cesta k humanizácii vyučovania: pedagogické, psychologické a didaktické východiská na príkladoch nemčiny ako cudzieho jazyka. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2007, 127 S.
- Lensch, J.: Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M. 2010, S. 263-273
- Kühn, Clemens: Musiktheorie. Erleben-Verstehen-Lernen Oberstufe Musik. Berlin: Cornelsen, 2007.
- Lindner, Martin: Das Gehirn giert nach Musik. In: Bild der Wissenschaft 8 (2003), S. 26-41.
- List, Gudula: Sprachpsychologie. In: BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen u. Basel: Francke Verlag, 2003, s. 25-31. ISBN 3-8252-8043-8.
- Martinez, Emilie: Wo die Musik spricht, antwortet das Gemälde: Zur Nutzung der kulturübergreifenden Instrumentalmusik-; Klang- und Kunstbildwahrnehmung im DaF-Unterricht am Beispiel der ästhetischen Synästhesie. – In: ÖDaF-Mitteilungen. Ressourcen. 30.-Wien: Universität. 2014, S. 83-92.
- Marx, Nicolle: Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“-Hohengehren: Schneider Verlag, 2005.
- Meibauer, Jörg et al.: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart. Springer Verlag, 2002.
- Lüke, Stephan: Kraftfutter für Kinderhirne. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 7-8/2019. Frankfurt a.Main, S. 10-11.

- Mistrík, Jozef: Vektory komunikácie. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999.
- Mistrík, Jozef: Lingvistický slovník. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002.
- Moreno, Joseph, J.: Rozehrát svou vnitřní hudbu. Muzikoterapie a psychodrama. Praha: Portál, 2005.
- Murphey, Tim: Music und Song. Oxford: Oxford Press Verlag, 1998.
- Münch, Thomas: Musik. In: Grundbegriffe Medienpädagogik. Hrsg. Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd. 4. Vollständig neu konzipierte Auflage. München: Kopaed, 2005, S. 339-344.
- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.- Berlin: Langenscheidt, 1993.
- Oebel, Guido: Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht. In: Duppel-Takayama, M. et al. (Hg): Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung. München 2003, S. 216-226.
- Palmer, C./Kelly, M.: Linguistic Prosody and Musical Meter in Song. In: Journal of Memory and Language 31(1992), S. 525-542.
- Patel, Aniruddh D.: Music, Language and the brain. Oxford 2008.
- Petlák, Erich: Kapitoly zo súčasnej didaktiky. Bratislava: Iris, 2005.
- Plitsch, Axel: Music + Song = Authentic Listening in the Language Classroom. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, Jg. 31, Heft 25 1/1997, S. 4-10.
- Poledňák, Ivan: Hudba jako problém estetiky. Praha: Karolinum, 2006.
- Quast, Ulrike: Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, G./Hellwig, K.(Hg.): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M. 2006, S. 109-114.
- Rausch, Rudolf/ Rausch Ilke: Deutsche Phonetik für Ausländer. Berlin: Langenscheidt, 2002.
- Regelsky, Thomas, A./Gates, Terry: Music Education for Changing Times. Heidelberg 2009.
- Rost-Roth, Martina: Sprachlehr- und lernforschung. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore –Oomen-Welke: Deutsch als Zweitsprache. Reihe: Winfried Ulrich (Hg.) Deutschunterricht in der Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider Verlag, 2010, S. 49-63.
- Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2020.
- Rossa, Henning: Explorative Untersuchung der Konstruktvalidität von Testaufgaben zum fremdsprachlichen HV. S. 279- 291. In: Altmayer, C./ Mehlhorn, G./ Neveling, Ch. /Schlüter, N./ Schramm, K. (Hrsg.): Grenzen überschreiten: sprachlich-fachlich-kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für

Fremdsprachenforschung (DGFF) Leipzig, 30. September – 3. Oktober 2009. Schneider Verlag Hohengehren, 2010.

Sacher, W. A.: Media as a source of archaization of music acculturation process of children and teenagers. In: Music Integration Interpretation 11. Collection of the essays from international scientific conference Media and communication aspects of music. Nitra 2008, S. 264-279.

Sadie, Stanley: The new grove dictionary of music and musicians. New York 2001.

