



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Lieder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“

verfasst von

Veronika Kirschner, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie
und UF Deutsch

Betreut von:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

„Die Musik aber ist der wichtigste Teil der Erziehung:

Rhythmus und Töne
dringen am tiefsten in die Seele
und erschüttern sie am gewaltigsten“

(Platon, Politeia 338c-400c)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die etwas dazu beigetragen haben, dass diese Diplomarbeit zustande gekommen ist.

In erster Linie gilt mein Dank meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn ao. Univ. Prof. Dr. Boeckmann, der mich durch seine Anregungen und Kritiken in meinem Schreibprozess unterstützt hat.

Ein ganz besonderer Dank geht auch an die Interviewpartnerinnen, die sich Zeit genommen haben und mir mit Vertrauen und Offenheit entgegengekommen sind. Weiters möchte ich mich auch bei denen bedanken, die meinen Fragebogen ausgefüllt und mir dadurch einen erweiterten Blick auf meine Forschungsfrage ermöglicht haben.

Ich möchte mich auch bei allen meinen Freunden für den fachlichen Rat und die moralische Unterstützung bedanken. Besonders bedanken möchte ich mich bei Ursula, die mich während der ganzen Phase des Schreibens immer wieder ermutigt und mit Rat zur Seite gestanden ist, wenn ich nicht mehr weiter gewusst habe.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die immer an mich geglaubt haben und ohne die ein Studium nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1. EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK	1
1.2. FORSCHUNGSFRAGE UND THESEN	1
1.3. GLIEDERUNG DER ARBEIT	2
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	3
2.1. PHYSIKALISCHER AUFBAU DES OHRES	3
2.2. VERARBEITUNG VON MUSIK IM GEHIRN	5
2.2.1. Neurokognitives Modell	6
2.2.2. Musik und Gedächtnisleistungen	8
2.3. VERARBEITUNG VON SPRACHE IM GEHIRN	10
2.4. SPRACHE UND MUSIK	14
2.4.1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede	14
2.4.2. Entwicklung von Musik und Sprache bei Kindern	17
2.4.3. Transferleistungen von Musik	17
2.5. AUSWIRKUNGEN VON MUSIK IM MENSCHLICHEN KÖRPER	20
2.5.1. Musik und Emotionen	20
2.5.2. Ergotrope und trophotrope Musik	21
2.5.3. Wirkungsweisen von Musik im fremdsprachlichen Unterricht	22
2.6. HÖRWEISEN & HÖRERTYPOLOGIEN	23
2.7. AUSSPRACHE	25
2.8. EINSATZ VON MUSIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	26
2.8.1. Nutzungsmöglichkeiten von Musik	26
2.8.2. Instrumentalmusik	29
2.8.3. Lieder im Fremdsprachenunterricht	30
2.8.3.1. Didaktische Lieder	31
2.8.3.2. Authentische Lieder	34
2.9. ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	35
3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	37
3.1. Methodische Überlegungen	37
3.2. METHODENAUSWAHL: QUALITATIVES INTERVIEW	37
3.3. PROBLEMZENTRIERTES INTERVIEW	38
3.4. VORSTUDIE LEHRWERKSANALYSE	40
3.5. FORSCHUNGSFRAGE UND THESEN	45
3.6. ENTWICKLUNG DER INSTRUMENTE	46
3.6.1. Der Kurzfragebogen	47
3.6.2. Der Leitfaden	48
3.6.3. Postskriptum	49
3.6.4. Tonbandaufzeichnung	50
3.7. AUSWAHL DER BEFRAGTEN	50
3.8. DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS	53
3.9. TRANSKRIPTION UND AUSWERTUNG	54
3.10. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	55
3.10.1. Auffälliges beim Fragebogen der Interviews	55
3.10.2. Einsatz von Liedern	57
3.10.3. Übungen zu den Liedern	60
3.10.4. Lieder singen und dessen Effekte	63
3.10.5. Lieder im muttersprachlichen Unterricht	65

3.10.6. Effekte von Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache	66
3.10.7. Allgemeiner Nutzen didaktischer und authentischer Lieder beim Erlernen einer Fremdsprache	68
3.10.7.1. Aussprache	68
3.10.7.2. Wortschatz	70
3.10.7.3. Grammatik	71
3.10.8. Hörweisen	71
3.10.9 Didaktische Lieder – authentische Lieder	74
3.11. FRAGEBOGEN FÜR LEHRENDE	77
3.11.1. Aufbau des Fragebogens	78
3.11.2. Auswahl der Probanden	79
3.11.3 Analyse der Ergebnisse	79
3.11.3.1. Häufigkeit des Anhörens von Liedern	80
3.11.3.1.1. Didaktische Lieder	80
3.11.3.1.2. Authentische Lieder	81
3.11.3.2. Liedgenre	82
3.11.3.3. Gründe für den Einbau von Liedern	83
3.11.3.4. In welchem Zusammenhang werden Lieder gespielt	83
3.11.3.5. Effekte bei Lernenden	84
3.11.3.6. Haben authentische Lieder einen höheren Effekt beim Erlernen einer Fremdsprache als didaktische Lieder?	87
3.14. VERGLEICH INTERVIEWS, FRAGEBÖGEN UND LEHRWERKSANALYSE	92
4. CONCLUSIO	96
4.1. ÜBERPRÜFUNG DER THESEN	96
4.2. KRITIK	99
4.3. FORDERUNG FÜR DIE PRAXIS UND AUSBLICK	100
5. INHALTSVERZEICHNIS	102
6. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	111
7. ANHANG	112
7.1. FRAGEBOGEN FÜR INTERVIEW	112
7.2. INTERVIEW-LEITFADEN	113
7.3. POSTSKRIPT	114
7.4. TRANSKRIPTIONSBEISPIEL	115
7.5. FRAGEBOGEN FÜR LEHRENDE	121
7.6. CURRICULUM VITAE	123
7.7. ABSTRACT	124

1. Einleitung

1.1. Einführung in die Thematik

Musik hat schon immer eine wichtige Rolle in unserer Gesellschaft gespielt. Sie begegnet uns in vielfacher Weise, ob beim aktiven Hören oder passiv in Geschäften oder auf der Straße. Musik verbindet Kulturen und ist eine Sprache, die von jeder verstanden wird.

Besonders mit Liedern kommt der Mensch im Laufe seines Lebens in vielfacher Weise in Berührung. Beispielsweise als Kind, wenn die Bezugspersonen Schlaf- oder Kinderlieder vorsingen, gefolgt vom gemeinsamen Singen im Kindergarten und in der Volksschule, um die Gemeinschaft zu fördern. Gerade in der Schule und im Fremdsprachenunterricht werden, um unter anderem die Motivation zu steigern oder sprachliche Strukturen zu lehren und zu festigen, unterschiedliche Lieder eingesetzt.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich näher mit dem Thema Lieder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht und konzentriert sich dabei auf die Effektivität und die unterschiedliche Rezeption didaktischer und authentischer Lieder im Unterricht.

1.2. Forschungsfrage und Thesen

Die vorliegende Arbeit soll folgender Forschungsfrage nachgehen:

Sind authentische Lieder beim Erlernen von Aussprache effektiver als didaktische Lieder?

Im Laufe dieser Arbeit sollen durch die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage folgende Thesen überprüft werden:

- **These 1: Didaktische Lieder lösen negative Emotionen aus und verringern dadurch den sprachlichen Lernerfolg.**
- **These 2: Die positive Rezeption didaktischer Lieder hängt von der eigenen musikalischen Sozialisation ab.**
- **These 3: Aufgrund des selber Mitsingens der Lieder wird durch die Rhythmisierung ohne Druck implizit die Aussprache trainiert.**

1.3. Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit unterteilt sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen diskutiert. Zuerst wird kurz der physikalische Vorgang des Hörens beschrieben. In einem weiteren Schritt wird die Verarbeitung von Musik und Sprache im menschlichen Gehirn näher erläutert. Darauf folgt eine nähere Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden dieser verwandten Systeme. Musik löst aufgrund ihrer Verarbeitung im menschlichen Gehirn viele Reaktionen im menschlichen Körper aus, auf diese im Weiteren eingegangen wird. Der Einsatz von Musik, im Speziellen von didaktischen und authentischen Liedern im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, bildet den Abschluss des theoretischen Teiles.

Der zweite Teil befasst sich mit der empirischen Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Zu Beginn werden kurz die Methoden dargestellt, die verwendet wurden. Auf diese folgt die Analyse und Auswertung von Interviews mit 14 Probandinnen und 13 Fragebögen mit Lehrpersonen einer Fremdsprache. Abschließend werden die Ergebnisse verglichen, interpretiert und daraus resultierende Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet.

In der vorliegenden Arbeit werden im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache und aufgrund der besseren Lesbarkeit die weiblichen Formen verwendet.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Physikalischer Aufbau des Ohres

Musik hat bereits bei der sprachlichen Evolution eine große Rolle gespielt (Koelsch & Schröger 2008: 393). Kinder lernen zum Beispiel Sprache durch musikalische Aspekte, wie beispielsweise die Prosodie. Bereits ein Säugling ist imstande unterschiedliche emotionale Ausdrücke eines Wortes zu begreifen, die „sich aus der Kontur und dem Auf und Ab der Melodie des gesprochenen Satzes (Prosodie)“ ergeben (vgl. Hannon & Schellenberg 2008: 133). Um aber später näher auf Unterschiede bzw. auf Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache eingehen zu können, wird kurz der physikalische Vorgang von einem Schall bis zu einem wahrgenommenen Ton dargestellt. Wichtig ist dabei auch die weitere Verarbeitung im menschlichen Gehirn, damit dieser im Anschluss die Verarbeitung von Sprache gegenübergestellt werden kann.

Das Gehör zählt zu den fünf Hauptsinnen des Menschen und ist wie das Sehen ein Fernsinn, der keinen direkten Kontakt benötigt (vgl. Spitzer 2007: 21). Unser Ohr ist ein sehr komplexes Organ, das aus drei Abteilungen besteht, welche die akustischen Signale der Umwelt sammeln und an das menschliche Gehirn weiterleiten. Das periphere Ohr besteht aus dem Außenohr, dem Mittelohr und dem Innenohr (vgl. Plattig 2002: 613).

Das äußere Ohr setzt sich aus dem Gehörgang und der Ohrmuschel zusammen. Die Ohrmuschel ist ein Trichter, der den Schall konzentriert und zum Trommelfell weiterleitet (vgl. Plattig 2002: 613; Spitzer 2007: 56). Die Aufgabe des Gehörgangs besteht nicht nur in der Weiterleitung des Schalls, sondern auch aufgrund seiner Resonanzeigenschaften, in der Veränderung der Intensität der eingehenden Signale. Der Mensch ist imstande Frequenzen¹ von ca. 20 Hz bis 16 000 Hz wahrzunehmen. Frequenzen, die darüber oder darunter liegen werden bereits vom äußeren Ohr abgeschirmt (vgl. Spitzer 2007: 56; Plattig 2002: 613; Quast 2005: 39).

¹ Unter Frequenz versteht man die Anzahl der Schwingungen pro Sekunde und diese werden in Hertz gemessen (vgl. Spitzer 2007: 27).

Nachdem der Schall von der Ohrmuschel durch den Gehörgang geleitet wurde, erreichen die verstärkten Druckschwankungen der Luft das Trommelfell und bringen dieses zum Schwingen. Das Trommelfell bildet die Grenze zwischen dem äußeren Ohr und dem Mittelohr. Die Grenze zum Innenohr wiederum besteht aus zwei Öffnungen: Das runde und das ovale Fenster. Zwischen der Fläche des Trommelfells und dem ovalen Fenster befinden sich drei Knöchelchen. Auf der Innenseite des Trommelfells schließt sich der Hammer an, auf der anderen Seite beim ovalen Fenster liegt der Steigbügel. Diese zwei Knochen werden durch den Amboss verbunden. Die drei Knöchelchen haben nun die Aufgabe, die Schwingungen des Trommelfells auf das Innenohr zu übertragen. Eine weitere Funktion dieser Knöchelchen besteht in der „mechanischen Verstärkung“, ohne die der Mensch leiser hören würde. (Ein möglicher Grund für Schwerhörigkeit ist unter anderem die Verletzung eines dieser Gehörknöchelchen.) (vgl. Spitzer 2007: 57f.; Plattig 2002: 614f.).

Nachdem der Schall vom Trommelfell durch das Mittelohr weitergeleitet wurde, gelangt er schließlich in das Innenohr, wo der Übergang von Luft zu Wasser stattfindet. Das Innenohr besteht aus der Cochlea und dem Vestibularapparat (dem Gleichgewichtssinn). Die Cochlea ist der wichtigste Teil des Gehörgangs, da durch ihre zweieinhalb Windungen und die flüssigkeitsgefüllten Kanälen, die durch Membranen getrennt sind, Schwingungen in Nervenimpulse umgewandelt und diese wiederum in das Gehirn weitergeleitet werden. Entlang der Cochlea befinden sich auf der Basilarmembran in einer besonderen Struktur ca. 3500 innere und ca. 12 000 äußere Haarzellen, die man auch als Cortisches Organ bezeichnet. Bis heute ist in der Wissenschaft noch nicht ganz geklärt, wie genau die Umwandlung von Schall in einen elektrischen Impuls funktioniert, doch weiß man, dass sich die inneren Härchen der Haarzellen durch die Bewegung der Basilarmembran verbiegen und dadurch Nervenimpulse erzeugen (vgl. Spitzer 2007: 58ff.; Plattig 2002: 615ff.; Birbaumer & Schmidt 2010: 422ff.).

Die aus dem Hörvorgang resultierenden Nervenimpulse werden nun über die Hörbahn, das sind Fasern und Ansammlungen von Nervenzellen (vgl. Spitzer 2007: 78), über den Hirnstamm und den Thalamus in den primären

auditorischen Kortex (die Großhirnrinde) weitergeleitet. In diesem auditorischen Kortex werden akustische Merkmale wie zum Beispiel die Tonhöhe und die Intensität mit einer Geschwindigkeit von bis zu 100 Millisekunden herausgefiltert. Dies hat zum Ergebnis, dass basale akustische Konstanten uns oft schneller semantische Informationen übermitteln können als die Sprache (Koelsch & Schröger 2008: 394). Aufgrund dessen kann man argumentieren, dass es im Fremdsprachenunterricht wichtig ist Musik und im Speziellen Lieder einzusetzen, da bei Liedern Sprache mit Melodien und Rhythmus den Lernenden übermittelt wird. In der Hörbahn erfolgt bereits komplexe Informationsverarbeitung mit der Ortserkennung einer Schallquelle, die aus dem Unterschied zwischen Zeit und Intensität des Schalls am rechten oder linken Ohr gewonnen wird (vgl. Spitzer 2007: 75). Es muss auch beachtet werden, dass der Prozess der Impulsweiterverarbeitung nicht nur in eine Richtung (vom Innenohr zum Gehirn) verläuft, sondern auch in die andere, wo Fasern Informationen vom Gehirn in das Innenohr senden (vgl. Spitzer 2007: 72).

2.2. Verarbeitung von Musik im Gehirn

Nachdem im Kapitel 2.1. der Prozess von einem mechanischen Schall zu einem neuronalen Impuls beschrieben wurde, wird nun die Verarbeitung und Wahrnehmung von Musik im menschlichen Gehirn skizziert. Dieser komplexe Vorgang zeigt sich besonders beim Musizieren und Singen durch das Zusammenwirken vieler kognitiver Prozesse (vgl. Jentschke & Koelsch 2010: 38). Vor allem das Singen spielt in den Übungen zu verschiedenen Liedern im anfänglichen Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Rolle. Im Folgenden wird das neurokognitive Modell von Koelsch und Siebel (2005), das bei der Untersuchung von Wahrnehmung von Musik auf den verschiedenen Verarbeitungsstufen helfen soll, näher erläutert (Jentschke & Koelsch 2010: 42-45; Koelsch & Schröger 2008: 393-397; Koelsch & Siebel 2005). Im Gegensatz dazu stellt Spitzer Zeit und Gedächtnis in den Mittelpunkt seiner Theorie der Musikverarbeitung im menschlichen Gehirn, die im Anschluss an das neurokognitive Modell erklärt wird.

2.2.1. Neurokognitives Modell

Der eingehende Schall wird bereits vor dem Eintreffen im Gehirn im Ohr und in der Cochlea vorverarbeitet (s.o.). Akustische Informationen werden in der Cochlea in neuronale Aktivitäten umgewandelt und in den auditorischen Hirnstamm transformiert. Diese Vorverarbeitung ermöglicht die Erkennung von gefährlichen akustischen Signalen und die rasche strukturierte Weiterleitung in das Gehirn. Da der Thalamus mit der Amygdala (tiefer im Gehirn verankert und für Emotionen zuständig) und dem Orbitrofrontalkortex (im Frontalhirn angesiedelt und wichtig bei der Kontrolle emotionalen Verhaltens) direkt verbunden ist, kontrollieren diese Strukturen die Emotionen und das daraus resultierende Verhalten (vgl. Koelsch & Siebel 2005: 578; Koelsch & Schroeger 2008: 394).

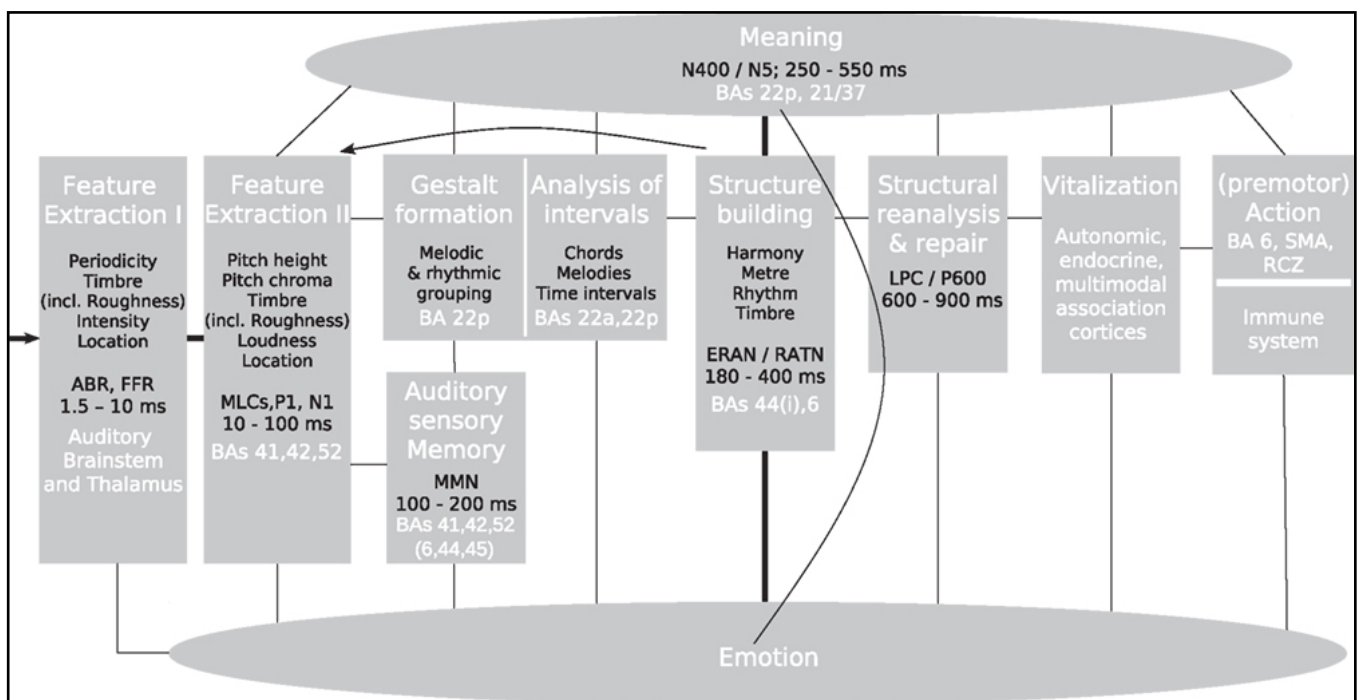


Abb. 1.: Neurokognitive Modell nach Koelsch und Siebel (vgl. Koelsch & Siebel 2005)

Als erste Stufe der kortikalen Verarbeitung wird im neurokognitiven Modell von Koelsch und Siebel (2005) die Merkmalsextraktion (feature extraction) angeführt. Dabei werden bestimmte Merkmale des akustischen Signals, wie zum Beispiel ein Ton, der wahrgenommen wird, extrahiert und repräsentiert.

Diese akustischen Merkmale sind unter anderem Tonhöhe, Tonchroma², Klangfarbe und Intensität. Eine große Bedeutung haben diese extrahierten musikalischen Eigenschaften nicht nur bei der Wahrnehmung von Musik, sondern auch bei der Verarbeitung von Sprache (vgl. Jentschke & Koelsch 2010: 42). Eine Studie von Shahin, Roberts & Trainor (2004) zeigt, dass die neuronalen Ressourcen, die bei der Verarbeitung von Tönen eingesetzt werden in Zusammenhang mit dem Ausmaß der Hörerfahrung eines Menschen stehen. Diese Studie hat belegt, dass Kinder ohne musikalische Ausbildung bestimmte Hörerfahrungen über längere Zeit lernen müssen und im Vergleich zu Kindern mit musikalischer Erfahrung diese Entwicklungsstufe dieser Verarbeitungsprozesse erst später erreichen (vgl. Shahin; Roberts, Trainor 2004: 1917-1921).

„Gestalt formation“ oder „analysis of intervals“ bezeichnen Koelsch und Siebel (2005) die zweite kortikale Verarbeitungsstufe. Dabei dringt die akustische Information in das auditorisch-sensorische Gedächtnis ein. Das Gehörte wird in Bezug auf melodische und rhythmische Intervalle analysiert und die bereits in der ersten Verarbeitungsstufe extrahierten Merkmale werden nach dem Prinzip der Ähnlichkeit, Nähe und Kontinuität in auditorischen Gestalten gruppiert. Diese Vorgänge sind nicht nur wichtig für die Verarbeitung von Musik, sondern auch im alltäglichen Leben bei der Wahrnehmung von Sprache. Durch die Prozesse der auditorischen Gestaltbildung ist der Mensch beispielsweise in der Lage, die Stimme seines Gesprächspartners von Umgebungsgeräuschen zu separieren. Dieser Prozess ist wichtig, da es dem Menschen möglich macht, akustischen Objekte zu folgen und eine kognitive Repräsentation der akustischen Umgebung aufzubauen (Jentschke & Koelsch 2010: 43; Koelsch & Siebel 2005: 579).

Auf der dritten Stufe des Modells (structure building) erfolgt die Verarbeitung struktureller Merkmale von musikalischen Phrasen. Dabei werden die gehörten

² Das Tonchroma, auch Tonigkeit oder Tonqualität, ist ein Begriff, der von Erich Moritz von Hornbostel geprägt wurde. Dieser Begriff bezeichnet den zyklischen Aspekt der Tonhöhe. Damit ist die Wiederkehr relativ ähnlicher Tonhöhenempfindungen der Schallreize gemeint, welche sich wiederum im Oktavenphänomen widerspiegeln (vgl. Brockhaus 2006: 711).

Töne anhand bestimmter Merkmale gruppiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Dadurch ist es möglich, Akkordfunktionen oder harmonische Beziehungen zu erkennen. Aufgrund der Tatsache, dass Musik wie Sprache einem bestimmten Aufbau folgt und die verschiedenen Bestandteile entsprechend bestimmter Normen in einer musikalischen Struktur angeordnet sind, kann dies auch als musikalische Syntax bezeichnet werden. Bei Kindern wird das Wissen bezüglich harmonischen Regularitäten zum Beispiel mit Kinderliedern erworben, worauf später näher eingegangen wird. Eine Studie von Saffran, Loman und Robertson (2000) hat ergeben, dass Kleinkinder im siebten Lebensmonat in der Lage sind, Passagen eines Musikstückes, die sie vorher gehört haben, wiederzuerkennen (Saffran; Loman, Robertson 2000). Daraus ergibt sich, dass Kinder eine hochentwickelte Fähigkeit der Musikwahrnehmung besitzen. Das bedeutet, dass sie „nicht undifferenzierte Sequenzen von Tönen“ hören, „sondern gehörte Musik mit Musik, die sie bereits im Gedächtnis gespeichert haben“, verbinden, und dass sie „Passagen zu kohärenten musikalischen Ereignissen zusammen[setzen]“ (Jentschke & Koelsch 2010: 44).

2.2.2. Musik und Gedächtnisleistungen

Zeit und Gedächtnis stellen für Spitzer die entscheidenden Merkmale für die Verarbeitung von Musik dar. Warum für Spitzer Gedächtnis so wichtig ist, sieht man anhand seiner Definition von Musik, die besagt: „Musik ist eine Struktur in der Zeit. Musik fängt nur dann an überhaupt zu existieren, wenn Vergangenes und Gegenwärtiges in Beziehung gesetzt werden, und dazu bedarf es der Funktion des Gedächtnisses“ (Spitzer 2007: 115).

Damit der Mensch fähig ist, eine Melodie wahrzunehmen, müssen einzelne Töne (die durch längere Betrachtung zu einer Melodie werden), miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dafür müssen die Töne zu Beginn aber erst einmal gespeichert werden, damit der Mensch imstande ist, eine Melodie aufgrund der Abfolge von Tönen zu erkennen. Die Notwendigkeit des Wiedererinnerns von musikalischen Strukturen und des angeeigneten Wissens wird vor allem bei ganzen Musikstücken deutlich.

Die Verarbeitung von Musik zeigt Spitzer anhand der drei zeitlichen Gedächnistypen: das Ultrakurzzeitgedächtnis (auch Echogedächtnis), das Kurzzeitgedächtnis (auch Arbeitsgedächtnis) und das Langzeitgedächtnis. Sie kommen dabei drei Informationsverarbeitungsstufen gleich. Im Echogedächtnis wird ein Reiz, der ein Sinnesorgan erreicht, weitergegeben und in Wechselwirkung mit bereits gespeicherten Informationen verarbeitet. Das Arbeitsgedächtnis hält den Reiz für Aufgaben, die unmittelbar erledigt werden, bereit und stellt es für weitere Verarbeitung zur Verfügung. Der dritte Prozess der Informationsverarbeitung ist das langfristige Niederschlagen von Informationen im Langzeitgedächtnis (vgl. Spitzer 2007: 115-118).

Die Behaltensleistung der Informationen im Echogedächtnis beträgt nur bis maximal einer Sekunde. In diesem Prozess finden Trennung und Bindung statt. Die an das Ohr gelangten Lautströme werden segmentiert und in einzelne Ereignisse zerlegt, sodass Geräusche und Töne wahrgenommen werden können. Dieser Prozess wird vor allem beim Singen, wo der Mensch in der Lage ist, Sprache, die gleichzeitig mit anderen Klängen (in diesem Fall die Hintergrundmelodie) auftritt, in sinnvolle einzelne Teile zu zerlegen, deutlich sichtbar (vgl. Spitzer 2007: 119,136). Das Singen stellt wiederum im Zusammenhang mit didaktischen Liedern einen wichtigen Bestandteil des anfänglichen Fremdsprachenunterrichts dar.

Im Kurzzeitgedächtnis werden Töne nach den Gestaltprinzipien³ gruppiert und ergeben dadurch Motive (kleine Gruppen von bis zu fünf Tönen) und Phrasen (Motivgruppen). Dieser Prozess ist auch bei der Sprachwahrnehmung zu finden, bei der Wörter und Satzteile wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung von Motiven und Phrasen kann man mit der Wahrnehmung von Wörtern und Sätzen vergleichen. Die Leistung des Kurzzeitgedächtnisses beträgt drei bis fünf Sekunden, durch Wiederholen der Inhalte ist eine Verlängerung der Behaltensleistung möglich (vgl. Spitzer 2007: 133).

³ vgl. dazu die zweite Stufe des neurokognitiven Modells (Gestaltformation) von Koelsch und Siebel (2005)

Die letzte Stufe, das Langzeitgedächtnis, hat eine Behaltensleistung von Wochen oder sogar Jahren. Dort werden musikalische Einzelereignisse, musikalische Prinzipien, wie zum Beispiel Tonleitern und Tonabstände, ebenso wie Allgemeines, wie beispielsweise Schemata, Strukturen und Kategorien, gespeichert. „Schemata sind ein Hintergrundwissen, das unsere Aufmerksamkeit leitet und uns ermöglicht, Neues vom Gewohnten zu unterscheiden“ (Spitzer 2007: 133) Unter Schemata sind im musikalischen Kontext beispielsweise der Aufbau einer Sinfonie oder auch eines Jazzmusikstücks zu verstehen. Die Beliebtheit von Popsongs oder auch Schlagern lässt sich genau auf dieses Merkmal zurückführen, da die Lieder immer wieder nach dem gleichen Schema aufgebaut sind (vgl. Spitzer 2007: 132-134).

2.3. Verarbeitung von Sprache im Gehirn

Nachdem die Verarbeitung von Musik im menschlichen Gehirn besprochen wurde, wird im Folgenden die Verarbeitung von Sprache im Gehirn anhand des Hörverstehensprozess näher beschrieben, denn ohne Hören kann kein lautliches Sprechen existieren. Der empirische Teil dieser Arbeit setzt sich in seiner Forschungsfrage mit den beiden fremdsprachlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen auseinander. Aus diesem Grund ist es wichtig nicht nur die neuronalen Verarbeitungsschritte zu beleuchten, sondern auch die der Sprache im Zusammenhang mit dem Hören.

Im Fremdsprachenunterricht wird zwischen vier Fertigkeiten unterschieden. Diese lauten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Fertigkeiten werden aufgrund verschiedener charakterlicher Merkmale eingeteilt. Lesen und Hören sind rezeptive und Schreiben und Sprechen produktive Fertigkeiten. Eine andere Einteilung folgt nach dem Zeitpunkt des Erwerbs (zeitgleich oder versetzt) und eine dritte nach dem Medium (akustisch versus grafisch). Seit Ende der 80er Jahre werden diese Fertigkeiten durch das Hör-Sehverstehen erweitert (vgl. Faistauer 2010b: 961f., Faistauer 2010a: 83). Wie diese Einteilungen der vier Fertigkeiten zeigen, herrscht eine Wechselwirkung

zwischen dem Sprechen und dem Hören. Beim Sprechen werden nach Erkenntnissen der Gehirnforschung dieselben Hirnregionen beansprucht wie beim Hören (vgl. Faistauer 2010b: 965).

Hörverstehen bedeutet in der Fremdsprachendidaktik „die Fähigkeit, gesprochene Texte in der Zielsprache zu verstehen und darin enthaltene Informationen zum weiteren sprachlichen und nichtsprachlichen Handeln zu verwenden“ (Stahl 2010: 119). Zu Beginn eines Hörverstehensvorgangs benötigt man sowohl eine Sprecherin, die sich durch das Produzieren eines Textes mitteilt, als auch eine Hörerin, die diese Mitteilungen empfängt. Diese Kommunikation kann in direkter (ein Gespräch zwischen Sprecher und Hörer) oder indirekter (durch Medien übermittelt, Bsp. Radio) Weise geschehen. Das Hörverstehen entsteht aber eigentlich erst mit der Verstehensabsicht, die dafür zuständig ist, ob die Hörerin zuhört oder nicht (vgl. Solmecke 2001: 894). Solmecke teilt den Hörverstehensvorgang in hierarchische Teilbereiche auf: Wiedererkennen, Verstehen, Analytisches Verstehen und Evaluation. Bei diesem Vorgang ist zu beachten, dass die Stufen des Verstehens nicht strikt nacheinander ablaufen, sondern „zeitgleich in einem interaktiven Prozess mit wechselnden Wirkungen“ (Solmecke 2001: 895).

Damit der Prozess des Wiedererkennens möglich ist, werden die sprachlichen Laute aus dem Lautstrom, die der Hörer wahrnimmt, segmentiert und als Lautgestalten vernommen. Für die Identifikation der Laute ist es von zentraler Bedeutung, dass diese dem Hörer bereits bekannt sind, ansonsten würde man nur Geräusche erkennen. Wichtig dabei sind Intonation und Rhythmus. Auf der Ebene des Verstehens findet die gezielte Sinnentnahme statt. Abhängig von der Verstehensabsicht wird der Text entweder global, detailliert oder total erfasst. Beim analytischen Verfahren werden Schlussfolgerungen gezogen. Der Hörer erkennt beispielsweise Unausgesprochenes wie Motive, Einstellungen und Werthaltungen des Sprechers. Entscheidend dafür sind die Interpretationen der Intonation, der Wortwahl und der Ausdrucksformen des Sprechers. Die letzte Stufe, die Evaluation, basiert auf einer persönlichen Stellungnahme des Gehörten, die sich sowohl auf Inhalt als auch auf den Ausdruck beziehen kann.

Dieser Vorgang spielt eine wichtige Rolle, um passend auf das Gehörte reagieren zu können (vgl. Solmecke 2001: 894).

Der Hörvorgang ist ein „aktiver und konstruktiver Prozess der Bedeutungskonstitution, bei dem Text(daten) und Hörer(wissen) interagieren“ (Stahl 2010: 119). Bei den Vorgängen des Hörverstehens kann man eine Wechselwirkung zwischen datengeleiteten (bottom-up) und wissensgeleiteten (top-down) Operationen erkennen. Dies bedeutet, dass der Hörverstehensprozess in beiden Richtungen erfolgt, also nicht nur vom Text zur Hörerin, sondern auch von der Hörerin zum Text. Die Hörerin geht mit ihrem bereits erworbenen Wissen an den Text heran. Bottom-up Prozesse sind datengesteuert und aufsteigend. Dabei werden die sprachlichen Signale des akustischen Datenstroms wahrgenommen und aufbereitet. Top-down Prozesse sind im Gegenteil abwärts gerichtete, hypothesenbildende und erwartungsgeleitete Prozesse. In Folge dessen werden Hypothesen gebildet, die sich auf das bereits vorhandene Sprach- und Weltwissen und den Erwartungen der Hörerin oder des Hörers stützen (vgl. Faistauer 2010b: 965f., Stahl 2010: 119). Wolff bezeichnet diese beiden Prozesse als *data-driven* (bottom-up) und *concept-driven* (top-down) (vgl. Wolff 2003: 13).

Wie oben erläutert braucht der Mensch für die Verarbeitung von sprachlichen Mitteilungen Wissen und Können. Die Forschung macht eine Unterscheidung zwischen Sprachwissen und Welt- bzw. Erfahrungswissen. Diese beiden Bereiche werden weiter in deklaratives und prozedurales Wissen unterteilt. Daraus ergeben sich vier Komponenten: das deklarative Sprachwissen, das prozedurale Sprachwissen, das deklarative Welt- und Erfahrungswissen und das prozedurale Weltwissen. Das deklarative Sprachwissen beinhaltet das gesamte lexikalische Wissen. Dazu gehören etwa Wortformen und ihre Bedeutungen sowie phonetische und graphemische Repräsentationen (vgl. Wolff 2003: 12). Die Fähigkeiten Bedeutungen unbekannter Wörter zu erkennen, Wörter und Sätze zu bilden und unvollständige Lautkombinationen zu ergänzen, werden dem prozeduralen Sprachwissen zugesprochen. Das deklarative Welt- und Erfahrungswissen ist wie das deklarative Sprachwissen ein Faktenwissen des Sprachverarbeitenden. Es beinhaltet die Erfahrungen

und Tatsachen, die er in der Vergangenheit gelernt hat. Das prozedurale Weltwissen beinhaltet das Wissen, das ein Sprachverarbeitender über das angebrachte Verhalten in einer bestimmten Kultur weiß, zum Beispiel wie man sich angemessen in einem Restaurant benimmt oder wie man öffentliche Verkehrsmittel benützt. Diese Wissensspeicher arbeiten bei der Verarbeitung von Sprache in ständiger Wechselwirkung miteinander (vgl. Wolff 2003: 12).

Wenn man den Prozess der Sprachverarbeitung nicht isoliert ansieht, sondern im Kontext mit den Wissenskomponenten (prozedurales und deklaratives Wissen) betrachtet, sind die Prozesse in der Muttersprache (L1), in der Zweitsprache (L2) bzw. in einer Fremdsprache (L2)⁴ nicht identisch. In der Forschung wurde lange Zeit angenommen, dass die Sprachverarbeitung in der Muttersprache gleich ist wie in einer anderen Sprache. Dies lässt sich jedoch widerlegen, wenn man die unterschiedliche Ausbildung der Wissensbereiche in Betracht zieht, da diese bei L2-Lernern weniger ausgebildet sind, als bei Muttersprachlern und erst durch den Sprachlernprozess erweitert und aufgebaut werden. Nicht nur das fehlende Sprachwissen, sondern auch das mangelnde kulturspezifische Wissen der neuen Kultur führen zu Verstehensproblemen. Die L2-Lerner reagieren auf diese Defizite mit der Anwendung von verschiedenen Strategien, die sie in ihrer Muttersprache gebrauchen und wenden diese auf die L2 an, um das fehlende Wissen zu kompensieren (vgl. Wolff 2003: 15).

Beim prozeduralen Sprachwissen kann die L1-Lernerin die Defizite nicht durch die bereits gelernten Strategien anwenden, insbesondere dann nicht, wenn die L2 im schulischen Kontext gelernt wird. Aus diesem Grund werden zum Erlernen neue Verarbeitungsstrategien angewendet. Untersuchungen haben gezeigt, dass L2-Lernende stärker auf ihr Weltwissen zurückgreifen als Muttersprachler. Dies hat zur Folge, dass bei fremdsprachlichen Verarbeitungsprozesse mehr top-down Prozesse ablaufen als in der muttersprachlichen Verarbeitung (vgl. Wolff 2003: 15f.).

⁴ Wolff (2003) definiert bei L2 nicht genau, ob es sich dabei um die Zweitsprache oder um die erste Fremdsprache handelt.

Ältere Theorien konnten nicht nur im Bereich der Sprachverarbeitung hinsichtlich des L1 und L2 Spracherwerbs widerlegt werden, vielmehr konnten auch veraltete Theorien bezüglich der Lokalisierung dieser Sprachverarbeitung im Gehirn in den letzten Jahren durch neue Forschungsergebnisse aktualisiert werden. Man ist in den älteren Studien davon ausgegangen, dass es eine kritische Periode für die Aussprache gibt, beide Hirnhälften unterschiedliche Funktionsweisen haben und das Sprachzentrum sich in der linken Hirnhälfte befindet. Durch die modernen Methoden der Hirnforschung konnten diese Hypothesen widerlegt werden. Weiters geht man heute davon aus, dass auch verschiedene Bereiche im Gehirn an der Sprachverarbeitung beteiligt sind (vgl. Boeckmann 2008: 7) und „das Gehirn als Ganzes unser Sprachorgan ist“ (Boeckmann 2008: 7). Die Theorie, dass die Prozesse, die beispielsweise bei der Sprachverarbeitung aktiviert werden, in jedem menschlichen Gehirn gleich ablaufen, erwies sich als falsch, denn das menschliche Gehirn „ist ein Organ, das bis in seine physiologische Substanz hinein lebenslang von Erfahrungen geprägt ist“ (Boeckmann 2008: 8). Daraus ergibt sich die Einzigartigkeit jedes menschlichen Gehirns. Es ist also imstande, sich während eines ganzen Lebens immer wieder zu verändern, um dadurch auf neue Anforderungen reagieren zu können (vgl. Boeckmann 2008: 8).

2.4. Sprache und Musik

2.4.1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Wie im vorherigen Kapitel genauer ausgeführt, fällt ins Auge, dass die Verarbeitungsprozesse von Sprache und Musik im Gehirn Parallelen aufweisen. Der Mensch segmentiert Laute oder Töne aus einem Lautstrom und verknüpft neue Informationen mit bereits gelerntem Wissen. Als nächster Schritt wird durch Wissen und Wahrnehmung die Bedeutung des Gehörten erschlossen.

Betrachtet man den Begriff Sprache jedoch als Menschensprache, dann kann man zu dem Entschluss kommen, dass Musik keine Sprache ist. Kognitive Theorien über Musik und Sprache sind zu dem Ergebnis gekommen, dass mentale Repräsentationen von linguistischer und musikalischer Syntax

ersichtliche Unterschiede aufweisen. Sprachen zum Beispiel besitzen Nomen, Verben, generell grammatikalische Kategorien, die im Gegensatz in der Musik nicht existieren. Die Musik weist keine Grammatik auf und ist auch nicht imstande, Vergangenes oder Zukünftiges auszudrücken. Musik kann nur Gegenwärtiges mitteilen, während Sprache aber jeden Satz in verschiedene Zeitskalen setzen kann (vgl. Patel 2003: 675; Schlerath 1999: 15).

Bereits Platon ist der Meinung, dass Musik und Sprache zwei unterschiedliche Fachgebiete sind (vgl. Blell 2010: 11). Doch seit jeher hat die Erforschung eines Zusammenhangs zwischen Musik und Sprache einen wichtigen Stellenwert in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. Neben der Musikwissenschaft und der Linguistik beschäftigen sich auch die Neurologie und die Kognitionswissenschaften mit der Musik- und Sprachverarbeitung (vgl. Blell 2010: 11). Musik und Sprache sind beides „kulturübergreifende und kulturgeschichtliche alte menschliche Fertigkeiten“ (Jentschke & Koelsch 2010: 37). Viele Forscher sehen dabei einen Zusammenhang von Musik und Sprache in ihrem Ursprung. Brown (vgl. Brown 2000: 271-300) vertritt in seinem „musilanguage“-Model die These, dass sich Musik und Sprache aus einem gemeinsamen Vorgänger entwickelt haben. Parallelen zwischen den Merkmalen von Sprache und Musik erläutert er dadurch, dass sich Musik und Sprache auf einer bestimmten Stufe der Evolution, aus eben diesem Vorgänger, unterschiedlich weiterentwickelt haben.

Ob die Verarbeitung von Musik und Sprache in den gleichen Teilen des menschlichen Gehirns vonstatten geht, konnte wissenschaftlich noch nicht genau erforscht werden. Wie Patel anführt, kommt es auf der Stufe der gemeinsamen Verarbeitung von musikalischer und linguistischer Syntax, in vergleichenden Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen. Mit Methoden des Neuroimaging konnte gezeigt werden, dass es eine Überlappung im Prozess der musikalischen und linguistischen Syntaxverarbeitung gibt. Im Gegensatz dazu haben Studien der Neuropsychologie bewiesen, dass keinerlei Zusammenhang zwischen diesen beiden Verarbeitungsprozessen im Gehirn besteht (vgl. Patel 2003: 674).

Der strukturelle Aufbau von Musik und Sprache steht bei vielen Forschungen in Hinblick auf Gemeinsamkeiten ihrer Verarbeitung im Mittelpunkt. Jentschke und Koelsch gehen bei Musik und Sprache von „stark strukturierte[n] Systeme[n], mit denen wir ständig umgehen“ (Jentschke & Koelsch 2010: 37) aus. Die beiden Systeme sind aus Einzelelementen, wie beispielsweise Phonemen oder Tönen, aufgebaut, die sich zu immer komplexeren hierarchisch strukturierten Sequenzen zusammenschließen. Dieser Aufbau folgt einem Regelsystem, welche „Syntax“ genannt wird. Das Gehirn erkennt bei der Verarbeitung von Musik und Sprache die Strukturen, die mit diesen Regeln verbunden sind (vgl. Jentschke & Koelsch 2010: 37). Jentschke und Koelsch geben weiter in ihrer Forschung an, dass die Verarbeitungsprozesse von musikalischer Struktur und sprachlicher Syntax aufgrund neuronaler Studien Gemeinsamkeiten aufweisen. Diese werden auch in vergleichbaren Hirnregionen verarbeitet. Sie begründen ihre Annahme darin, dass die Hirnreaktion auf eine Irregularität sprachlicher Syntax einen ähnlichen Verlauf zeigt wie die Hirnreaktion auf eine Irregularität musikalischer Syntax (vgl. Jentschke & Koelsch 2010: 46). „Beide spiegeln Prozesse kontextunabhängiger, automatischer Syntaxverarbeitung wider. Das bedeutet, in beiden Fällen muss der gerade gehörte Akkord oder das gehörte Wort klassifiziert und in den bestehenden Kontext einer musikalischen Phrase oder eines Satzteils integriert werden“ (Jentschke & Koelsch 2010: 46).