Salomo Dorothé: Jugendliche lernen anders Deutsch! In: Fremdsprache Deutsch. Wie Jugendliche Deutsch lernen, 51/2014, S. 3-9.

Sambanis, Michaela: Neurowissenschaftliche Reflexionen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Altmayer, C./ Mehlhorn, G./ Neveling, Ch./ Schlüter, N./ Schramm, K. (Hrsg.): Grenzen überschreiten: sprachlich-fachlich-kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Leipzig, 30. September – 3. Oktober 2009, Hohengehren: Schneider Verlag, 2010, S. 15-27.

Schart, Michael/Legutke Michael: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch lehren lernen. München: Klett Verlag, 2012.

Schiffler, Ludger: Musik und Fremdsprachenunterricht- 20Jahre Erkundungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M. 2010, S. 57- 62

Schönberger, B.: Melodien gegen das Vergessen. In: Psychologie heute 2 (2013), S. 66 -71.

Schramm, Holger: Mood Management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen. Köln: Herbert von Halem Verlag, 2005

Schulz, Wolfgang-Andreas: Die Heilung des verlorenen Ichs. Kunst und Musik in Europa im 21. Jahrhundert. München: Europa Verlag, 2018.

Schweiger, Hannes/ Hägi, Sara/ Döll, Marion: Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch, S. 3-10.

Silifou, Traoré: Gedächtnis- und Gehirnprozesse beim Fremdsprachenlernen. Von der Wahrnehmung zur Konsolidierung fremdsprachlicher Lerninhalte. In: Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60- Geburtstag, Hg. Altmayer, Claus/ Forster, Roland/ Grub, Frank Thomas, Frankfurt a.M.: Lang Verlag, 2004, S. 29-42.

Solmecke, Gert: Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 7 (1992), S. 4-11.

Solmecke, Gert: Texte, hören, lesen und verstehen. Langenscheidt: Berlin, 1993.

Solmecke, Gert: Vermittlung des Hörverstehens. In Krumm H.J./ Fandrych Ch. /Hufeisen B./ Riemer C.: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. BAnd 2, 2010, Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, S. 969-975.

Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart: Schattauer Verlag, 2002.

Thaler, Ernst: Das Lit-Lied. Literatur und Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Bd 2 (2009), S. 30-34.

Turek, Ivan: Didaktika. Bratislava: Iura Edition, 2008.

Underwood, Mary: Teaching listening. New York 1989.

Vater, Heinz: Einführung in die Sprachwissenschaft. München: UTB, 2002.

Vinzentius, Chris: It´s only Rock´n Roll (but they like it). Musikeinsatz in einem kompetenzorientierten Englischunterricht. In: Praxis Englisch, 1/2012. S. 44-45.

Vysloužil, Jiří: Hudební slovník pro každého. Vizovice: Lípa, 1995.

Werluschnig, Dietmar: Die Veränderung des Kinderliedes unter dem Einfluss der Massenmedien. In: Musikerziehung 2 (2012), S. 4-12.

Wicke, Rainer, Ernst: CAVERNA MAGICA. Ein musikalischer Höhlenspaziergang im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 1997, S. 27-32.

Wicke, Rainer, Ernst: Grenzüberschreitungen. München 2000.

Wild, Kathrin: Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzentwerb. In: Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 300. Hohengehren Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2015

Wolf, Werner: Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In: WVT-Handbücher zum Literaturwissenschaftlichen Studium. Handbuch Band 5. Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Hg. Nünning, Vera/ Nünning Ansgar, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 2002. S. 23-104.

Woltin, Alexander: What if...? Anhand eines Songs Perspektivenwechsel und korrespondierende sprachliche Mitte üben. In: Fremdsprache Englisch, 1/2012. S. 11- 15.

Zelenay Pavol/ Šoltýs, Ladislav: Hudba, tanec, pieseň. Bratislava: Hudobné centrum, 2008.

Titel: Songs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Autorin: Mgr. Jana Juhásová, PhD.

Rezensenten: doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Mgr. Art. et Mgr. Adam Brutovský, PhD.

Umfang: 82 Seiten

Erstauflage

Ort: Ružomberok

Erscheinungsjahr: 2022

Herausgeber: Verbum – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku 2022

ISBN 978–80–561–0971-7