Patel vertritt ebenfalls die Meinung, dass musikalische und linguistische Syntaxverarbeitung zusammenhängen. Musik und Sprache sind näher verwandt als man bisher geglaubt hat. Auf neuen Forschungen hinsichtlich der syntaktischen Verarbeitungsprozesse von Musik und Sprache, stellt Patel die Hypothese auf, dass musikalische und linguistische Syntax einige gemeinsame Verarbeitungsabläufe in den frontalen Hirnregionen haben (vgl. Patel 2003: 676-679). Er führt einige gleiche Verarbeitungsmechanismen für Sprache und Musik an. Bei der Wahrnehmung von Musik und Sprache werden Lautkategorien gelernt, rhythmische und melodische Regularitäten erfasst, Töne und Wörter werden in syntaktische Strukturen eingeteilt und die emotionale Bedeutung wird aus dem Gehörten erschlossen (vgl. Patel 2008: 3f.).

2.4.2. Entwicklung von Musik und Sprache bei Kindern

Wie eng Musik und Sprache beieinander liegen, wird bei der Entwicklung von Musik und Sprache bei Babys bzw. Kleinkindern erkennbar. Bereits während der Schwangerschaft sind Sprache und Musik „für den Fötus schon relativ früh in der vorgeburtlichen Entwicklung deutlich wahrnehmbar“ (Hannon & Schellenberg 2008: 131). Nach der Geburt wird mit Babys gesprochen und gesungen, obwohl diese nicht fähig sind zu antworten oder mitzusingen. Die Art der Sprachkommunikation mit Babys unterscheidet sich dabei signifikant von der mit Erwachsenen oder auch älteren Kindern. Dabei wird die Grundtonhöhe gehoben, das Sprechtempo verlangsamt, einzelne Aussagen kurz und wiederholt dargeboten. Weitere Merkmale der sogenannten *Ammensprache* (häufige Bezeichnungen sind auch *motherese* und *infant direct speech*) sind die übertriebene Betonung einzelner Töne und die Streckung der Satzmelodie (vgl. Hannon & Schellenberg 2008: 133). Nicht nur die Sprache, sondern auch Lieder für Kleinkinder weisen ähnliche Besonderheiten auf. Sie bestehen meist aus einfachen musikalischen Strukturen und kurzen Abschnitten, die sich häufig wiederholen (vgl. Trehub & Trainor 1998: 43-77). Diese Lieder kann man in zwei Arten einteilen. Zum einen in Schlaflieder, die durch ihre fallende Liedkontur beruhigend sein sollen, zum anderen Spiellieder, welche die Kinder durch ihren Rhythmus aktivieren sollen. In den verschiedenen Kulturen ähneln sich beide Liedformen, sodass Erwachsene in fremden Sprachen Schlaf- und Spiellieder in einer Studie richtig zuordnen konnten (vgl. Hannon & Schellenberg 2008: 134).

2.4.3. Transferleistungen von Musik

Bei der Erforschung von Wirkungsweisen und der Verarbeitung von Musik tritt auch häufig die Frage auf, was Musik bewirken kann und ob dabei Transferleistungen auftreten, die sich positiv auf außermusikalische Bereiche, wie die Sprache, auswirken können.

Eine Studie, die sich mit diesem Bereich auseinandersetzt, beschreibt das Phänomen des Mozart-Effekts. Bei dieser Studie haben eine Gruppe von

Forscher Probanden einen Teil der Sonate für zwei Klaviere in D-Dur, KV 448 von Wolfgang A. Mozart vorgespielt und dabei festgestellt, dass jene Probanden, die vorher das Klavierstück gehört haben, bei den nachfolgenden Aufgaben zum räumlichen Vorstellungsvermögen besser abgeschnitten haben. Die Ergebnisse wurden nach ihrer Publikation vor allem im populärwissenschaftlichen Bereich sehr schnell generalisiert. Inzwischen konnte aber mit Studien nachgewiesen werden, dass dieser Mozart-Effekt nur eine kurzfristige Musikwirkung nach sich zieht. Der Mozart-Effekt löst sich schon nach wenigen Minuten auf nachdem die Probanden das Klavierstück nicht mehr hören und jene fallen danach wieder auf ihre anfängliche Testleistung zurück (vgl. Spitzer 2007: 137-139; Spychinger 2001: 20).

Eine andere Studie für eine positive Transferleistung ist die von Jentschke und Koelsch (2010). Sie haben in einem Experiment die positiven Auswirkungen von musikalischem Training auf die Verarbeitung sprachlicher Syntax bei Kindern nachgewiesen. Bei ihrem Experiment haben sie untersucht, wie Kinder mit und ohne musikalisches Training auf Irregularitäten in musikalischen und linguistischen Phrasen reagierten, um im Weiteren herauszufinden, ob musikalisches Training positive Transferleistungen auf Sprache haben kann. Aus diesem Grund wurde den Kindern Akkordfolgen und einfache Sätze vorgespielt und mit der hirnelektrischen Messung gezeigt, wie die Kinder auf irreguläre Akkorde und syntaktisch inkorrekte Sätze reagierten (vgl. Jentschke & Koelsch 2010: 46-50). Die Studie hat ergeben, dass Kinder mit musikalischem Training deutlicher auf irreguläre Akkorde reagierten als Kinder ohne musikalisches Training. Außerdem konnte gezeigt werden, dass Kinder mit musikalischem Training „eine früher und stärker entwickelte Verarbeitung sprachlicher Syntax“ (Jentschke & Koelsch 2010: 49) aufweisen. Jentschke und Koelsch begründen ihre Ergebnisse damit, dass die neuronalen Ressourcen ähnlich sind, die von der Verarbeitung musikalischer und linguistischer Syntax abhängig sind. „Zusätzlich zeigen die Ergebnisse, dass Kinder von musikalischen Training profitieren und daraus nicht nur eine verbesserte Verarbeitung musikalischer Syntax resultiert, sondern auch ein positiver Einfluss auf die Verarbeitung linguistischer Syntax“ (Jentschke & Koelsch 2010: 50).

Studien, die sich mit positiven Transferleistungen von Musik auf außermusikalische Bereiche beschäftigen, müssen aber auch einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Staines (2001: 71-94), Davidson und Pitts (2001: 95-106) wie auch Spychiger (2001: 13-37) warnen vor ungeprüfter und unkritischer Übernahme der Studien, die eine positive Transferleistung von Musik auf außermusikalische Bereiche wie Persönlichkeitsentwicklung oder Intelligenz nachweisen. Spychiger merkt an, dass in einigen Studien, unter anderem auch in der Studie zum Phänomen des Mozart-Effekts, von der kurzfristigen Wirkung von Musik (zum Beispiel: positive Stimmungsveränderung während des Musikhörens, beim Singen oder gemeinsamen Musizieren) auf die langfristige Wirkung von Musik geschlossen wird. Die kurzfristige Wirkung von Musik wird hier generalisiert (vgl. Spychiger 2001: 20f.). Spychiger kritisiert auch, dass in diesen Forschungsergebnissen, die zu weniger eindeutigen Ergebnissen kamen, nachträglich etwas hineininterpretiert wird. Dies impliziert wiederum einen Nachweis positiver Transferleistungen (vgl. Spychiger 2001: 17f.). Im Weiteren führt Spychiger kritisch an, dass jene Studien, die kein Ergebnis hervorbrachten, erst gar nicht publiziert wurden bzw. werden (vgl. Spychiger 2001: 32f.). Auch Davidson und Pitts weisen auf die Überbewertung von Transfereffekten von Musik hin und warnen davor, Studienergebnisse direkt auf den pädagogischen Bereich anzuwenden (vgl. Davidson & Pitts 2001: 104).

Obwohl Spychiger Untersuchungen, die positive Transferleistungen von Musik auf außermusikalische Bereiche nachweisen, kritisiert, gesteht sie die Existenz von Transferleistungen ein, die vor allem im schulischen Kontext an Bedeutung gewinnen. Diese Transfereffekte sind zwar weniger häufig als angenommen und werden auch häufiger über zusätzliche als nur musikalische Variablen vermittelt, doch gibt es ersichtliche Veränderungen bei Schulklassen bzw. Kindern und Jugendlichen, die musizieren. Aufgrund der Tatsache, dass Musik einen wichtigen Bestandteil des Menschen darstellt, haben Anthropologen auch auf viele Verknüpfungen, wie beispielsweise von Wahrnehmung und Spracherwerb, hingewiesen (vgl. Spychiger 2001: 33f.).

Wie auch Spychiger, bin ich der Meinung, dass Musik vor allem im schulischen Kontext Transferleistungen bewirken können. Natürlich ist es aber wichtig, was Spychiger und auch Davidson und Pitts kritisieren, dass man diese Ergebnisse nicht ungeprüft übernimmt und im Weiteren generalisiert. Interessant scheint das Experiment, das Jentschke und Koelsch (2010) durchgeführt haben und bestätigt nochmals die ähnlichen neuronalen Verarbeitungsprozesse von Musik und Sprache, wie oben näher ausgeführt wurde.

Abschließend merkt Spychiger noch an, dass bei der Frage, was Musik bewirken könne, oft darauf vergessen wird, dass Musik an sich schon längst etwas bewirkt, auch wenn dies in den Forschungen nicht nachgewiesen werden kann (vgl. Spychiger 2001: 33). Auch wenn die Transfereffekte nicht immer genau belegbar und nachweisbar sind, bedeutet dies nicht, dass sie nicht existieren, denn „Musik ist in der Tat alles Mögliche, und es wäre eigentlich seltsam, wenn sie nicht auch im Kontext schulischen Lernens und Zusammenlebens ihre Wirkungen entfalten würde“ (Spychiger 2001: 34). Die Erforschung von Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf außermusikalische Bereiche ist noch lange nicht abgeschlossen und es ist erforderlich die Studien längerfristiger-, prozess- und nicht rein ergebnisorientiert (wie bisher) durchzuführen (vgl. Spychiger 2001: 35).

2.5. Auswirkungen von Musik im menschlichen Körper

2.5.1. Musik und Emotionen

Dass Musik Emotionen in einem Menschen auslösen kann, ist hinlänglich bekannt. Doch gibt es in diesem Bereich der Musikforschung wenige wissenschaftliche Untersuchungen, die die verschiedenen Wirkungsweisen auf unsere Empfindungen zeigen. Schwierigkeit bereitet dabei das Verständnis dieses Begriffes. „Emotionen sind dynamische Prozesse, auch wenn man häufig versucht, sie mit statischen Begriffen zu beschreiben“ (Grewe 2010: 30). Dennoch führen ein paar Studien die unterschiedlichen Verknüpfungen von Musik und Emotionen an. Zum einen im episodischen Gedächtnis (vgl. Kapitel 2.2.2.), wo die Musik mit einem bestimmten Ereignis, bei dem diese gehört

wurde, verbunden sein kann, zum anderen ist das bestimmte Hören verschiedener musikalischer Phänomene relativ kulturabhängig (Dur wird als fröhlich, Moll als traurig empfunden). Eine dritte Verknüpfung zwischen Musik und Emotionen sind Reaktionen auf bestimmte akustische Signale (bei Angst fängt der Puls an zu rasen, bei Entspannung ist die Atmung ruhig und der Puls langsamer) (vgl. Spitzer 2007: 398f.) Als Beispiele sind hier die Schlaf – und Spiellieder (s.o.) zu nennen. Schlaflieder, da sie die Kinder zum Schlafen anregen sollen, sind eher ruhig, Spiellieder eher schwungvoller komponiert.

Wie Musik sich auf unsere Emotionen auswirkt wird in der Forschung sehr kontrovers diskutiert (vgl. Kreutz 2008). Einige Ansätze schließen die Unterscheidung zwischen wahrgenommenen und gefühlten musikalischen Emotionen in ihren Forschungen mit ein. Sie nehmen an, dass die biographischen Erfahrungen das Erleben von Musik entscheidend prägen können. Deshalb ist es zum Beispiel möglich fröhliche Musik aufgrund negativer biographischer Erfahrungen mit dieser gewissen Musik ebenfalls als traurig zu empfinden (vgl. Kreutz 2008: 556). Grewe ist infolge seiner Untersuchung von Musik und emotionalen Reaktionen zu dem Ergebnis gekommen, dass positive Emotionen nicht vorrangig durch die Art der Musik ausgelöst werden, sondern durch die Bereitschaft der Hörenden (vgl. Grewe 2010: 34). Im empirischen Teil dieser Arbeit wird unter anderem auch untersucht, inwieweit diese biographischen Erfahrungen die positive Rezeption didaktischer und authentischer Lieder beeinflussen.

2.5.2. Ergotrope und trophotrope Musik

In der Musiktherapie wird zwischen zwei Gruppen von Musik unterschieden, die unterschiedliche Effekte auf den menschlichen Körper haben. Die ergotrope Musik, sie wirkt stimulierend und aktivierend, und die trophotrope Musik, sie ist entspannend und beruhigend (vgl. Quast 2005: 55f.).

Die ergotrope Musik ist durch Dur-Tonarten, Dissonanzen, beschleunigenden Rhythmus, starker Dynamik und dem Wechsel von Solo- und Tutti-elementen gekennzeichnet. Die vorherrschende Musikgruppe sind die Blechbläser. Bei unserem Körper löst diese Musik eine Erhöhung des Blutdruckes,

Kontraktionen der Skelettmuskulatur, erweiterte Pupillen und die Freisetzung von Adrenalin und Kortisol aus. Wie der Begriff ergotrop schon andeutet sind Erregung und innere Spannung psychische Erscheinungen dieser Musik. Oft kommt es auch beim Hören ergotroper Musik zu Rauschzuständen, die bis zu Schmerz und Tod führen können. Moll-Tonarten, eine liedhafte Melodik, ruhige Metrik, geringe Dynamik und die Domination von Streichern und Holzbläsern, sind Eigenschaften der trophotropen Musik. Die physiologischen Effekte unterscheiden sich zur ergotropen Musik gravierend. Es entsteht ein Blutdruckabfall, eine Verlangsamung von Atem- und Pulsfrequenz sowie eine Freisetzung von Endorphinen. Ergotrope Musik veranlasst uns, ruhiger und gelassener zu werden. Außerdem kann als weiterer Effekt die Reduzierung der Schmerzempfindung dazugezählt werden (vgl. Quast 2005: 56-58).

2.5.3. Wirkungsweisen von Musik im fremdsprachlichen Unterricht

Musikalische Emotionen spielen auch im Bereich des fremdsprachlichen Lernens eine entscheidende Rolle. Im Hinblick auf unterschiedliche Wirkungsweisen von Musik unterscheidet Quast verschiedene Wirkungsbereiche und führt zu jedem bestimmte Musikarten und Tätigkeitsbereiche an (vgl. Quast 1996: 107-110). Sie nennt die physiologische Wirkung, bei der Musik als „Ohr-Hirnöffner“ fungiert. Geeignet ist für eine derartige Wirkung jede Arte von Musik, die aufgrund ihrer Bekanntheit oder auch durch die Unbekanntheit Aufmerksamkeit bei den Lernergruppen erregt. Als zweite Wirkung zählt sie die psychohygienische auf. Musik, wie oben erwähnt, kann, je nach Rhythmus und Charakter, eine entspannte, beruhigende und auch aktivierende Wirkung besitzen. Besonders bei Test-Prüfungssituationen sind derartige Musikstücke von Vorteil, die zum einen beruhigen und zum anderen Denkblockaden lösen sollen. Quast hält hierbei klassische Musik für sehr geeignet (für Beruhigung Barockmusik, für Aktivierung Musik aus der Wiener Klassik). Bei kreativen Prozessen fördert Hintergrundmusik den Lernerfolg, dies bezeichnet sie als assoziationsauslösende Wirkung. Musik beinhaltet auch eine sozialpsychologische Wirkung. Emotionen und Stimmungen, die Musik

auslösen, können auf die gesamte Lernergruppe übergehen. Dadurch entsteht ein dynamischer Lernprozess. Wenn die Lernergruppen im Alter und in ihrer musikalischen Sozialisation eher homogen sind, können derartige Prozesse von der Gruppe in gewissen Maße bewusst gesteuert werden. Musik kann weiters Kommunikationsprozesse auslösen und verstärken. Als letzten Wirkungsbereich von Musik nennt Quast die kognitionsfördernde Wirkung. Aufgrund der bereits beschriebenen bestimmten Verarbeitung von Musik und Sprache im menschlichen Gehirn setzt Musik bei den Hörenden ein Assoziationsfluss ein. Durch diese assoziative Verknüpfung wird „die Ausprägung multipler Verzweigungen in der Gedächtnisstruktur sowie Abrufprozesse für verbales Material gefördert, die letztlich für Sprachrezeption und -produktion von Bedeutung sind“ (Quast 1996: 109).

Musik ist fähig, Emotionen zu vermitteln, sie regt aber auch den Hörer dazu an, sich über seine Gefühle und Emotionen klar zu werden, sie zu reflektieren und darüber auch zu sprechen, wie eine Studie von Prueter und Mezzano (1973) zeigt. Das Ziel dieser Forschung war es, die Effektivität von stimulierender und beruhigender Musik auf die Interaktion in anfänglichen therapeutischen Gesprächen aufzuzeigen (vgl. Prueter und Mezzano 1973: 205-212).

2.6. Hörweisen & Hörertypologien

Beim Musikhören sind nicht nur Emotionen und vegetative Erscheinungen von Bedeutung, sondern auch der Zugang zur Musik, also wie ein Musikstück angehört wird. Graf (1970) macht allgemein eine Unterscheidung zwischen dem gewöhnlichen, sprachlichen und musikalischen Hören. Beim gewöhnlichen Hören wird der Fokus auf die Schallqualität gerichtet. Das sprachliche Hören wiederum dient der verbalen und das musikalische der nonverbalen Kommunikation (vgl. Graf 1970: 359-368). Eine weitere Auseinandersetzung mit Musik stellt eine Trennung zwischen stimmungshaftem und assoziativem Hören dar. Bei ersterem geht der Hörer sichtlich in der Musik auf und schaltet dabei sein rationales Denken aus. Das assoziative Hören hingegen ermöglicht eine Distanz zum Gehörten und in diesem Fall sind Emotionen nicht erwünscht (vgl. Bruhn 2002: 593).

Hörertypologien

Unter Typologien versteht man die Einteilung in Klassifikationssysteme, in denen bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen beschrieben werden. Typologien gehen davon aus, dass Empfindungen sowie Denken und Handeln der verschiedenen Individuen miteinander vergleichbar sind. Besonders die Musikpsychologie beschäftigt sich seit dem 18. Jahrhundert mit den verschiedenen Hörertypologien. Es entstanden im Laufe der Zeit unterschiedliche Hörertypologien wie zum Beispiel die Einteilung auf der Grundlage von Persönlichkeitsmerkmalen oder des bevorzugten Musikstils. In diesem Bereich haben Bessler (vgl. Bessler 1926: 35-52) (Verbindung der Epochen der Musikgeschichte mit bestimmten Hörstilen) und Adorno (vgl. Adorno 1992: 14-34) (Acht Typen musikalischen Verhaltens) erste Studien durchgeführt.

Im Auftrag der Schweizer Radio- und Fernsehgesellschaft wurden, vergleichbar zu Adorno, Hörertypen hinsichtlich der typischen Musikvorlieben entwickelt. Diese lauten: *volkstümlicher Typ* (Volksmusik, deutscher Schlager), *Rock-Pop-Typ* (angloamerikanische Pop- und Rockmusik), *Klassik-Typ* (Konzertmusik aus Barock, Klassik und Romantik), *Vielhörer-Typ* (U-Musik) und *progressiver Typ* (Avantgardemusik jeden Stils) (vgl. Bruhn 2002: 132f.).

Adornos (1962) Typologie setzt sich nicht nur mit der Bevorzugung eines bestimmten Musikstils auseinander, sondern auch mit der Art des Zuhörens. Alt (1977) erarbeitete eine Hörertypologie, die in drei Arten des Musikhörens strukturiert ist: das sensible, ästhetische und beseelende Musikhören (vgl. Alt 1977: 179ff.). Behne (1986) hingegen initiierte eine empirische Studie, die zum Ergebnis kam, dass es keine Übereinstimmung zwischen bestimmten Musikstilen und Verhaltensweisen des Hörens gibt (vgl. Behne 1986).

Die verschiedenen Studien machen sichtbar, dass ein einseitiger Ansatz von Hörertypologien nicht ausreichend erscheint. Es spielen dabei nicht nur musikbezogene Aspekte, sondern auch persönlichkeitsabhängige Faktoren (biologische Genausstattung) und gesellschaftsgeprägte Komponenten

(allgemeine und musikalische Sozialisation) eine wichtige Rolle (vgl. Bruhn 2002: 134). Bei heutigen Untersuchungen zur Typologie des Musikhörens wird noch immer zu wenig berücksichtigt, dass „Musikpräferenzen, Strategien des Musikhörens und kontextorientiertes musikalisches Handeln Ergebnisse eines lebenslangen Prozesses der *musikalischen Sozialisation* sind“ (Bruhn 2002: 134f.).

2.7. Aussprache

In der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit werden die Effekte von Liedern hinsichtlich der Aussprache in einer Fremdsprache näher untersucht. Die Aussprache schließt hierbei die Artikulation und die Prosodie gesprochener Sprache mit ein. Mehrere Aspekte bestimmen die Aussprache einer sprachlichen Äußerung, unter anderem die „individuellen Merkmale eines Sprechers und damit auch sozio- und regiolektale Merkmale“ (Hirschfeld 2010: 20). Im Generellen wird die Aussprache unbewusst erworben und verwendet. Doch ist es möglich, dass sie vor allem von lernerfahrenen Sprechern verändert wird. Korrekturen der Aussprache bei Lernern einer Fremdsprache können sich als langwierig darstellen, da „[...] Hörgewohnheiten verändert, unbewusst ablaufende Sprechbewegungen bewusstgemacht und neue Sprechbewegungen automatisiert werden müssen“ (Hirschfeld 2010: 20). Im Zusammenhang mit Musik und ihrer Wirkung auf die Aussprache ist empirisch wenig erforscht. Eine Studie zu musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten hat Klemm (1987) herausgebracht. Er hat in dieser den Zusammenhang zwischen sprachlichen und musikalischen Hörfähigkeiten untersucht. Klemm hat belegt, dass die musikalische Sozialisation für die musikalische und sprachliche Wahrnehmung positive Auswirkungen hat. Er hat im Weiteren für die Wirkung des Singens im Fremdsprachenunterricht herausgefunden, dass das Singen von fremdsprachlichen Liedern den Erwerb der Intonationsmuster und des phonologischen Systems (Grundvoraussetzung für akzentfreies Sprechen) fördert. Singen stärkt im Weiteren auch aufgrund des gleichmäßigen Tempos das flüssige Sprechen (vgl. Klemm 1987: 41f.; Lesch 2010: 263f.). Lesch fügt noch den Effekt der eigenen Aktivität beim Singen hinzu (vgl. Lesch 2010: 263).

2.8. Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht

Musik wird bereits seit den 1980er Jahren im Fremdsprachenunterricht verwendet. Waren es zu Beginn vorwiegend Kinder- und Volkslieder, so wurden später den Lernenden auch Spirituals, Rock- und Popsongs, sowie Chansons vorgespielt (vgl. Blell & Kupetz 2010: 12). Neben den Kinder- und Volksliedern wurden auch didaktische Lieder zu einem wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Musikalisch vertonte Texte wurden damals hauptsächlich für Ausspracheschulungen und zur Motivation verwendet. In den 70er Jahren wurden die traditionellen Lieder mit Pop- und Rockmusik ergänzt und im Hinblick auf landeskundliche Informationen genutzt. Außerdem wurden Lieder als authentische Hör- und Sprechanlässe als interessant erachtet (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 24).

Wie Badstübner-Kizik anmerkt, fehlen bis heute „größere Forschungsarbeiten zur Bedeutung und Rolle der Musik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts“ (Badstübner-Kizik 2006: 24). Im Gegensatz zur Bildkunst, die in der Sekundärliteratur oftmals gleichzeitig mit Musik behandelt wird, existieren in Bezug auf den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht viele Didaktisierungen, jedoch wenige theoretische Diskussionen, die die Verwendung von Musik im Unterricht thematisieren (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 24f.).

Heute ist es aufgrund der Vielfalt von Musik wichtig, von einem weiteren Musikbegriff auszugehen. Bei Blell und Kupetz umfasst Musik: Lieder, Instrumentalmusik, Geräusche, Klänge, Klangbilder/Soundscapes und andere klangliche Signale (vgl. Blell & Kupetz, 2010: 11).

2.8.1. Nutzungsmöglichkeiten von Musik

So vielfältig der Musikbegriff ist, so zahlreich sind auch die Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. Badstübner-Kizik führt einige Möglichkeiten an, die sie in folgende Bereiche einteilt (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 15-17):

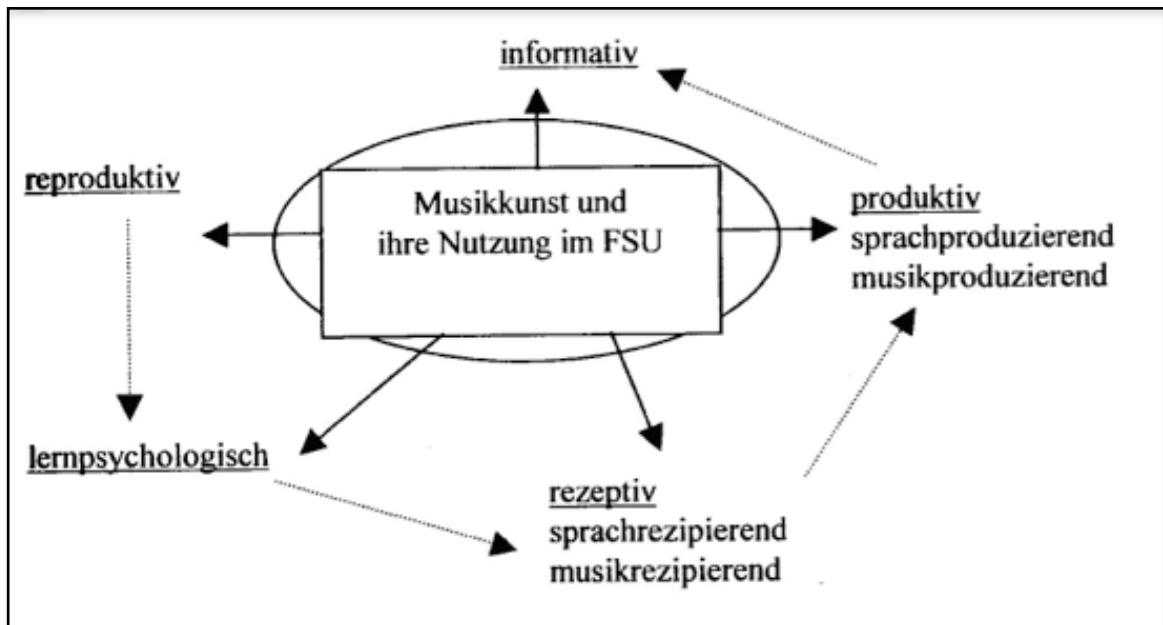


Abb. 2.: Nutzungsmöglichkeiten von Musik (Badstübner-Kizik 2007: 15)

Sprachrezipierende Nutzung von Musik

Musik wird hier zur Übung des Hörverstehens verwendet. Es steht der Text und nicht die Melodie an sich im Vordergrund. Bei der Auswahl der Musikstücke wird auf Inhalt, Lexik und Grammatik geachtet. Zur Vermittlung stehen in diesem Bereich eine Vielzahl an Methoden bereit, die den Methoden des Textverstehens ähneln.

Sprachproduktion durch Rezeption von Musikkunst

Nach der Aufnahme von Musik sollen mündliche oder schriftliche Äußerungen in der Fremdsprache reproduziert werden. Im Zentrum steht der musikalische Wahrnehmungsprozess und die gleichzeitig verbundenen Erinnerungen, Assoziationen und Emotionen, die durch gezielte Fragen bewusst gemacht werden. Außerdem kann die Sprachproduktion das Thema des Textes und subjektive Wertungen beinhalten. In neuerer Zeit hat sich vor allem die Programmmusik⁵ als Impuls für assoziationsgeleitetes kreatives Schreiben etabliert (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 47).

⁵ Unter Programmmusik versteht man ein Instrumentalstück, dass mit einem „außermusikalischen Inhalt“ versehen ist. Dieses wird durch den Titel oder einem Programm charakterisiert (vgl. Michels 2005: 142). Ein bekanntes Beispiel für eine Programmmusik ist das Stück *Bilder einer Ausstellung* von Modest Mussorgski (vgl. Jeschke 2005: 746).

Lernpsychologische Nutzung von Musik

Musik wird verwendet, um eine günstige Lernatmosphäre zu erzeugen und die fremdsprachlichen Lernleistungen dadurch vorzubereiten, zu unterstützen und zu verbessern. Die Musik wird dabei nach den formalen Eigenschaften, wie Tempo, Dynamik und Klangfarbe, ausgesucht. Im Mittelpunkt steht nicht die Musik selbst, sondern ihre affektive Wirkung. Hierbei ist vor allem die Suggestopädie zu nennen, die im Kapitel 2.8.2. näher erklärt wird.

Reproduzierende Wirkung von Musik

Aufgrund von Mitsingen, Nachsingen oder rhythmischem Begleiten werden sprachliche Strukturen gelernt. Dieses Reproduzieren von Musik wird vor allem im Ausspracheunterricht und im Unterricht für jüngere Lernende eingesetzt. Entscheidende Kriterien für die Auswahl der Musikstücke sind phonologische, grammatikalische oder lexikalische Strukturen des Textes. Auch der Rhythmus der Musik stellt ein wichtiges Auswahlkriterium dar.

Musikproduzierende Nutzung von Musik

Unter dieser Verwendungsmöglichkeit ist „das rhythmische und musikalische Improvisieren zur fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten, Wendungen und längeren Texten“ (Badstübner-Kizik 2007: 17) gemeint. Ein Beispiel hierfür wäre die Anlehnung an Muster aus didaktischen Liedern und Liedern aus dem Bereich des Raps. Diese Nutzungsmöglichkeit fördert die subjektive Kreativität und eine Identifikation mit dem sprachlichen Lerngegenstand.

Informative Nutzung von Musik

Musik kann auch hinsichtlich des Landeskundeunterrichts in der Informationsvermittlung einen wichtigen Teil dazu beitragen. Dabei werden Informationen zu Komponist, Musikstück oder Textautor vermittelt. Als Auswahlkriterien scheinen hier die Repräsentativität und Popularität als sinnvoll.

Aufgrund der neuen Medien und deren leichten Zugriff gibt es in der neueren Forschung verschiedene praktische Anwendungsmöglichkeiten, wie Musik aus den unterschiedlichen Musikgenres im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Thaler (vgl. Thaler 2010: 241-250) und Eisenmann (vgl. Eisenmann 2010: 251-262) zum Beispiel beschreiben den Einsatz von Musikvideoclips im Unterricht, der gleichzeitig auch den Umgang mit Film und Medien im Allgemeinen stärkt. Lensch (vgl. Lensch 2010: 263-273) berichtet über den Einsatz von Rap-Musik im Fremdsprachenunterricht. Surkamp (vgl. Surkamp 2010: 275-289) erläutert, wie Filmmusik im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Strophenlieder eignen sich aber im Hinblick auf ihre Struktur (klares Schema, kurz, Wiederholungen) nach Allmayer (vgl. Allmayer 2010: 291-302) kognitionspsychologisch auch sehr gut zur Vermittlung von Grammatik.

2.8.2. Instrumentalmusik

Beim Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht lag immer schon der Schwerpunkt auf der Gattung Lied, was bis heute unter anderem in den verschiedenen Lehrwerken ersichtlich ist. Im Vergleich zu Liedern findet man in der Sekundärliteratur nur wenig im Hinblick auf Instrumentalmusik. Aufgrund des geringen Einsatzes von Instrumentalmusik im Unterricht gibt es in diesem Bereich noch wenige Untersuchungen (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 46).

Musik ohne Text im Fremdsprachenunterricht wurde vor allem in Verbindung mit der Suggestopädie eingesetzt. Die Suggestionpädagogik ist eine pädagogische Konzeption, die in den 1960er Jahren von dem bulgarischen Arzt und Pädagogen Georgi Lozanov für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde (vgl. Quast 2005: 90). Bei der Suggestionpädagogik handelt es sich um ein ganzheitliches Lernkonzept, bei dem Suggestionen einen wesentlichen Anteil haben. Mit dem Begriff Suggestion verstehen Wissenschaftler in der Suggestopädie „die mehr oder weniger unbewusste Informationsübertragung“ und „einen konstanten kommunikativen Faktor (man geht davon aus, dass Suggestion immer wirkt, wenn Kommunikation stattfindet)“ (Quast 2005: 90). Musik spielt hierbei eine wichtige Rolle und wird

hauptsächlich rezeptiv (Musikhören in Verbindung mit anderen Lern-Tätigkeiten) oder reproduktiv (singen) verwendet. In der Suggestopädie wird Musik eingesetzt, um „die Lernenden zu harmonisieren und sie in einen Zustand der entspannten Aufmerksamkeit zu versetzen“ (Quast 2005: 90). Dadurch sollen Lernblockaden und Ängste bei den Lernenden gelöst und „die ungehinderte und die vielfach unbewusste Aufnahme der vermittelten Inhalte“ (Quast 2005: 90) ermöglicht werden. Praktische Anwendungen, die bedeutsam für die Suggestopädie sind, stellen die Fantasiereise und die Lernkonzerte dar (vgl. Quast 2005: 91f.).

Gründe für den geringen Einsatz von Instrumentalmusik im Fremdsprachenunterricht ist zum einen die geringe Auswahl an Didaktisierungen zum anderen der fehlende Liedtext der Instrumentalmusik. Ein weiterer Aspekt für die mangelnde Berücksichtigung von Instrumentalmusik im Fremdsprachenunterricht geht auch oft von den Lehrenden aus, die die Befürchtung hegen, dass die Lernenden desinteressiert und überfordert mit dem angebotenen Musikmaterial sein können. „Leider wird die sogenannte klassische Musik häufig von vielen Lehrern als ‚zu schwer‘ eingestuft, so dass häufig davon abgesehen wird, diese Musik im Unterricht einzusetzen“ (Wicke 2000: 38).

2.8.3. Lieder im Fremdsprachenunterricht

Wenn man sich die unterschiedlichen Didaktisierungen von Musik für den Fremdsprachenunterricht näher ansieht, kann man einen deutlichen Schwerpunkt auf Musik mit Texten erkennen. „Von den verschiedenen musikalischen Gattungen und Formen steht [...] das Lied in seinen verschiedensten Ausprägungen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses“ (Badstübner-Kizik 2007: 11). Beleuchtet man die didaktischen Zusatzmaterialien „Schon mal gehört?“ (Buchner 2009) und „Österreich. Schon gehört?“ aus der Reihe „Materialien zur österreichischen Landeskunde“ (bmukk 2009), bemerkt man die fast ausschließliche Verwendung von Liedern. Eine Analyse verschiedener Lehrwerke, die im Zuge dieser Arbeit durchgeführt

wurde, kam auch zu dem Ergebnis, dass vorwiegend Lieder, sowohl der Gegenwartsmusik als auch Kinder- und Volkslieder, vertreten sind.

Ein Grund für den überwiegenden Einsatz von Liedern ist ihre Form: Lieder haben kurze und abgeschlossene Texte und eine klare Struktur, „die das Memorisieren der sprachlichen Strukturen erleichtern“ (Allmayer 2010: 300).

Bei der Arbeit mit Liedern wird eine Dreiteilung in Aufgaben, die *vor dem Hören* / *während des Hörens* / *nach dem Hören* empfohlen (vgl. Dahlhaus 1999: 125f.). Vor dem Hören werden meist eine Vorentlastung und eine Sensibilisierung durch die Darbietung verbaler und visueller Impulse für das kommende Thema vorgenommen. Hierbei sind Übungen zum Leseverstehen oder phonetische Übungen zur Verbesserung der Akzentuierung und Intonation (zum Beispiel das laute Lesen eines Liedtextes) denkbar. Übungen während des Hörens sind sehr vielfältig. Man kann hier fast alle Übungsformen, die auch für gesprochene Texte angewendet werden, übernehmen. Lückentexte, Richtig/Falsch-Fragen, Fragen zum Textverständnis oder Textpuzzles, um nur einige Möglichkeiten zu nennen. Für die Nachbearbeitung von Liedern unterscheidet Badstübner-Kizik neun verschiedene Gruppen von Übungen (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 40f.): Übungen zu lexikalischen Phänomenen, zu textimmanenten grammatischen Phänomenen, zur Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, zum gelenkten und freien Schreiben, translatorische Übungen, Übungen zur Förderung der Imaginationsfähigkeit, sprachliche und stilistische Analysen und Sprachspielereien, Erarbeitung von zusätzlichen Informationen zur landeskundlichen Textaussage und kreative Weiterverarbeitung.

2.8.3.1. Didaktische Lieder

Bei einer näheren Betrachtung von Liedern ist es wichtig eine Unterscheidung zwischen „authentischen“ und „didaktischen“ Liedern zu machen. „Didaktische“ Lieder sind Lieder, die eigens für den Fremdsprachenunterricht konzipiert wurden. Diese Lieder sind durch mehrmalige Textwiederholungen, eingängige Melodien, gute akustische Textverständnis und eine leichte Sing – und

Spielbarkeit gekennzeichnet. „Didaktische“ Lieder sind eine Kombination von Popsongs, *Nursery Rhymes*⁶ und *Traditional Songs*⁷ (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 42). Das Ziel dieser Liederart ist die Lexik, Phonetik, Grammatik im Zusammenhang mit dem Text den Lernenden zu übermitteln ohne diese dabei zu überfordern (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 42).

Ein Beispiel für „didaktische“ Lieder im Fremdsprachenunterricht ist die SingLing-Methode (vgl. Kind 1996), die von Uwe Kind in den 80er Jahren in den USA entwickelt wurde⁸. Dabei werden bekannte Melodien (zum Beispiel *Jingle Bells*, *Old MacDonald*, *Hush Little Baby*), hauptsächlich Volkslieder, mit neuen deutschen Texten versehen. Die Lieder werden zuerst von den Lernenden gesungen und danach nochmals gerapt, dadurch sollen die Texte besser gemerkt werden. Eine weitere Methode, die von Kind entwickelt wurde ist der Lingo-Rap, dabei werden wiederum Themen aus dem Alltag in Monologen und Dialogen präsentiert. Diese Dialoge werden mit Rap-Rhythmen untermauert, damit sie einprägsamer für die Lernenden werden. Bei LingoTech (andere Bezeichnung für Lingo-Rap) werden Melodie, Rhythmus, Drama, Bewegungen und Phrasen vermischt und diese Erfahrung inspiriert Menschen, Sprachen zu erwerben. Diese Methode ist auf die Prämisse aufgebaut, dass Musik Lernenden bei der Memorisierung, Intonation und der Aussprache hilft (Lingotech-Online). Besonders im Anfängerunterricht tritt diese Art von Liedern häufig auf. „Didaktische“ Rap-Lieder werden hier verwendet, um unter anderem das ABC oder erste Redewendungen zu lernen. Bei diesen Methoden bestehen die Liedtexte aus Redewendungen, die im Alltag eingesetzt werden, beispielsweise zum Vorstellen oder für das Einkaufen im Supermarkt. Im Zentrum der SingLing Methode und dem Lingo-Rap stehen die konstruierten kommunikativen Texte und nicht die Musik. Die Übungen, die sich an den

⁶ *Nursery Rhymes* sind Kinderreime, die sowohl gesprochen als auch gesungen werden können. In England sind sie als *Nursery Rhymes*, in Amerika als *Mother Goose songs* bekannt. Die Herkunft dieser Lieder ist nicht gesichert. Die Nursery Rhymes werden von einer Generation zur nächsten weitergegeben, indem die Mutter diese Lieder ihren Kindern vorsingt (vgl. Opie & Opie: 1ff.).

⁷ *Traditional Song* oder *Folk Song* (auf Deutsch auch Volkslied); Das Internationale Folk Music Council hat 1955 eine Definition von Folk Song herausgegeben: „Folk Music is music that has been submitted to the process of oral transmission. It is the product of evolution and is dependent on the circumstances of continuity, variation, and selection“ (Scholes 1970, 366). Für mehr Informationen über Folk Songs siehe Scholes (1970).

⁸ siehe dazu auch die Homepage von Uwe Kind www.lingotech.net [9.2.2015]

„didaktischen“ Liedern anlehnen, beschränken sich auf Wortschatz- und Grammatikübungen. „Sprechakte für den Deutsch-Unterricht werden (nicht nur für Lerner aus den USA) in ‚amerikanischem‘ Gewand präsentiert. [...] Melodie und Rhythmus erscheinen hier als amerikanische ‚Zugpferde‘ für die (unerfreuliche) deutsche Grammatik“ (Badstübner-Kizik 2006: 43). Die SingLing Methode und der Lingo-Rap sind vor allem in den USA sehr bekannt, da Kind in diversen Talkshows seine Methoden vor laufender Kamera demonstriert hat (Lingotech-Online).

Einer der Kritiker der SingLing-Methode ist Wicke. Er kritisiert dabei vor allem die Liedtexte, die er hinsichtlich ihres niedrigen Anspruchsniveaus nicht für das Erlernen von grammatikalischen Strukturen einsetzen würde, sondern nur um Wortspiele zu machen (vgl. Wicke 2000, 31).

Oft geht es Kind nur darum, einige Wörter auszuwechseln, so dass seine Lieder musikalischen Drillübungen gleichgesetzt werden können, der Kreativität wird kein großer Freiraum zugestanden, vielmehr geht es hier um das Reproduzieren von so genannten Gassenhauern in leicht veränderten Zusammenhängen (Wicke 2000: 31).

Murphey hebt als positives Argument die Kontrollfunktion über Grammatik, Phonetik und Lexik hervor, doch nennt er gleichzeitig auch die Nachteile von „didaktischen“ Liedern: Die konstruierten Lieder seien für erfahrene Lerner zu durchsichtig und stoßen durch den zu offensichtlichen didaktischen Zweck oft bei den Lernenden auf Ablehnung. Murphey führt mehrere Forschungsstudien hinsichtlich der Annahme von „didaktischen“ Liedern an, die zu dem Ergebnis kommen, dass diese mangelnde Motivation und Interesse hervorbringen. Aus diesem Grund erachtet Murphey das Konzept des „didaktischen“ Liedes als gescheitert und findet dieses allenfalls nur bei jüngeren Lernenden als geeignet (vgl. Murphey 1990: 153-157, zit. n. Badstübner-Kizik 2006: 44).

2.8.3.2. Authentische Lieder

„Authentische“ Lieder sind im Gegensatz zu didaktischen Liedern nicht extra für den Fremdsprachenunterricht konzipiert, sondern „tatsächlich innerhalb der anderen Kultur entstanden. [...] Musikstück{e} [...] die von Sprechern der zu erlernenden Sprache, von Personen, die in der zu erfahrenden Kultur lebten oder leben, wirklich rezipiert werden können“ (Badstübner-Kizik 2004: 15). Im späteren empirischen Teil werden unter authentischen Liedern, Volks- und Kinderlieder und Lieder ebenso wie aus der Populärmusik verstanden. In den Bereich Populärmusik gehören alle Lieder aus den Genren: Rock, Pop, Hip-Hop, RnB, Jazz, Blues, Reggae, etc., die von Künstler in der jeweiligen Fremdsprache komponiert und interpretiert wurden bzw. werden.

Murphey hat eine große Sammlung an authentischen Liedern mit englischen Texten zusammengestellt. Er ist der Meinung, dass authentische Lieder im Unterricht eine besondere motivatorische Funktion aufweisen. Murphey fügt als wichtigen Punkt hinzu, dass die Lehrenden die Lernenden bei der Auswahl der Musikstücke miteinbeziehen sollen. Dabei wird nicht nur das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verbessert, sondern es wird auch die Motivation gesteigert, wenn die Lernenden Musik aus ihrem eigenen Lebensbereich im Unterricht bearbeiten dürfen (vgl. Murphey 1990: 5-16).

2.9. Zusammenfassung und Fazit

Wie beschrieben ist der Hörvorgang ein sehr komplexer Vorgang, dessen Prozesse mit einer hohen Geschwindigkeit ablaufen. Im Hörorgang wird bereits das akustische Ereignis vorverarbeitet. Der eingehende Schall wird in seiner Intensität verändert, dann erfolgt die Ortserkennung der Schallquelle und danach wird der Schall in elektrische Impulse umgewandelt und in das Gehirn weitergeleitet.

Vergleicht man die Verarbeitung von Musik anhand des neurokognitiven Modells und im Zusammenhang mit Gedächtnisleistung und Zeit mit der Verarbeitung von Sprache im menschlichen Gehirn, kann man Parallelen erkennen. Denn sowohl Töne als auch sprachliche Laute werden aus einem Lautstrom segmentiert und mit bereits gelerntem Wissen verknüpft, womit die Bedeutung des Gehörten erschlossen wird.

Bei der Betrachtung von Musik und im Speziellen Liedern im Fremdsprachenunterricht fällt auf, dass viele Konzepte für Deutsch als Fremdsprache aus der Englischdidaktik stammen, wie zum Beispiel das „didaktische“ Lied, aber auch der Einsatz von neueren Gattungen, wie Rap und Jazz. „DaF entwickelt sich hier eindeutig im Fahrwasser von EFL {English as a foreign language}, das auf eine längere Tradition der Verwendung von Rap und Jazz im Sprachunterricht zurückblicken kann“ (Badstübner-Kizik 2006: 43). In Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht befinden sich Großteils vertonte Texte, also Lieder, die vorwiegend auf die Schulung der rezeptiven Fertigkeiten (Hör- und Leseverstehen) eingehen. Zentral im Fremdsprachenunterricht ist die Textpräsentation, Textrezeption und die Textanalyse. Im Laufe der Zeit haben sich bestimmte Kriterien zur Behandlung vertonter Texte manifestiert. Vertonte Texte werden unter anderem eingesetzt als Einstieg in ein Thema oder als Übergang zu einem anderen. Im Weiteren ist Musik als Auflockerung, zur Entspannung und als Motivation für die Lernenden passend. Vor allem Lieder sind sehr geeignet zur Erarbeitung bestimmter lexikalischer oder grammatikalischer Phänomene (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 39). Obwohl wenige Didaktisierungen vorhanden sind, werden auch Musikstücke der

Instrumentalmusik in den Unterricht eingebaut. Dies vorwiegend um affektive Wirkungen bei den Lernenden zu erzielen und sie bei unterschiedlichen kreativen Prozessen anzuregen. Als wichtiges Konzept ist hier vor allem die Suggestopädie, die von Lozanov entwickelt wurde, zu nennen.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Methodische Überlegungen

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht des handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick; Kardoff, Steinke 2010: 14). Sie hat somit als Ziel komplexe Zusammenhänge zu verstehen, die beispielsweise beim Lernen einer Fremdsprache entstehen können. Explorativ-interpretative Untersuchungen, wie sie im Bereich DaF/DaZ genannt werden, versuchen nun dieses Verstehen mit Hilfe einer detaillierten und gleichzeitig umfassenden Beschreibung und Interpretation des Wirklichkeitsbereiches zu erkunden (vgl. Caspari; Helbig, Schmelter 2003: 499).

Im Gegensatz zu Forschungsansätzen, die stark standardisiert sind und aus diesem Grund auch mit objektivistischen Methoden und normativen Konzepten agieren, versucht die qualitative Forschung aufgrund ihrer Offenheit, Nähe bei ihren untersuchten Phänomenen aufzubauen. Die Ergebnisse qualitativer Forschung bringen ein konkreteres und plastischeres Bild als jenes, welches durch eine standardisierte Befragung, erhält (Flick et. al. 2010: 17).

Für die vorliegende Arbeit wurde eine explorativ-interpretative Untersuchung ausgewählt, um von den Probandinnen mehr über ihre persönlichen Erfahrungen mit Musik und im Speziellen mit Liedern im Fremdsprachenunterricht zu erfahren.

3.2. Methodenauswahl: Qualitatives Interview

Interviews helfen subjektive Sichtweisen, Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen von Menschen zu erhalten. Dabei ist es nach Helfferich (2009) wichtig bei der Planung, Durchführung und Analyse qualitativer Interviews auf vier Grundprinzipien zu achten: das Prinzip der Kommunikation, das Prinzip der Offenheit, das Prinzip der Differenz- und Fremdheitsannahme und Prinzip der Reflexivität (vgl. Helfferich 2009: 24). Erst

durch eine Kommunikationssituation bekommt die Interviewerin Zugang zu dem Sinn der Probandin. Aufgrund der Tatsache, dass der Sinn der Interviewten ein anderer sein kann als der Forschenden, muss den Interviewpersonen die Möglichkeit seitens der Forschenden gegeben werden sich mit ihren eigenen Worten und auf ihre eigene Art auszudrücken. Beim dritten Grundprinzip, welches Helfferich anführt, handelt es sich um die Differenz und Fremdheitsannahme. Der Begriff „Fremdheit“ steht hier als Gegenbegriff für ‚vertraut‘“ (Helfferich 2009: 24). Daher ist es bei einer Interviewsituation wichtig, die von der Forscherin als selbstverständliche angenommene Normalität, nicht auf die Interviewperson zu übertragen. Das letzte Grundprinzip beinhaltet „die Reflexion des eigenen Parts im situativen Verstehensprozess während des Interviews und die Reflexion der Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Interpretation“ (Helfferich 2009: 24).

3.3. Problemzentriertes Interview

Für die vorliegende Arbeit wurde das problemzentrierte Interview (PZI) ausgewählt, eine besondere Form des qualitativen Interviews, da diese Methode sehr hilfreich bei der Beschäftigung mit biographisch relevanten Problemen ist (vgl. Daase; Hinrichs, Settineri 2014: 112). Die Probandinnen erzählen dabei über ihre persönlichen Erfahrungen mit Musik im Speziellen mit Liedern im Zuge ihres Fremdsprachenerwerbs.

Das problemzentrierte Interview wurde vor allem durch Andreas Witzel in den 80er Jahren geprägt und entscheidend entwickelt. „Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Methodenkombination bzw. –integration von qualitativen Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse“ (Witzel 1985: 230). Das PZI ist dem narrativen Interview⁹ ähnlich, doch ein entscheidender Unterschied besteht darin, dass die

⁹ Das narrative Interview wird als eine weitere spezielle Form des qualitativen Interviews präsentiert. Die Befragte wird im narrativen Interview „aufgefordert etwas über den im Gespräch benannten Gegenstand – meist in Verbindung mit der Lebensgeschichte – zu erzählen“ (Lamnek 2010: 326). Weitere Informationen über das narrative Interview findet man bei Lamnek (2010).

Forscherin nicht ohne jegliches theoretische-wissenschaftliches Wissen mit der Datenerhebungsphase beginnt (vgl. Lamnek 2010: 333). Die Forscherin hat sich zwar vor der Datenerhebung ein theoretisches Wissen angeeignet, doch wird dies nicht im Interview der Befragten dargelegt. Dadurch soll eine suggestive Beeinflussung des Probanden vermieden werden.

Der Befragten wird zu Beginn die Möglichkeit gegeben frei zu sprechen, um die Wirkung eines offenen Gesprächs zu erzielen. Doch konzentriert sich die Interviewerin auf ihre zentrale Problemstellung, auf die sie im Laufe des Gesprächs immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde von der Forschenden bereits vor dem Interview anhand der theoretischen Grundlage analysiert und formuliert. Der Interviewleitfaden spiegelt diese Problemstellung wider (vgl. Schmidt-Grunert 1999: 40f.).

Bezogen auf das PZI ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren. Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifisch Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden (Witzel 2000).

Das problemzentrierte Interview ist ein theoriegeleitetes Verfahren, das als Einstieg einen narrativen Stimulus anbietet. Dieser wird durch Leitfragen dialogisch ergänzt. Die Durchführung eines PZI wird durch vier Instrumente unterstützt: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum. Der Kurzfragebogen dient zu Beginn dazu, soziale Daten wie beispielsweise Alter, Geschlecht oder Niveaustufe der jeweiligen Fremdsprache zu erhalten, und damit das meist anfängliche sogenannte Frage-Antwort-Muster zu umgehen. Die Interviewende bekommt durch die dadurch erhaltenen Daten mehrere Möglichkeiten das Interview zu steuern (vgl. Witzel 2000). Die Tonträgeraufzeichnung, die vor dem Interview von der Interviewperson akzeptiert wurde, bietet eine „authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (Witzel 2000). Der Leitfaden, der zuvor von der

Forscherin entwickelt wurde, dient als Orientierungsrahmen. Er beinhaltet die offene Einleitungsfrage, welche die Interviewperson zum Erzählen einladen soll und Fragen, die auf die zu untersuchende Forschungsfrage zielen. Am Ende des Interviews werden Postskripte als Ergänzung angefertigt. Diese enthalten Anmerkungen zu den situativen und nonverbalen Aspekten sowie Schwerpunktsetzungen der Interviewpartnerin (vgl. Witzel 2000). Am Anfang des Gesprächs wird anhand einer Erzählaufforderung die Interviewperson gebeten etwas zu erzählen oder zu beschreiben. Diese Frage sollte offen gestaltet sein, doch gleichzeitig auf das untersuchende Problem eingehen, sodass die Interviewperson spontan mit eigenen Worten anfängt über persönliche Erfahrungen zu berichten (vgl. Witzel 2000). Im weiteren Gesprächsverlauf greift die Forschende verschiedene Bereiche der ersten Erzählsequenz nochmals auf, um mit Leitfragen detaillierter darauf einzugehen, und dadurch dem Interview eine gewisse Struktur zu geben.

3.4. Vorstudie Lehrwerksanalyse

Nach einer Phase der Literaturrecherche zu dem Thema Musik im Fremdsprachenunterricht wurde ein erster Entwurf der Forschungsfrage entwickelt, doch war diese noch zu allgemein formuliert. Fest stand, dass sich die kommende Forschungsarbeit mit der Effektivität von didaktischen und authentischen Liedern im Fremd- und Zweitsprachenunterricht auseinandersetzen wird. Als nächster Schritt musste die Forschungsfrage konkretisiert werden. Aus diesem Grund wurden verschiedene Lehrwerke unterschiedlicher Niveaustufen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache näher untersucht. Die Auswahl der Lehrwerke orientierte sich an den bereits vorhandenen Lehrwerksanalysen von Badstübner-Kizik (Badstübner-Kizik 2010) und Karyn (Karyn 2006), die in ihren Analysen unterschiedliche Lehrwerke für Erwachsene, Kinder und Jugendliche auf didaktische und authentische Lieder und die dazu angebotenen Übungen untersucht haben. Die Auswahl der analysierten Lehrwerke dieser Arbeit bestand aus folgenden:

- Geni@I klick. Deutsch für Jugendliche A1 Kursbuch
- Eurolingua Deutsch 1
- Tangram aktuell 1
- Schritte 5 international, Kursbuch + Arbeitsbuch
- Deutsch mit Grips 1
- Deutsch mit Grips 2
- Deutsch mit Grips 3
- Em Brückenkurs
- Em neu Hauptkurs
- Em Abschlusskurs für die Mittelstufe
- Menschen A2/1
- Menschen A2/2
- Menschen B1/1

Bei der Auswahl wurden nicht nur Lehrwerke für Erwachsene, sondern auch für Kinder und Jugendliche ausgewählt, um herauszufinden, ob es bei der Auswahl der Lieder und den dazugehörigen Übungen Unterschiede gibt. Im Weiteren wurden auch Lehrwerke unterschiedlicher Niveaustufen zur Analyse herangezogen, um einen genaueren Einblick zu bekommen, welche Liederart in welcher Niveaustufe vorrangig ist. Es stellte sich im Zuge dessen auch die Frage, ob im Zusammenhang mit den angebotenen Übungen sich ein Unterschied ergeben würde, also zielen die Übungen eher auf Grammatik, Wortschatz, Aussprache etc. ab.

Neben diesen primären Lehrwerken wurden auch noch Zusatzmaterialien, welche ihren Fokus sowohl auf didaktische als auch auf authentische Lieder legen, untersucht. *Deutsch vergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern* (Kind 2011) beschäftigt sich, wie in Kapitel 2.8.3.1. erwähnt, mit didaktischen Liedern nach der SingLing – Methode, die Uwe Kind in den 1990er Jahren in den USA entwickelt hat. „*Schon mal gehört?*“ (Buchner 2009) und „*Österreich. Schon gehört?*“ (Allmayer u.a. 2009) sind Zusatzmaterialien mit ausschließlich authentischen Liedern, die bei dieser Lehrwerksanalyse einer näheren Betrachtung unterzogen wurden.

Die Lehrwerke wurden im Hinblick auf die Arten und Anzahl der Lieder und ihre Übungen durchgesehen, ob sich also mehr didaktische oder authentische Lieder in den Lehrwerken befinden und wie viele davon jeweils vorhanden sind. Ein weiterer Aspekt, der untersucht wurde, ist die Position der Lieder. Damit ist gemeint, ob die Lieder eingebettet in eine Lektion, am Anfang als Impuls für ein Thema (Inhalt), am Ende als Wiederholung oder frei von jeglichem Kontext präsentiert werden. Außerdem wurde bei den Übungen darauf geachtet, ob zum Beispiel ein Schwerpunkt in Hinblick auf Grammatik, Aussprache oder Wortschatz zu erkennen ist und ob überhaupt Übungen zu den Liedern angeboten werden. Weiters wurde darauf geachtet, inwiefern Dahlhaus Unterteilung von Übungen bei Liedern in *vor dem Hören/ während dem Hören/ nach dem Hören* (vgl. Dahlhaus 1999: 125f.), wie bereits in Kapitel 2.8.3. erläutert, umgesetzt wurde.

Die Analyse hat ergeben, dass in den Lehrwerken hauptsächlich mit didaktischen Liedern gearbeitet wird. Bei *Geni@l* sind es im anfänglichen Unterricht Rap-Lieder, welche die Lernenden zuerst anhören und dann nachsprechen können. Die Übungen dazu konzentrieren sich auf Ergänzungsübungen, wie beispielsweise die Ergänzung von Nomen mit dem Artikel. Im Lehrwerk *Eurolingua Deutsch 1* befinden sich ein paar authentische Volkslieder, die aufgrund des nebenstehenden Notenblattes auch zum Mitsingen animieren sollten. Die authentischen Lieder sollen dabei auch den erlernten Wortschatz der Lektion festigen. Weiters werden durch diese Lieder häufig neue Vokabeln eingeführt. Als Beispiel ist hier das Thema „Farben“ in der Einheit 11 zu nennen. Hierbei wird den Lernenden das Volkslied *Grün, Grün, Grün sind alle meine Kleider* vorgespielt. Danach sollen die Lernenden versuchen neue Strophen mit anderen Farben zu schreiben. Die Wiederholungsteile, in denen der Lernstoff der vorangegangenen Lektionen gefestigt werden sollte, beinhalten einmal einen Popsong und einmal eine Rockballade. Bei den dazugehörigen Übungen werden Bilder vorgegeben, welche die Lernenden entweder in die richtige Reihenfolge bringen sollen oder über die sie sprechen müssen. In *Tangram aktuell 1*, welches die meisten Lieder aufweist, gibt es in jeder Lektion die Rubrik *Der Ton macht die Musik*, in der durch die Lieder vor allem die Aussprache gelernt und trainiert wird. Die

Lernenden werden bei den meist didaktischen Rap-Liedern zum Mitsingen animiert und sollten sich in einer anschließenden Übung zu zweit eine Strophe aussuchen und diese dann im Plenum vortragen. Im Arbeitsteil wird unter dieser Rubrik die Phonetik genauer mit diversen Ausspracheübungen nochmals geübt. Im Lehrwerk *Menschen A2/1, A2/2 und B1/1* werden den Lernenden ebenfalls nur didaktische Lieder präsentiert. Diese Lehrwerke sind eingeteilt in verschiedene Module. Am Ende eines jeden Moduls wird ein didaktisches Lied, welches das Thema des bearbeiteten Moduls wieder aufgreift, dargeboten. Meist sind es Rap-Lieder, die die Lernenden anhören und danach nachsingen bzw. nachsprechen sollten. Eine weitere Übung, die auch in dem Zusatzmaterial zu didaktischen Liedern oft verwendet wird, ist das Schreiben einer neuen Strophe. Das Hauptaugenmerk bei den Liedern in diesem Lehrwerk wird auf das Festigen der gerade gelernten Vokabeln und Phrasen gelegt. Hinsichtlich der unterschiedlichen Zielgruppe erzielte die Analyse keine nennenswerten Ergebnisse. Sowohl in Lehrwerken für Jugendliche als auch für Erwachsene sind didaktische Lieder die vorherrschende Liederart. Bei den Lehrwerken für Erwachsene sind teilweise, wie schon angeführt ein paar wenige authentische Lieder enthalten.

Generell werden den Liedern in den analysierten Lehrwerken fast nie Übungen vorangestellt, um den Hörprozess zu steuern. Dies kann aber in den dazugehörigen Lehrerhandbüchern natürlich vermerkt sein, mit denen sich im Zuge dieser Betrachtung nicht auseinandergesetzt wurde. Die Lieder werden angehört und die dazugehörigen Aufgaben danach von den Lernenden gemacht.

Zusammengefasst kann man feststellen, dass in den meisten Fällen in den Lehrwerken im ersten, aber auch oft im zweiten Band mit didaktischen Liedern gearbeitet wird. Die dafür konzipierten Texte sind sehr einfach gestaltet. Erst in den höheren Niveaustufen kommen authentische Lieder dazu, wie beispielsweise Volkslieder oder auch Popsongs, welche aber vorwiegend aus den 80er und 90er Jahre stammen. Lieder der Populärmusik aus den letzten zehn Jahren werden gänzlich ausgelassen.

Die didaktischen Lieder im anfänglichen Unterricht zielen auf die Aussprache und das Festigen des Wortschatzes ab. Lieder mit speziellen grammatikalischen Strukturen und der Absicht diese zu vermitteln, werden dabei nicht berücksichtigt. Die Grammatik wird in diesen Lehrwerken auf andere Weise gelernt. Vor allem Rap-Lieder mit ihrem speziellen Rhythmus sollen den Lernenden bei der Aussprache helfen. Einen Schwerpunkt sowohl bei didaktischen als auch bei authentischen Liedern stellt das Mitsingen der Lieder dar. Nach einem ersten Anhören sollen die Lernenden zum Trainieren der Aussprache und zum Festigen des Wortschatzes die Lieder nach- oder mitsingen.

Bei dem Zusatzmaterial *Deutsch vergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern* sind die didaktischen Lieder dialogisch aufgebaut. Die nachfolgenden Übungen konzentrieren sich ebenfalls auf dialogisches Sprechen. Dabei sollen die Lernenden selbst Dialoge verfassen, einstudieren und am Ende den anderen Lernenden präsentieren. Andere Übungen befassen sich mit dem Verbinden von Sätzen und dem Finden von Synonymen. Die letzte Übung eines jeden Liedes beschäftigt sich mit dem Schreiben einer neuen Strophe. Die Lernenden müssen dabei nach dem Vorbild des didaktischen Liedes eine neue Strophe dazu erfinden. Hilfestellungen bekommen sie durch die vorgegeben Linien, die jeweils eine Silbe beinhalten sollen. Weiters werden die Übungen immer nach den Liedern präsentiert. Zuerst wird das Lied angehört und dann einzelne Aufgaben gestellt. Generell zielen die Übungen bei diesen didaktischen Liedern wie auch in den Lehrwerken auf Sprachverwendung und Aussprache ab und weniger auf Grammatik.

In dem Zusatzmaterial *Österreich. Schon gehört?* (Allmeyer u.a. 2009), indem sich ausschließlich authentische Lieder von deutschsprachigen Künstlerinnen befinden, stehen das Lied und die Gefühle, die die Hörerin beim Anhören empfindet, im Vordergrund. Bei den Aufgaben wird darauf geachtet, dass sie vor, während und nach dem Hören platziert sind. Die Aufgaben vor dem Hören sollen die Lernenden auf das Thema einstimmen und das Anhören des Liedes später vereinfachen. Es wird dabei viel mit Empfindungen sowohl der Lernenden als auch die Protagonistin der Lieder gearbeitet. Im Zentrum stehen

interkulturelles Lernen und die Vermittlung von landeskundlichen Themen und nicht das Erlernen und Trainieren von Aussprache, Grammatik oder Wortschatz.

Im Gegensatz dazu umfassen die Aufgaben und Übungen in dem Zusatzmaterial *Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner* (Buchner 2009) Grammatik, Wortschatz und Hörverstehen. Zu den einzelnen Liedern gibt es verschiedene Übungen, die sich auch auf die verschiedenen Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens beziehen. Die Reihenfolge der Übungen ist dabei bei jedem Lied gleich. Zuerst gibt es Übungen zum Hörverstehen, dann einige zum Festigen und Erlernen des Wortschatzes, danach folgen welche zu den unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen und am Ende werden noch Aufgaben zur weiteren Beschäftigung mit Hilfe des Internets angeboten. Die Aussprache wird hierbei nicht dezidiert mit Übungen trainiert, doch im einleitenden Kommentar wird vermerkt, dass aufgrund des Hörens und des Mitsingens dies ohnehin stets nebenbei stattfindet (vgl. Buchner 2009: 5).

3.5. Forschungsfrage und Thesen

Als Resultat der vorangegangenen Analyse mehrerer Lehrwerke aus Deutsch als Fremdsprache, ergab sich eine Spezialisierung der Forschungsfrage auf den Aspekt der Aussprache. Da sich die Lehrwerke, vor allem in den anfänglichen Niveaustufen, auf didaktische Lieder konzentrieren und dabei die Aussprache durch Nachsingen üben, wird bei der Forschungsfrage dieser Arbeit die Effektivität von authentischen im Gegensatz zu didaktischen Liedern in den Mittelpunkt gestellt. Folgende Forschungsfrage hat sich aus der theoretischen Beschäftigung mit der bereits vorhanden wissenschaftlichen Literatur und der Lehrwerksanalyse ergeben:

Sind authentische Lieder beim Erlernen von Aussprache effektiver als didaktische Lieder?

Die Übungen in den Lehrwerken zielen Großteils auf Aussprache und die Festigung des gelernten Vokabulars ab. Aufgrund der Tatsache, dass in den Lehrwerken auf authentische Lieder fast nicht eingegangen wird (siehe auch

die Lehrwerksanalyse in Kapitel 3.4.), sondern vor allem im anfänglichen Unterricht didaktische Lieder überwiegen, stellt sich aus diesem Grund die Frage, ob authentische Lieder beim Erlernen der Aussprache die gleichen Effekte erzielen, wie didaktische Lieder. Didaktische Lieder sind eigens für den Unterricht konzipiert und wirken dadurch oft unnatürlich und künstlich. Murphey weist auf die Nachteile dieser Art von Lieder hin, wodurch sie für erfahrene Lerner häufig zu durchsichtig sind und daher durch den offensichtlichen didaktischen Zweck oft bei den Lernenden auf Ablehnung stoßen (vgl. Murphey 1990: 153-157, zit. n. Badstübner-Kizik 2006: 44).

Im Weiteren ist die positive oder negative Rezeption didaktischer Lieder abhängig von der musikalischen Sozialisation und der Beherrschung eines Instruments.

Daraus ergeben sich folgende Thesen, aus diesen im Zuge der qualitativen Forschung am Ende Hypothesen generiert werden:

These 1: Didaktische Lieder lösen negative Emotionen aus und verringern dadurch den sprachlichen Lernerfolg.

These 2: Die positive Rezeption didaktischer Lieder hängt von der eigenen musikalischen Sozialisation ab.

These 3: Aufgrund des selber Mitsingens der Lieder wird durch die Rhythmisierung ohne Druck implizit die Aussprache trainiert.

3.6. Entwicklung der Instrumente

Wie bereits oben angemerkt besteht das problemzentrierte Interview aus 4 verschiedenen Instrumenten: dem Fragenbogen, dem Leitfaden, der Tonbandaufzeichnung und dem Postskriptum. Im Folgenden werden die einzelnen Instrumente und deren Aufbau beschrieben. Der eingesetzte Fragebogen, der Leitfaden und das Postskriptum befinden sich im Anhang.

3.6.1. Der Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen, der zu Beginn den Probandinnen übergeben wird, soll einen ersten Gesprächseinstieg bieten. Die Probandinnen bekommen dadurch einen ersten Einblick in das Thema des darauffolgenden Interviews und „bestimmte Gedächtnisinhalte werden aktiviert und erfahren eine Zentrierung auf das zu untersuchende Problemgebiet“ (Witzel 1985: 236). Ein weiterer positiver Aspekt eines einleitenden Kurzfragebogens besteht darin, dass er die sozialen Situationen der Befragten kurz skizziert (vgl. Witzel 1985: 236).

Der Kurzfragebogen beginnt mit den grundlegenden Fragen zu Geschlecht und Alter. Danach wird auf die einzelnen Fremdsprachenerfahrungen bzw. auf die Muttersprache eingegangen. Es wird dabei nur auf die Anzahl der bereits erlernten Fremdsprachen und deren Lernort nachgefragt. Bei Frage vier wird kein Wert darauf gelegt wie gut oder schlecht eine Fremdsprache von den Lernenden beherrscht wird, sondern nur die Anzahl der bereits erlernten Fremdsprachen. Bei dem Lernort ist die jeweilige Institution gemeint, in der die Fremdsprachen gelernt wurden bzw. werden, beispielsweise in der Schule, in einer Sprachschule, zu Hause oder in einem anderen Kontext. Die nächsten Fragen beschäftigen sich mit Musikgewohnheiten, wie etwa der Häufigkeit des Musikhörens und dem Musikgeschmack, aus welchem Genre die Lieder stammen, die man vorwiegend hört und in welcher Sprache diese gesungen werden. Die letzte Frage stellt das Erlernen eines Instrumentes in den Mittelpunkt.

Nach einem ersten Probeinterview wurde der Kurzfragebogen nochmals überarbeitet und die Antwortmöglichkeiten, vor allem bei Frage sechs konkretisiert. Eine Frage nach der Staatsbürgerschaft stellte sich während der Entwicklung des Fragebogens als unwichtig dar und wurde für die endgültige Version herausgenommen.

3.6.2. Der Leitfaden

Der Leitfaden beginnt mit einem erzählgenerierenden Stimulus, der den Befragten zum Erzählen einladen soll. Dabei wird bereits auf die Erfahrung mit Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache eingegangen. Folgende Eingangsfrage wird sehr offen formuliert, damit der Befragten sogleich die Möglichkeit geboten wird vieles über ihre persönlichen Erfahrungen und ihre Meinungen über Lieder im Fremdsprachenunterricht mitzuteilen.

Ich möchte Sie bitten, etwas über Ihre persönlichen Erfahrungen mit Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache zu erzählen. Ich meine damit Ihre Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht wie zum Beispiel in der Volksschule, im Gymnasium, in einer Sprachschule oder auch beim selbständigen Erlernen zu Hause. Welche Lieder haben Sie gehört bzw. hören Sie, wenn sie eine Sprache lernen? Haben diese, glauben Sie, persönliche Effekte beim Erlernen von verschiedenen Sprachen?

Der weitere Leitfaden soll als Gedächtnisstütze und Orientierungsmaßnahme für das Interview dienen. Für das Gespräch an sich ist der Begriff *Leitfaden*, laut Witzel, eher nicht passend, da der Leitfaden die Interviewerin „lediglich als eine Art Hintergrundfolie begleitet“ (Witzel 1985: 236). Die Interviewerin versucht im Laufe des Gesprächs die Fragen abzuhandeln, die für die Forschungsfrage von Wichtigkeit sind. Die Forscherin kann zum einen „also durch die innere Vergegenwärtigung des Leitfadens die Breite und Tiefe des Vorgehens [kontrollieren]. Zum anderen kann [sie] sich auch den thematischen Feldern, etwa bei stockendem Gespräch bzw. bei unergiebigem Thematik, inhaltliche Anregungen holen, die dann ad-hoc entsprechend der Situation formuliert werden“ (Witzel 1985: 236f.).

Der Leitfaden für diese empirische Forschung hat sich in folgende Themen gegliedert:

- Einsatz didaktischer und authentischer Lieder
- Übungen zu den Liedern
- Lieder singen und dessen Effekte

- Lieder im muttersprachlichen Unterricht
- Hörweisen & Hörertypologien
- Effekte von didaktischen und authentischen Liedern
- Allgemeiner Nutzen von Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache

Nach der offenen Einleitungsfrage im Zuge derer die Befragten anfangen über ihre Erfahrungen mit Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache zu erzählen, wurde anhand des Leitfadens das Interview fortgeführt. Oftmals wurde auf das bereits Erzählte nochmals näher eingegangen, wenn es für die Forschungsfrage von Bedeutung war. Wie oben angemerkt ist der Leitfaden nur eine Hilfestellung, deshalb wurden die Fragen je nach Interviewsituation angepasst und die Reihenfolge verändert.

Nach der ersten Erzählsequenz wurde teilweise auf bereits erwähnte Aspekte näher eingegangen und es wurden neue Fragen gestellt. Den Abschluss eines Interviews bildete eine allgemeine Reflexionsfrage in Bezug auf didaktische und authentische Lieder und ihre positiven bzw. negativen Effekte beim Erlernen einer Fremdsprache.

3.6.3. Postskriptum

Ein Postskriptum, das am Ende jedes Interviews gefertigt wird, soll der Forschenden weitere wichtige Daten im Hinblick auf Interviewsituation, Gestik, Mimik und andere Aspekte liefern. Sie können dazu beitragen „einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen und das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden“ (Witzel 1985: 238).

Das Postskriptum hat sich vor allem an eine Vorlage von Lamnek (2010) orientiert. Es wird dabei näher darauf eingegangen, welche Gespräche vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegeräts geführt wurden, ob es besondere Auffälligkeiten während des Interviews gab und wie das Verhalten der Probandin war. Unter diesem Punkt werden die Gestik und Mimik der Befragten während des Interviews näher beschrieben.

3.6.4. Tonbandaufzeichnung

Jedes Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Durch diese Aufnahmen bekommt die Interviewerin auch die Möglichkeit sich voll und ganz auf das Interview konzentrieren zu können. Weiters wird der Forschenden ermöglicht sich auf nonverbale Elemente und situative Gegebenheiten und Vorkommnisse zu konzentrieren, die sie danach in dem oben bereits beschriebenen Postskriptum vermerkt. Witzel führt auch an, dass es wichtig für die spätere Analyse sei, das ganze Interview zu transkribieren (vgl. Witzel 1985: 237).

Alle Interviews wurden als Audiodateien aufgezeichnet. Die kompletten Aufnahmen der Interviews befinden sich auf der beiliegenden CD.

3.7. Auswahl der Befragten

Bei der Auswahl der Befragten wurde darauf geachtet, dass für alle Deutsch als Muttersprache, Zweitsprache oder Fremdsprache gilt. Ein wichtiges Kriterium war noch das Erlernen mindestens einer lebenden Fremdsprache. Nach dem ersten Probeinterview, das mit einer Probandin, die Mitte 20 ist, geführt wurde, wurde aufgrund ihres geringen Erinnerungsvermögens an ihre Schulzeit, in welcher der Fremdsprachenerwerb erfolgte, beschlossen eher jüngere Probandinnen zu interviewen, die sich noch in ihrer Schullaufbahn befinden. Doch stellte sich, entgegen der ersten Vermutung, nach Interviews mit Schülerinnen heraus, dass diese zu wenig Reflexionsfähigkeit besitzen und dies für das Ergebnis dieser Studie als nicht sehr hilfreich erachtet wird. Dennoch enthielt das Interview, welches mit Schülerinnen geführt wurde, relevante Aussagen, weshalb es für die folgende Analyse verwendet wurde. Nach der Durchführung dieses Interviews wurden aber Probandinnen ausgewählt, die ihre Schulzeit schon beendet haben. Die Befragten waren zwischen 18 und 37 Jahren. Im Weiteren wurde bei der Wahl der Befragten auf deren Geschlecht keine Rücksicht genommen, da es für die vorliegende Forschungsfrage nicht relevant war.

Die Kontaktaufnahme erfolgte durch persönliche Kontakte zu den Probandinnen.

Pseudonym: P1

Alter: 26

Muttersprache: Deutsch

Lernort: Schule, Universität, Ausland

Pseudonym: P2

Alter: 27

Muttersprache: Deutsch

Lernort: Schule, Sprachschule, Universität, Ausland

Pseudonym: P3

Alter: 27

Muttersprache: Deutsch

Lernort: Schule

Pseudonym: P4

Alter: 19

Muttersprache: Polnisch – Deutsch als Zweitsprache

Lernort: Schule, Selbständig zu Hause

Pseudonym: P5

Alter: 18

Muttersprache: Kroatisch – Deutsch als Zweitsprache

Lernort: Schule, Selbständig zu Hause

Pseudonym: P6

Alter: 19

Muttersprache: Arabisch – Deutsch als Zweitsprache

Lernort: Schule, Selbständig zu Hause

Pseudonym: P7

Alter: 24

Muttersprache: Deutsch

Lernort: Schule

Pseudonym: P8

Alter: 37

Muttersprache: Rumänisch

Lernort: Schule, Sprachschule, Selbständig zu Hause

Pseudonym: P9

Alter: 29

Muttersprache: Serbisch

Lernort: Schule, Sprachschule, Selbständig zu Hause

Pseudonym: P10

Alter: 32

Muttersprache: Serbisch

Lernort: Sprachschule

Pseudonym: P11

Alter: 31

Muttersprache: Ukrainisch

Lernort: Schule

Pseudonym: P12

Alter: 37

Muttersprache: Serbisch

Lernort: Schule, Selbständig zu Hause

Pseudonym: P13

Alter: 26

Muttersprache: Serbisch

Lernort: Schule

Pseudonym: P14

Alter: 25

Muttersprache: Deutsch

Lernort: Schule

3.8. Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden sowohl alleine als auch in Gruppen geführt, dies war abhängig von der zeitlichen Komponente. Bei dem problemzentrierten Interview können die Interviews auch in Gruppen geführt und müssen nicht zwingend alleine abgehalten werden (vgl. Witzel 1985: 240-242). Weiters fanden die Interviews in Wiener Kaffeehäusern, in Schulen und in verschiedenen Räumlichkeiten der Universität Wien statt. Die Gesprächsatmosphäre war immer sehr angenehm, ungezwungen und offen. Die Dauer der Interviews variierte zwischen ca. 10 Minuten und 20 Minuten.

Vor den Interviews gab es kurze persönliche Gespräche zwischen der Interviewerin und den Befragten, um im Zuge dessen eine bessere Gesprächsatmosphäre herzustellen. In diesem Vorgespräch wurden die Befragten außerdem kurz über die Thematik und den Aufbau des Gesprächs informiert. Im Weiteren wurde den Befragten erklärt, was die Studie unter didaktischen und authentischen Liedern versteht. Es wurde auch betont, dass sie über ihre persönlichen Erfahrungen sprechen sollten. Die Probandinnen erhielten in diesem Vorgespräch Informationen über das Thema der vorliegenden Arbeit, aber nicht über die Forschungsfrage und die Thesen, die dieser Forschung zugrunde liegen.

Die Interviews selbst wurden nach dem Prinzip des problemzentrierten Interviews durchgeführt. Nach dem Vorgespräch und bevor das Interview auf Tonband aufgezeichnet wurde, füllten die Befragten den Fragebogen aus, der nochmals einen anderen Einblick in die Thematik bieten sollte. Nach der ersten Einleitungsfrage wurde das Interview mit Hilfe des Leitfadens, der in den jeweiligen Gesprächssituationen angepasst wurde, durchgeführt.

In den Vorgesprächen wurde mehrmals von den Befragten der Wunsch geäußert, geduzt zu werden, aus diesem Grund fiel die Entscheidung alle

Interviews in dieser Form abzuhalten. Dies bot wiederum eine noch angenehmere Gesprächsatmosphäre. Außerdem wurde in diesen Vorgesprächen nochmals drauf hingewiesen, dass die Befragten gänzlich anonym bleiben. Bei der Transkription und der späteren Analyse werden die Namen der Interviewten durch Pseudonyme ersetzt, um die Übersichtlichkeit zu bewahren und ohne jedoch die Anonymität der befragten Personen zu gefährden.

3.9. Transkription und Auswertung

Alle Interviews wurden komplett transkribiert, da sie laut Witzel die „Voraussetzung für eine adäquate Analyse“ (Witzel 1985: 237) darstellen. Die Transkription erfolgte mit der *Software f5*. Ein wichtiger Grund für das Verwenden dieser Software war ihre benutzerfreundliche Handhabung. Durch diese Software wurde das Transkribieren aufgrund der verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten, wie etwa Verlangsamen des Redetempos oder auch die Angabe der unterschiedlichen Zeiten, sehr vereinfacht und der Zeitaufwand verringert. Die Interviews wurden nicht nur komplett, sondern auch wortwörtlich transkribiert und daher sind die Sätze teilweise unvollständig bzw. grammatikalisch nicht korrekt. Einige der Befragten lernen gerade erst Deutsch und für sie war es teilweise leichter das Gespräch auf Englisch zu führen. In der folgenden Analyse werden die Zitate auch gegebenenfalls auf Englisch wiedergegeben, um durch eine Übersetzung das Gesagte nicht zu verfälschen.

Nach der Durchführung der ersten sieben Interviews kristallisierten sich nach erster Betrachtung folgende Kategorien für die nachfolgende Analyse herauskristallisiert.

- Einsatz von Liedern
- Übungen zu den Liedern
- Lieder singen und dessen Effekte
- Lieder im muttersprachlichen Unterricht
- Effekte von Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache

- Allgemeiner Nutzen von didaktischen und authentischen Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache

Bei der letzten Kategorie wird auf die drei wichtigsten Aspekte, die sich während der Interviews herausgebildet haben näher eingegangen. Diese drei Bereiche stellen die Aussprache, der Wortschatz und die Grammatik dar.

Nachdem alle Interviews geführt worden waren, bildeten sich bei der Analyse zwei weitere Kategorien. Diese lauten:

- Hörweisen
- didaktische vs. authentische Lieder

In den nachfolgenden Ausführungen werden die einzelnen Interviews bzw. die Aussagen der befragten Personen anhand der angeführten Kategorien analysiert. In einem späteren Schritt werden diese dann noch mit den Ergebnissen, welche die Umfrage mit Fragebögen bei Lehrerinnen ergeben hat, verglichen, doch dazu mehr in Kapitel 3.14.

3.10. Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Interviews der 14 Probandinnen und anschließend die Fragebögen, die von Lehrenden bearbeitet wurden, analysiert. Bevor die Interviews anhand der entwickelten Kategorien analysiert werden, wird auf relevante Punkte des Fragebogens, der vor den Interviews ausgeteilt wurde, eingegangen.

3.10.1. Auffälliges beim Fragebogen der Interviews

Im Folgenden werden kurz die wichtigsten Aspekte, die sich beim Betrachten des Fragebogens, der zu Beginn der Interviews ausgefüllt wurde, herausgestellt haben, dargestellt.

Bei der achten Frage, der vorwiegenden Sprache in denen die Lieder gesungen werden, die von den Befragten gehört werden, geben alle bis auf P13¹⁰ an, dass die Lieder in englischer Sprache sind. P13 hört Lieder im privaten Bereich nur in ihrer Muttersprache Serbisch. P1, P2, P8 und P10 hören auch Lieder in anderen Fremdsprachen, die sie bereits gelernt haben. Interessant ist, dass P3, P4, P5, P6, P7 und P9 Lieder mit Texten in der Fremdsprache hören und keine in ihrer Muttersprache. Vor allem die Dominanz von englischen Liedern zeigt, dass Englisch sich als Weltsprache etabliert hat und die erste Fremdsprache ist mit der die Befragten in Berührung kommen. Dies geschieht vorwiegend in der Schule. Weiters sind Lieder mit englischen Texten im Radio und in den Charts vorrangig, auch wenn die Bands bzw. Sängerinnen nicht immer aus englischsprachigen Ländern stammen.

Die Wichtigkeit von Musik im alltäglichen Leben zeigt sich auch bei der Häufigkeit und Dauer des Musikhörens. Bis auf P7, P11 und P14 geben alle Befragten an täglich Musik zu hören. P7, P11 und P14 hören mehr als dreimal pro Woche Musik, welche die Möglichkeit mit der zweithäufigsten Dauer darstellt. Die durchschnittliche Dauer bei den anderen liegt zwischen 30 Minuten und 5 Stunden pro Tag. Dies untermauert eine Studie für die Shell Jugendstudie im Jahr 1997 (vgl. Fischer 1997), bei der Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 12-14 Jahren zu ihren Freizeitbeschäftigungen befragt wurden. Die Tätigkeit *Musik hören* rangiert in dieser Studie auf Platz zwei mit 92% in der Rubrik *Häufige und sehr häufige Freizeitbeschäftigungen der 12-24 jährigen*. Übertroffen wurde dies nur von dem Treffen mit Freunden mit 93% (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell 1997). Eine aktuelle Studie des Instituts für Jugendkulturforschung hinsichtlich der Musikgewohnheiten der Österreicherinnen zwischen 14 bis 29 Jahren hat ergeben, dass lediglich 3 Prozent der Befragten nach eigenen Angaben kaum Musikhören (vgl. Großegger 2014). Wie die zwei Studien und die Antworten der Befragten dieser

¹⁰ In der Analyse der Fragebögen bzw. der Interviews werden die Befragten mit den vergebenen Pseudonymen, wie in Kapitel 3.7. aufgelistet, angegeben. Die Abkürzung *P* steht hierbei für *Person*, die dazugehörigen Zahlen wurden zufällig zugeteilt. Da die Interviews sowohl einzeln als auch in der Gruppe geführt wurden, wird auf die einzelnen Aussagen und Meinungen der Befragten näher eingegangen. Damit dies übersichtlich erfolgt, werden diese anhand der Pseudonyme aufgelistet.

Forschung zeigt, ist das Musikhören noch immer eine wichtige Tätigkeit und spielt nicht nur bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine große Rolle, wie anhand der Fragebögen ersichtlich ist.

Im Weiteren hören alle Befragten textlastige Musik. Lieblingsgenres, die am meisten angekreuzt wurden (elf von vierzehn), sind Rock, Pop und Jazz/Soul (mit jeweils vier Nennungen). Interessant zu beobachten ist, dass in der Studie des Instituts für Jugendkulturforschung gleichfalls Rock und Pop als die zwei beliebtesten Musikstile angegeben wurden (vgl. Großegger 2014). Klassische Musik, also Musik ohne Text, werden von P7, P8, P12 und P14 angeführt. Daraus ergibt sich, dass hauptsächlich Lieder mit Texten von den Befragten gehört werden, die wie oben erwähnt auch oft in einer Fremdsprache, wie beispielsweise auf Englisch, sind.

Hinsichtlich der Institutionen, wo sie die unterschiedlichen Fremdsprachen gelernt haben bzw. lernen, haben alle Befragten *Schule* angekreuzt. Auch in Sprachschulen werden ihnen die verschiedenen Fremdsprachen beigebracht. P1 und P2 geben weiters an, dass sie auch auf der Universität und während Auslandsaufenthalten Fremdsprachen gelernt haben. Einen wichtigen Lernort, der aber ähnlich dem selbständigen Lernen zu Hause ist, stellt das Leben dar. Fremdsprachen, so P8, werden durch das Leben an sich immer wieder gelernt und verbessert. Interessant erscheint auch die Tatsache, dass nur sechs der vierzehn Probandinnen angeben selbständig zu Hause eine Fremdsprache zu lernen. Obwohl die Probandinnen alle Musik hören und dies meist in einer Fremdsprache, die sie gelernt haben bzw. lernen, haben diese aber nicht das Empfinden, dadurch selbständig eine Sprache zu lernen.

3.10.2. Einsatz von Liedern

Alle Befragten haben in den Interviews den Einsatz von Liedern in ihrem Fremdsprachenunterricht bestätigt.

Didaktische Lieder wurden hauptsächlich in der Volksschule (vgl. P3, P4, P5, P6, P7, P14) und in der Unterstufe (P1, P2, P3, P7, P14) verwendet. Aus

diesem Grund ist im Allgemeinen ein Schwerpunkt didaktischer Lieder im anfänglichen Fremdsprachenunterricht zu erkennen. Vor allem in den anfänglichen Lehrbüchern befinden sich hauptsächlich didaktische Lieder, wie auch die Lehrwerksanalyse dieser Arbeit zeigte.

Ich kann mich noch daran erinnern, dass es in Englisch auf alle Fälle so war (kurze Pause) mit didaktisierten Lieder begonnen hat. (...) In Spanisch weiß ich's gar nimmer. In der Schule, lass mich kurz überlegen, nein, gab's auch didaktisierte Lieder zuerst (P1).

Gerade im anfänglichen Fremdsprachenunterricht, in dem wie angeführt vorwiegend didaktische Lieder zum Einsatz kommen, hat dieser auch einen großen Einfluss auf das verwendete Lehrbuch. „[...] im Englischunterricht hatten wir das *You & Me*. Da waren extrem viele Lieder drinnen, didaktische Lieder. [...] Aber ich bilde mir ein, dass im *Ticket to Englisch* weniger didaktische Lieder drinnen waren“ (P7). Es scheint, dass, wenn in den Lehrbüchern mehr didaktische Lieder enthalten sind, diese öfters den Lernenden vorgespielt werden, da sich die Lehrperson die Lieder nicht eigenständig aus Zusatzmaterialien zusammensuchen muss.

Beim fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht wird die Verwendung von authentischen Liedern stetig mehr. P2, P7 und P14 geben darüber hinaus an, dass sie bereits in ihrem anfänglichen Fremdsprachenunterricht authentische Lieder gehört haben (P2 in Englisch, P7/P14 in Italienisch).

Bei mir war's in Englisch so: In der Grundschule [...] so einen Schulversuch gehabt, wir haben ab der ersten Klasse Englisch gehabt, weil meine Grundschullehrerin mit einem Engländer verheiratet war und wir haben damals wirklich echte Lieder gehört, wir haben halt *Mambo Nambo 5* nachgesungen oder *Summer of 69* und des hat mir damals in der Schule echt taugt (P2).

P2 hörte zwar in der Volksschule authentische Lieder im anfänglichen Fremdsprachenunterricht an, dies war aber ein Schulversuch und stellt in diesem Bereich verglichen mit den anderen Interviews eine Ausnahme dar. P7 und P14 im Gegensatz dazu waren in ihrem anfänglichen

Fremdsprachenunterricht, in dem sie gleich authentische Lieder gehört haben, schon in einer höheren Schulstufe und daher wurde aufgrund der immer wieder angesprochenen kindlichen Struktur der didaktischen Liedern, diese umgangen. In Kapitel 3.12. wird auf den Faktor „Alter“ nochmals näher eingegangen.

Ein wichtiger Aspekt, ob Lieder im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, betonen P7 und P14 die Musikbegeisterung der verschiedenen Lehrpersonen. Wenn Lehrpersonen Lieder und Musik im Generellen selber gern hören und davon begeistert sind, möchten diese ihre Erfahrungen mit den Lernenden teilen. „Wir haben einen Englischlehrer gehabt, in der zweiten Schule, der sich extrem für Musik begeistert hat und der hat schon auch sehr viel authentische Lieder in den Unterricht eingebracht [...] Er hat wirklich oft Musik im Unterricht integriert“ (P7). Durch die Begeisterung für Musik ergibt sich gleichzeitig auch eine Reduzierung didaktischer Lieder im Unterricht. „Er hat aber die didaktischen Lieder, glaub ich, gar nicht gerne gehabt und hat die vielleicht oft deswegen gar nicht so oft dann mit uns angehört“ (P7).

P4, P5, und P6 merken an, dass sie ganz selten Lieder in ihrem Fremdsprachenunterricht hören und wenn, dann sind dies meist authentische Lieder. Auch P8, P9, P10, P11, P12 und P13 betonen, dass sie in ihrem Fremdsprachenunterricht keine Lieder gehört haben. Der Fokus liegt laut Angaben der Befragten, wie sie angeben auf Grammatik und Sprechen. Lieder wurden zwar schon bereits in den 80er Jahren im Fremdsprachenunterricht eingesetzt (vgl. Blell & Kupetz 2010: 12), doch könnte das politische System, in dem diese Befragten aufwuchsen, einen wesentlichen Faktor dabei spielen. Lieder werden, wie angegeben wurde, nur im muttersprachlichen Unterricht vorgespielt und im Weiteren auch gesungen. Dies wird in Kapitel 3.10.3. und 3.10.4. nochmals genauer erläutert.

Bei dem Einsatz von authentischen Liedern werden in erster Linie Künstlerinnen aus den 80er- und 90er Jahren genannt. Gerade im englischen Fremdsprachenunterricht werden den Lernenden authentische Lieder von Künstler wie Simon & Garfunkel, Cat Stevens, Bryan Adams und Alanis Morissette vorgespielt. Dies sind allesamt Musiker, die man heutzutage als

Klassiker bezeichnen würde. Dies bestätigt auch die oben ausgeführte Analyse verschiedener Lehrwerke. Diese Tatsache spiegelt sich nicht nur im Deutsch als Fremdspracheunterricht wider, sondern der Einsatz von älteren authentischen Liedern, wie beispielsweise aus den 80er oder 90er Jahren existiert auch im Unterricht anderer Fremdsprachen. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Lehrwerke nur alle paar Jahre überarbeitet werden und daher keine neueren Lieder enthalten. P7 und P14 betonen im Gegensatz dazu aber, dass im Unterricht auch moderne authentische Lieder angehört wurden. Bei diesen authentischen Liedern handelt es sich um gerade zu diesem Zeitpunkt erst veröffentlichte Lieder. Dies kann im engen Zusammenhang mit der Musikbegeisterung der Lehrpersonen stehen. P7 und P14 heben, wie schon erwähnt, die Musikbegeisterung der Lehrpersonen in ihren Interviews heraus.

Im privaten Bereich hingegen, wenn die Befragten authentische Lieder hören, um sich in einer Fremdsprache zu verbessern, hören sie hauptsächlich aktuelle Musik. Das heißt, Lieder, die gerade im Radio gespielt werden oder in den diversen Charts auf den vorderen Plätzen platziert sind. Künstlerinnen, die in diesem Zusammenhang genannt werden, sind beispielsweise *Rammstein*, *Wir sind Helden*, *Mano Chao* und *Rage against the machine* (vgl. P8, P10).

3.10.3. Übungen zu den Liedern

Größtenteils wurden sowohl die didaktischen als auch die authentischen Lieder, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden, mit unterschiedlichen Übungen versehen.

In der Volksschule wurden die Lieder zuerst gehört und danach die Texte besprochen, um die Bedeutungen der Liedtexte zu verstehen. Am Ende wurden die Lieder von den Lernenden zu der Musik mitgesungen (vgl. P2, P4, P7). Lückentexte, so beispielsweise P2, gab es zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Die Übungen zu den Liedern beschränkten sich auf das Mitsingen und Durchbesprechen der Texte. P4 gibt an, dass die Lieder im Unterricht gesungen wurden und darüber hinaus noch auswendig gelernt werden

mussten. Danach wurden noch diverse Übungen dazu gemacht, an die sich P4 aber nicht mehr näher erinnern kann.

In den höheren Schulstufen ändern sich die Übungen. Der Fokus wird auf Lückentexte und Grammatik gelegt (vgl. P1, P2, P7, P14). Wobei aber teilweise auch noch in der Unterstufe die Lieder mitgesungen bzw. nachgesungen werden, wie P1 und P2 anführen.

Bei den didaktischen Liedern werden vor allem Lückentexte und Grammatik zu den Liedern angeboten. Die Lieder sind auch immer in den Lehrbüchern abgedruckt im Gegensatz zu den authentischen Liedern. Außerdem werden mit den didaktischen Liedern Vokabeln zu den gerade bearbeiteten Themen wiederholt bzw. gelernt.

Ja, es war schon sehr oft eine Grammatikübung, das stimmt schon ... oder halt, wenn man zum Beispiel ein spezielles Thema gehabt hat, wie ich weiß nicht, Thema „Familie“ oder was auch immer, das halt ... das diese Vokabeln drinnen waren (P2).

Die Übungen zu den didaktischen Liedern dienten, so P14, der Wiederholung und Festigung der Grammatik und des Wortschatzes. Durch das Anhören authentischer Lieder werden auch neue Vokabeln gelernt.

Die authentischen Liedern werden größtenteils zusammengefasst und der Inhalt und auch unbekannte Wörter besprochen (vgl. P1, P2, P4, P5, P6, P7, P14). Der Ablauf folgt meist nach dem gleichen Schema. Zuerst werden die authentischen Lieder angehört und danach der Inhalt besprochen. Im Zentrum bei den verwendeten authentischen Liedern steht ausschließlich der Inhalt des Textes. Wie P14 betont, haben die authentischen Lieder, die eingesetzt wurden, immer thematisch zu den jeweiligen Lektionen gepasst. Die Liedtexte, wie P14 angibt, wurden dann beispielsweise wie lyrische Texte verwendet. Sie wurden im Zuge dessen interpretiert und es wurde später über die Lieder und deren Inhalt diskutiert. Wenn authentische Lieder im Fremdsprachenunterricht angehört wurden, wurde der Text fast immer vor dem Hören von der Lehrperson ausgeteilt, da Lehrbücher sehr selten authentische Lieder

beinhalteten. P7 merkt an, dass nicht immer die Texte vor dem Hören ausgeteilt wurden.

[...] manchmal haben wir ihn bewusst nicht vorher bekommen, weil wird dann was raushören sollten. Und dann beim zweiten Mal anhören haben wir den Text bekommen und dann hat man plötzlich noch mehr rausgehört. Klar, wenn man ja plötzlich liest und einfach Wörter schon gekannt hat (P7).

P7 erwähnt auch, dass die Lieder oft nur angehört wurden und dabei nicht näher auf Inhalt oder neue Vokabeln eingegangen wurde. Dies wurde als äußerst schwierig empfunden, da die authentischen Lieder sehr schnell gesungen und oft einfach aufgrund der unterschiedlichen Akzente und Dialekte anders ausgesprochen werden als man es im Fremdsprachenunterricht lernt. P3 wiederum erwähnt bei den Übungen den Aspekt des Rhythmus bei den Übungen zu den verschiedenen Liedern. „Es war eher schon, ist mir a bissl vorgekommen, ahm, musikübergreifend, eher fürs Rhythmusgefühl ... ja es war mehr so, so Sprechgesänge“ (P3).

Zusammengefasst kann man feststellen, dass sich die Übungen zu den didaktischen Liedern auf Aussprache (durch das Mitsingen), das Festigen von Grammatik und das Erlernen neuer bzw. Wiederholen bereits gelernter Vokabeln konzentrieren. Authentische Lieder im Gegensatz dazu werden hauptsächlich im Zusammenhang mit dem Inhalt bearbeitet. Die Übungen dazu bestehen aus interpretieren, zusammenfassen und besprechen der Liedtexte.

Wie die Befragten angeben, werden die Lieder, sowohl didaktische als auch authentische, angehört und danach weiterführende Übungen gemacht. Es wird dabei nicht auf die Dreiteilung *vor/während/ nach dem Hören* eingegangen, die unter anderem Dahlhaus angibt (vgl. Dahlhaus 1999: 125f.), obwohl Übungen zur Sensibilisierung und Aktivierung in den Lehrbüchern angeführt sind (vgl. P14).

3.10.4. Lieder singen und dessen Effekte

Bei der Analyse der verschiedenen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache fiel auf, dass gerade bei den didaktischen Liedern das Nach- und Mitsingen ein fester Bestandteil der Lieder ist. Auch bei dem Zusatzmaterial von Uwe Kind (1996) besteht immer eine Übung darin, die didaktischen Lieder mitzusingen. Gerade beim anfänglichen Fremdsprachenunterricht, wie die Interviews zeigen, ist dies oft ersichtlich.

Die Befragten haben sowohl in der Volksschule als auch in der Unterstufe die ausschließlich didaktischen Lieder mit- und nachgesungen. Dabei wurde die CD vom Lehrbuch abgespielt und die Schüler haben die einzelnen Lieder mitgesungen (P2, P3, P7, P14). Die didaktischen Lieder, wie P7 hervorhebt, wurden gerne auch nach dem Unterricht nachgesungen und dies vor allem von den Mädchen in der Klasse. Interessant zu beobachten war, dass die didaktischen Lieder, die in der Volksschule und vor allem in der Unterstufe gelernt wurden, auch noch heute von den Befragten gekannt werden. Bei den Nachgesprächen haben beispielsweise P2 und P7 Teile von unterschiedlichen didaktischen Liedern, die sie lernten, kurz vorgesungen. Dies zeigt die besondere Wirkung und Struktur von didaktischen Liedern, dass sowohl der Text als auch die Melodie nach vielen Jahren noch immer von den Lernenden beherrscht werden. Ob hierbei ein Zusammenhang mit dem Singen der Lieder besteht, ist aber nicht ersichtlich und konnte auch keine der Befragten beantworten.

Im späteren Fremdsprachenunterricht, wenn vor allem authentische Lieder eingesetzt werden, wird auf das Singen der Lieder verzichtet. Interessant ist dabei zu beobachten, dass das Mitsingen vor allem bei didaktischen Liedern in den Unterricht inkorporiert wird.

Auch privat werden die Lieder oft nach – bzw. mitgesungen. P7 erzählt, dass sie, als sie noch jünger war, die authentischen Lieder, die im Radio zu hören waren, mitsang. Da zu diesem Zeitpunkt die Fremdsprache noch nicht gelernt wurde, sang P7 mit, obwohl das Nachgesungene nicht stimmte. Irgendwann wurde es P7 aufgrund ihrer Lernerfahrungen bewusst, welche Bedeutungen die

einzelnen Wörter besitzen. Aufgrund dieser Realisierung wurde der Lernfortschritt bei ihr positiv beeinflusst. „Also ich fand das schon immer voll cool, wenn ich dann auch, wie ich älter war, wenn ich dann festgestellt habe ... ah, das heißt das und das. Das kenn ich oder wenn irgendwas vorkommt“ (P7). P11 singt im privaten Bereich vor allem Kinderlieder mit ihren Kindern, die ihr sehr beim Merken des Wortschatzes helfen. P8, P9, P10, P12, P13 hingegen singen auch im privaten Bereich authentische Lieder nicht mit bzw. nach.

Das Singen von Liedern im Unterricht begeisterten die Befragten vor allem als sie jünger waren sehr (P2, P6, P7, P14). Ihnen machte das Nachsingen und Mitsingen mit der Musik großen Spaß. P2 zum Beispiel führt an, dass sie nach den gemachten Übungen zu den Liedern, die Lernenden von der Lehrperson gefragt wurden, ob sie die Lieder nochmals singen wollen. Dies wurde von den Lernenden immer bejaht. P5 hingegen hat das Mitsingen zur abgespielten Musik nicht sehr gut gefallen.

Das Mitsingen didaktischer und authentischer Lieder bringen viele Effekte mit sich. Ein wichtiger Effekt, der von P3 genannt wird, ist die Auflockerung des Unterrichts. Speziell in jüngeren Jahren stehen Freude und Spaß im Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt. Alles wird dabei noch sehr spielerisch gelernt. Aufgrund der positiven Rezeption wird die neue Sprache auch besser angenommen.

Ein weiterer Effekt, der mehrmals genannt wird, ist das Erlernen der Aussprache. Durch das Anhören der Lieder, in diesem Fall speziell die authentischen Lieder, bekommt man vor allem passiv die Melodie einer Sprache vermittelt. P1, P2 und P14 merken an, dass die Aussprache durch das passive Anhören von authentischen Liedern verbessert wird. Das aktive Mitsingen macht zwar sehr viel Freude, doch so P2, ist es schwierig für die Lehrperson aus einem Chor einzelne Lernende zu verbessern, wenn diese Fehler machen.

P2: Ich find es prinzipiell schon mal gut, dass ma halt einfach mal die Aussprache richtig (Betonung) hört in diesen Liedern, sag ich mal, des is halt schon das Erste.

P1: Mhm (bejahend).

P2: Und dadurch das mas aber dann natürlich alle im Ka..., also im Chor gesungen haben, ob's jetzt für die einzelne Aussprache wirklich so sinnvoll war, ich mein ...

P1: Ich glaub das es passiv wichtiger is als aktiv. Das du durchs passiv einfach mehr mitbekommst, eben wie es wirklich richtig gehören sollte.

P2: Man muss sich selber halt korrigieren, weil ...

P1: Genau.

P2: Dass die Lehrkraft korrigiert, wird net wirklich möglich sein, weil aus dem Chor raushören, wär da jetzt dieses Wort falsch ausspricht oder so, aber passiv ... ja, hatt's auf jeden Fall was bracht.

P3 hebt ebenfalls hervor, dass man gerade bei authentischen Liedern eigenständig versucht den Akzent der Sängerin so gut wie möglich nachzusingen und dadurch sich selber in der Aussprache zu verbessern.

Nicht nur im Fremdsprachenunterricht werden die Lieder gesungen auch privat singen die Befragten Lieder oft mit. Hierbei handelt es sich aber ausschließlich um authentische Lieder. Im privaten Bereich werden keine didaktischen Lieder, um eine Sprache zu lernen, gehört. Die authentischen Lieder werden vorrangig mitgesungen, zum einen weil es Spaß macht zum anderen weil sie helfen sich eine richtige Aussprache anzueignen.

3.10.5. Lieder im muttersprachlichen Unterricht

Im Deutsch Mutterspracheunterricht wird nur in den höheren Klassen authentische Lieder gehört. Meist werden diese Lieder im Zusammenhang mit der Literaturgeschichte, die im österreichischen Deutschunterricht in der Oberstufe durchgenommen wird, vorgespielt. Als Beispiele sind hier „Die große Kapitulation“ aus dem Stück „Mutter Courage und ihre Kinder“ von Bertold Brecht (P14) und der Minnegesang (P3) zu nennen. P7 erzählt noch, dass sie in der Volksschule Lieder in deutscher Sprache angehört und diese

nachgesungen haben. P1 hörte im Deutschunterricht im Laufe ihrer gesamten Schulkarriere keine Lieder.

P8, P9, P10, P11 und P12 haben in ihrem jeweiligen muttersprachlichen Unterricht authentische Lieder gehört und auch mitgesungen. Bei diesen Liedern handelt es sich um Lieder der Sowjetunion und dem ehemaligen Jugoslawien. Bereits im Kindergarten und in der Volksschule werden Lieder mit politischem Hintergrund angehört und gesungen.

Es ist interessant zu beobachten, dass im muttersprachlichen Unterricht den Lernenden fast keine Lieder vorgespielt werden. Wenn authentische Lieder im Unterricht eingebaut werden, sind diese immer im Zusammenhang mit literarischen Themen zu finden. Auf den Einsatz zeitgenössischer Lieder, wie P3 hervorhebt, wird nicht geachtet. Dies zeigt, dass Lieder vorrangig gespielt werden, um den Lernenden etwas beizubringen. Im Fremdsprachenunterricht werden Lieder beispielsweise vorgespielt, um neue Vokabeln zu präsentieren, Grammatik zu lernen oder zur Verbesserung der Aussprache. Im muttersprachlichen Unterricht, wo die meisten dieser Aspekte bereits gelernt wurden, wird aber auf den Einsatz von Liedern verzichtet.

3.10.6. Effekte von Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache

Lieder können, laut P2, vieles aufgrund der Musik und der Melodie bewirken. Ein positiver Effekt, der durch den Einsatz von didaktischen und authentischen Liedern entsteht, ist die steigende Motivation. Aufgrund der Motivation, die durch das Hören von Liedern entsteht, weist P3 darauf hin, dass sie besonders für das Lernen neuer Vokabeln hilfreich ist.

Im Gymnasium waren es zunehmend schon auch authentische, aber eher erst ab der Oberstufe, die waren dann schon extrem hilfreich für Vokabelbegriffe, die man sonst, ah, schwierig nur mitbekommt, ja. Die Lieder und die Musik selber war mitreißend. Des motiviert natürlich schon die Begriffe nachzuschauen, die hört man immer wieder und damit merkt man sich schon sehr viel selber (P3).

Auch P1 findet, dass Lieder motivieren Vokabeln zu lernen und zu wiederholen. Gerade wenn man sich Lieder öfters anhört, bemerkt man nach mehrmaligem Wiederholen, dass nebenbei ein neuer Wortschatz gelernt wird.

Also ich glaub, dass das sehr motivierend sein kann, weil ma halt da merkt: Ok. Ich komm jetzt da die Fremdsprache hinein, ich schaffs sogar schon ein bissl was zu verstehen. Vielleicht irgendwann einmal werd ich das ganze Lied verstehen und das sagt auch schon a bissl was über dein eigenes Sprachniveau aus (P1).

Weiters wird der Unterricht durch Lieder aufgelockert, so P7, und die Lernenden werden durch den abwechslungsreicheren Unterricht mehr motiviert. Ein wichtiger Effekt, den Lieder im Fremdsprachenunterricht darüber hinaus erzielen sind die Freude und der Spaß, welche die Lernenden beim Hören empfinden.

[...] [M]ir hat das immer total Spaß gemacht, weil es den Unterricht total auflockert. Weil einfach es was anderes ist, als ständig im Buch Übungen zu machen. Es ist ein anderer Kanal. Es beeinflusst auch die Motivation, weil Lieder Rhythmen haben und weil es einen einfach bewegt (P7).

P7 ist auch der Ansicht, dass Lieder oft einfach positive Assoziationen erzeugen, die im Weiteren die Lernenden beim Fremdsprachenlernen motivieren. P3 und P7 heben die soziale Verbindung von Liedern in ihren Interviews heraus. Lieder verbinden Menschen, ob man es gemeinsam singt oder einfach nur anhört. Sie fördern dadurch den Zusammenhalt einer Gruppe. Dies hat wiederum einen positiven Lernerfolg zur Folge. Wenn sich Lerner in ihrer Umgebung wohl fühlen, werden sie beim Lernen erfolgreicher.

P1 und P2 sind ebenfalls der Meinung, dass Lieder sehr motivierend für Lernende sein können. P2 weist überdies auf die unterschiedlichen Effekte von ruhigen und schnelleren Liedern hin. „[...] je nachdem, wanns halt ein bissl a fetziges Lied, dann bist halt wieder a bissl munterer, a ruhiges Lied, a bissl zum Runterkommen, des kann man schon, glaub ich, im Fremdsprachenunterricht a sehr schön einbauen“ (P2).

P4, P5 und P6 vertreten die Meinung, dass Lieder für das Erlernen einer Fremdsprache im Generellen nicht helfen. Sie vertreten den Standpunkt, dass vor allem Bücher und Filme beim Erlernen einer Fremdsprache nützlich sind. Filme sind aufgrund der doppelten Sinneswahrnehmung geeigneter, da dabei sowohl das Sehen als auch das Hören angesprochen werden. Bei Liedern hingegen hört P4 auf die Melodie und weniger auf den Text. Aus diesem Grund ist sie der Meinung, dass es erfolgreicher für das Lernen einer Fremdsprache wäre Bücher zu lesen und Filme zu schauen.

3.10.7. Allgemeiner Nutzen didaktischer und authentischer Lieder beim Erlernen einer Fremdsprache

Wie alle Befragten bejahten haben sowohl didaktische als auch authentische Lieder generell einen positiven Nutzen für das Erlernen einer Fremdsprache. Im Folgenden wird auf die drei wichtigsten Aspekte, die sich in den Interviews herauskristallisierten, näher eingegangen.

3.10.7.1. Aussprache

Die Befragten streichen vor allem die Bedeutung von Liedern für die Aussprache heraus. Besonders betonen sie den Nutzen authentischer Lieder für die Aussprache. Die Aussprache wird in diesem Zusammenhang auch oft mit dem Singen von Liedern genannt, das im Kapitel 3.10.3. näher ausgeführt wird. Neben dem Singen gibt es noch andere Gründe, warum das Hören didaktischer und authentischer Lieder für das Erlernen von Aussprache hilfreich ist.

Durch das Hören authentischer Lieder bekommt man einen Zugang zur Aussprache der jeweiligen Fremdsprache. P1 betont dies vor allem beim Hören authentischer Lieder im privaten Bereich, in dem man sich Lieder oft nebenbei anhört. „Und das is auch ins Ohr gegangen und dadurch hast dich auch so reingehört mit der Zeit und ich glaub auch das es für die Aussprache gut ist authentische Lieder zu hören“ (P1). P14 betont dies gleichermaßen, dass vor allem das passive Anhören authentischer Lieder für die Aussprache hilfreich ist. Die Lieder werden gehört, ohne dass man sich dessen wirklich bewusst ist. Aus

diesem Grund ist man ständig der Sprachmelodie, dem Klang und der Aussprache ausgesetzt. P8 weist ebenso auf diesen Effekt von Liedern hin und streicht dabei heraus, dass es beim anfänglichen Fremdsprachenlernen wichtig ist, den Klang der Sprache zu hören und weniger den Text zu verstehen.

With my experience when you want to learn a language you have to listen music. Why? Because you are getting used to with the sounds in that language, without you even know what it is all about in the lyrics. You can say, what ever say and you can make the difference of the words in the sentence of the phrase. That is very ... that is the first step to learn a language and music and now television an everything helps you with that (P8).

In ihrem Interview vergleicht P14 die Effektivität von Liedern mit Filmen im Kontext mit der Aussprache. Dabei kommt sie zum Ergebnis, dass authentische Lieder mehr nebenbei angehört werden und dies daher öfters geschieht. P4 erwähnt diesen Punkt ebenfalls, doch stellen für sie Filme eine bessere Möglichkeit für das Erlernen einer Fremdsprache dar.

Auch P10 betont die Effektivität von authentischen Liedern für die Aussprache. Dies ist ihrer Meinung nach auch einer der wesentlichsten Faktoren, warum ein Lied besser für die Aussprache geeignet ist als beispielsweise Filme.

Anyway, I think it is very helpful. For me it was. For example he was mentioned Rammstein (P8) it was, ah, some of the songs, some of the songs, you know, he sounds, he pronounce it so clearly some words. (...) As you said, the vision and the words within the sentence, that in my opinion is one of the greatest problems when you start learning, the vision of the word. Very hard to divide. For example, when you watching a movie, or something ... the music in my case helps a lot with that. Really, helps a lot. Because, like the rhythm Teil you be forces when you sing a song to make clearer divisions of certain parts and everything. (...) Because of the rhythm, you force to divide the words more clearly sometimes than in the movie, for example, and that's for me helps a lot (P10).

P3 hat, wie auch oben schon erwähnt, die authentischen Lieder nachgesungen, und ist aus diesem Grund der Meinung, dass es durch das Imitieren des

Akzent für die Aussprache förderlich ist. Die didaktischen Lieder im Gegensatz haben keine Effekte auf die Aussprache, da sie zu künstlich aufgebaut sind. „Bei den didaktischen Liedern net. Bei den authentischen, dann sehr wohl. Da hat man schon versucht den, den Akzent so gut es geht nachzusingen. Schon auf jeden Fall“ (P3). P14 unterstreicht ebenfalls die Effektivität von authentischen Liedern für das richtige Aussprechen von neuen Vokabeln.

Dezidiert haben wir keine Ausspracheübungen gemacht, aber natürlich hat es uns geholfen, weil schon neue Wörter dabei waren, neue Vokabeln und da ist es halt ein Unterschied, ob man es nur aus der Liste lernt oder ob man gleich irgendwie mithört und gleichzeitig weiß, wie man ausgesprochen werden (P14).

P4 vertritt die Ansicht, dass Lieder ausschließlich für das Lernen der Aussprache helfen, da die Sänger der authentischen Lieder die Wörter, wie erwähnt, richtig aussprechen und dadurch Fehler vermieden werden.

3.10.7.2. Wortschatz

Wie oben erwähnt werden Lieder, sowohl didaktische als auch authentische, zum Erlernen eines neuen Wortschatzes oder zum Festigen bereits gelernter Vokabeln vermehrt eingesetzt. P7 zum Beispiel betont, dass gerade beim Lernen neuer Vokabeln Lieder einen wichtigen Beitrag dazu leisten. „Ich finde auch, dass Lieder einfach den Sprachgebrauch immens verbessern können, den Wortschatz, ja. [...] Aber grad Vokabeln, man lernt da extrem viel dazu und ja, ich glaube, dass das extrem viel gebracht hat“ (P7). Wie oben schon angeführt findet auch P3 Lieder vor allem für das Erlernen von Vokabeln als sehr geeignet. Durch die Lieder ist sie motiviert die Bedeutung unbekannter Wörter, die in den authentischen Liedern vorkommen, nachzuschauen, zu lernen und am Ende auch zu behalten, da P3 sich die Lieder dann auch mehrmals anhört. Dies wiederum fördert die Behaltensleistung, wie Spitzer die Verarbeitung von Musik anhand der Gedächtnistypen zeigt (vgl. dazu Kapitel 2.2.2.).

P7 führt vor allem die Effektivität didaktischer Lieder für das Vokabellernen an. Dies half ihr aber besonders in jüngeren Jahren, im anfänglichen Fremdsprachenunterricht, sehr. „Da waren extrem viele Lieder drinnen, didaktische Lieder, wie ich mich noch erinnern kann. Damals fand ich das immer recht amüsant und recht lustig und es hat irgendwie auch das Vokabellernen erleichtert“ (P7).

3.10.7.3. Grammatik

Lieder werden zum Erlernen grammatikalischer Strukturen nicht verwendet. Wie auch schon die Lehrwerksanalyse zeigte, konzentrieren sich die Übungen zu den Liedern auf Aussprache, Wortschatz und Verständnis. Grammatik wird, so P14 durch die vorwiegend didaktischen Lieder nicht dezidiert gelernt, sondern nur durch verschiedenen Übungen zu den Liedern wiederholt und gefestigt.

Nein, Grammatik eigentlich ... in Italienisch auf keinen Fall. In Englisch glaub ich, warn schon teilweise Übungen dabei, da waren wir allerdings noch jünger, so Lückentext-Übungen. Wo man den Liedertext vervollständigen musste durch zuhören und da warn dann schon oft grammatikalische Konstruktionen einzusetzen. [...] Aber ... nein, es wurde nicht anhand dessen erklärt (P14).

P1 und P2 trainierten ebenfalls anhand didaktischer Lieder grammatikalische Strukturen. P7 im Gegensatz zeigt in ihrem Interview einen negativen Effekt authentischer Lieder für das Erlernen von Grammatik einer Fremdsprache auf. Durch die Akzente und dialektalen Einflüsse der Sänger sind authentische Lieder ihrer Meinung nach nicht sehr hilfreich, um die Grammatik zu üben. „Grammatik wahrscheinlich weniger, weil oft auch, das was gesungen wird, grad in der Popmusik, oft. Auch mit Slang oder einfach vereinfachte Wörter oder so wie mans nicht schreiben würde“ (P7).

3.10.8. Hörweisen

Wenn die Befragten speziell im privaten Bereich Lieder hören, achten alle vorwiegend auf die Melodie. Für einige gibt es aber auch andere Aspekte, die ihnen beim Hören von Liedern wichtig sind.

Der Text beispielsweise steht für P1, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P12, P13, P14 unter bestimmten Voraussetzungen im Mittelpunkt. P3 konzentriert sich auf den Liedtext, wenn die Aussprache der Sängerinnen deutlich ist und der Text auch verstanden wird. Ist dies nicht der Fall, fällt die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die Melodie.

Primär schon auf die Melodie. Ahm, wann es aber zu undeutlich is, dann fällt bei mir der Text relativ schnell weg. Von der Aufmerksamkeit, wann es deutlicher gesungen ist, dann interessiert mich schon sehr. Wann ich wirklich alles versteh, dann hör ichs mir dann schon immer wieder an, um schon den Text mitzubekommen, um was geht's wirklich in dem Lied. Ja (P3).

P1 und P2 hingegen heben hervor, dass es abhängig ist, was sie gerade machen. Musik ist vor allem für P2 ein wichtiger Bestandteil, sodass immer im Hintergrund der Radio eingeschalten sein muss. Besonders konzentrieren kann sie sich beispielsweise, wenn ruhige klassische Musik nebenbei läuft. Entscheidend ist dabei die Art der Musik, also in diesem Fall soll es keine zu aufreibende Musik sein. P2 erwähnt weiter, dass die Konzentration bei ihr höher ist, wenn sie Musik hört als wenn nebenbei gesprochen wird. Bei P1 spielt die Melodie eine wesentliche Rolle, wenn sie den Radio im Hintergrund eingeschalten hat. Hört sie bewusst eine Sängerin oder eine Musikgruppe, dann achtet sie vorwiegend auf den Text.

Wenn ich ma irgendwie einen Musiker oder eine Gruppe anhör, die ich gern mag und die ich vielleicht auch schon ein bisschen besser kenn, dann achte ich, glaub ich, mehr auf den Text, als wenn ich da jetzt halt irgendwie nur den Radio im Hintergrund laufen hab und diesen Kommerz da jetzt zuhören muss quasi (P1).

Obwohl der Text für P14 vordergründig beim Hören von Liedern ist, merkt sie aber auch an, dass der Melodie auch ein wesentlicher Teil zukommt. Denn wenn eine Melodie für sie nicht ansprechend ist, verleitet diese P14 auch erst gar nicht näher auf den Text zu achten. Ist die Melodie für P14 reizvoll, dann hört diese gleich danach auf den Text. Weiters führt P14 noch an, wenn ihr ein Text gefällt, wird das Lied immer wieder angehört, ist dies nicht der Fall,

empfindet sie gegenüber dem Lied eine etwas negative Einstellung und P14 würde sich aus diesem Grund das Lied nicht bewusst mehrmalig anhören (vgl. P14).

P4 und P5 geben zwar an, dass bei einem Lied vorrangig auf den Text hören, doch muss auch im Weiteren die Melodie passen, ansonsten würden sie den Liedern keine Aufmerksamkeit schenken. Interessant ist, dass sie im Laufe des Gesprächs ihre Ansichten ändern und anmerken, dass sie doch eher auf die Melodie achten, wenn sie Lieder anhören. Dies wird vor allem deutlich, als sie über die Effektivität von Liedern für das Erlernen einer Fremdsprache sprechen. Da sie vordergründig die Melodie und nicht den Text beachten, sind Lieder, ob authentisch oder didaktisch, ihrer Meinung nach für das Erlernen einer Fremdsprache nicht sehr hilfreich. Für P7 ist ebenso der Text und nach kürzerer Überlegung auch die Melodie wichtig. Einen weiteren Aspekt, den P7 nennt, ist die Stimmlage der Sängerin.

Ich achte auf den Text. Jetzt bei den privaten Liedern. Ich hör vor allem Radio die meiste Zeit und da achte ich auf den Text. Ja, und auch auf die Melodie und aber auch auf die Stimmlage und die Stimme von jemanden. Also ich mag zum Beispiel keine zu hohen Stimmen. Ich mag keine depressiven Stimmen wie zum Beispiel *Grönemeyer* (lacht) (P7).

Für P9 hingegen steht zuerst immer die Melodie im Vordergrund. Wenn sie aber die authentischen Lieder mehrmals anhört, dann achtet sie immer mehr auf den Text. „First when I hear some songs I just hear melody. After five, six time I hear the same song, I start to listen the text“ (P9).

Es ist interessant zu beobachten, dass die meisten, ohne zu Überlegen, angeben, dass sie bei einem Lied, vordergründig auf den Text achten. Im Laufe der Gespräche stellt sich aber heraus, dass die Melodie einen höheren Stellenwert hat, warum ein Lied angehört wird oder nicht. Besonders wenn Lieder von Interpretinnen gesungen werden, welche die Befragten favorisieren, wird der Text mehr in den Mittelpunkt gestellt.

Verglichen mit Grafs (1970) Unterscheidung des gewöhnlichen, sprachlichen und musikalischen Hörens, das auch näher in Kapitel 2.6. beschrieben wird, können die Befragten im Großen und Ganzen in die Kategorie des *musikalischen Hörens* eingeteilt werden. Beim *musikalischen Hören* wird sowohl auf die Klangfarbe (oder auch Schallqualität) als auch auf die formalen Strukturen geachtet. Den Befragten ist beim Hören von Liedern im privaten Bereich besonders die Melodie in manchen Bereichen auch die Struktur eines Liedes wichtig.

Aufgrund der bevorzugten Musikgenres, die sich aus den Antworten des Fragebogens, der vor den Interviews den Probanden ausgeteilt wurde, ergeben haben, sind die Befragten *Rock-Pop Typen*, laut der Einteilung von Hörertypen, die im Auftrag der Schweizer Radio- und Fernsehgesellschaft entwickelt wurden (siehe Kapitel 3.10.1.). Die meisten Befragten hören im privaten Bereich vorwiegend Rock und Pop Lieder. P7, P8, P12 und P14 hören auch klassische Musik, aus diesem Grund würde sie sowohl zu dem *Rock-Pop Typen* als auch in die Kategorie des *Klassik-Typs* passen.

3.10.9 Didaktische Lieder – authentische Lieder

Bei der Frage, welche Lieder die Befragten beim Erlernen einer Fremdsprache bevorzugt im Hinblick auf ihre eigene musikalische Sozialisation jetzt hören würden, werden von den Befragten authentische Lieder genannt. Wobei P7 und P14 anmerken, dass auch didaktische Lieder, vor allem im anfänglichen Fremdsprachenunterricht, sicher positive Effekte erzielen können. Wichtig erscheint dabei das Alter der Lernenden. P14 erwähnt dabei die Erfahrungen ihres eigenen Fremdsprachenerwerbes in Englisch und Italienisch zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Lebens.

Da war ... das ist natürlich ein Unterschied, ich hab Italienisch erst in höherem Alter gelernt, da war ich jetzt doch schon 16, somit waren die Lieder, didaktisierte Lieder haben wir da gar nicht gehört. Ich glaub unter anderem halt auch ... es hätte uns auch sicher in diesem Alter überhaupt nicht interessiert, weil es uns doch schon zu kindisch wäre. Weil es ein Unterschied ist, ob ich mit 11 Jahren Englisch lern und da Lieder sing und ob mit 16 in Italienisch.

P7 fügt hinzu, dass didaktische Lieder in jüngeren Jahren prägender sind und mit fortschreitendem Alter, auch aufgrund der Lernerfahrung, die didaktischen Lieder nicht mehr so positiv aufgenommen werden.

Es kann sein, dass die Jahre, wie ich noch jünger war, noch prägender waren, dass ich mich daran mehr noch erinnere an die Lieder. Aber ich bilde mir ein, dass im *Ticket to English* weniger didaktische Lieder drinnen waren und die hab ich auch nicht mehr so positiv in Erinnerung und da kann ich mich auch an kein einziges mehr erinnern. Es ist eigentlich interessant, dass das schon eine andere Lernebene wahrscheinlich dann gewesen ist für mich (P7).

P7 zum Beispiel ist der Meinung, dass es sinnvoller wäre didaktische Lieder gerade bei Kindern einzusetzen, da die didaktischen Lieder, die in den Lehrbüchern enthalten sind, einer einfachen Struktur folgen. Im Weiteren sind auch die Themen, die diese Lieder beinhalten, simpel gehalten. Wie die Lehrwerksanalyse zeigt, handeln die Inhalte beispielsweise von Farben, Familie und Tieren. P1, P2 und P7 streichen heraus, dass natürlich trotz allem authentische Lieder im anfänglichen Unterricht besser erscheinen. Doch erwähnen P7 und P2 einige Nachteile authentischer Lieder. Diese sind oft sehr schnell gesungen und die Texte beinhalten häufig umgangssprachliche Ausdrücke, die gerade zu Beginn schwierig zu verstehen sind. Für P2 und P7 sind didaktische Lieder eine Möglichkeit eine Fremdsprache zu erlernen, diese sollten aber nur zu Beginn eingesetzt werden und auch nicht in zu großem Ausmaß.

[...] weil die vielleicht noch ein bisschen langsamer sein können oder weil da eben bewusst auch Wörter verwendet werden oder auch Passagen, die man grad gelernt hat. Und authentische Lieder aus der Realität raus sind und dann wieder oft total schnell, oder extrem laut oder wieder etwas leise und das macht's etwas schwierig für Anfänger (Betonung), glaub ich (P7).

P4, P5 und P6 sind der Ansicht, dass didaktische Lieder langweilig sind und dadurch auch die Lernenden demotivieren. P4 kritisiert vor allem die Monotonie der didaktischen Lieder, was vor allem in folgendem Zitat sehr gut zu Geltung kommt: „Sie machen den Menschen müde“ (P4). Dass didaktische Lieder

demotivieren, gibt auch P1 in ihrem Interview an. Sie fügt hinzu, dass aufgrund der hyperkorrekten Sprache die didaktischen Lieder ins Lächerliche gezogen werden. „Es sind halt oft irgendwie ins Lächerliche gezogen worden auch indem sie halt auch versucht haben eine, eine hyperkorrekte Aussprache irgendwie darzustellen“ (P1). Effekte auf beispielsweise Grammatik und Vokabeln hatten diese didaktischen Lieder keine für sie, doch hat sie die Lieder auch nicht sehr ernst genommen. „Ja und ich hab das auch irgendwie auch nicht so angenommen, dann so, weil ... mir war das bewusst, dass das nicht die normale Aussprache ist, dass das nicht echt ist. Deshalb hab ich die Aussprache nicht übernommen“ (P1).

P3 betont im Gegensatz, dass didaktische Lieder sie nicht demotiviert haben, da Lieder generell Abwechslung in den Unterricht bringen. Der ansonsten oft sehr frontal gehaltene Unterricht wird durch die Lieder, gleich ob didaktische oder authentische, aufgelockert.

Ein weiteren wichtigen Punkt für die Verwendung authentischer Lieder auch im anfänglichen Unterricht, nämlich den kulturellen Aspekt authentischer Lieder, spricht P14 in ihrem Interview an.

[...] Wenn ich jetzt das Verlangen habe eine neue Sprache zu lernen, dann möchte ich sie jetzt nicht grundlos lernen, sondern auch weil ich mich wahrscheinlich mit der Kultur verbunden fühle oder weil für mich die Sprache nicht trennbar ist von der Kultur, in der die Sprache eingebettet ist. Klar, dass, wenn man eine Sprache zu lernen beginnt, mit didaktischen Mitteln arbeiten muss, aber gerade bei ja, bei Liedern, wo es sich vermeiden lässt, weil man auch authentische nehmen könnte. Von mir aus in vereinfachter Version oder halt nur einzelne Sätze herauspicken, die halt dem Lernniveau entsprechen, aber trotzdem wird dadurch gleichzeitig Kultur vermittelt und irgendwie die Sprache wird in den kulturellen Background eingebettet (P14).

Zusammengefasst kann man erkennen, dass beim Einsatz didaktischer und authentischer Lieder im Fremdsprachenunterricht das Alter und die daraus resultierende Lernerfahrung entscheidend sind. Die Interviews zeigten, dass didaktische Lieder vor allem in jüngeren Jahren positiv rezipiert werden. Kinder sind sich der künstlichen Struktur, die didaktische Lieder besitzen, nicht

bewusst und nehmen diese daher auch besser an. „Ich glaub, dass Kinder da auch noch nicht den Unterschied so sehen. Ich glaub, dass nicht in der Volksschule ein Volksschulkind den Unterschied gleich sieht, ob das jetzt ein didaktisiertes oder ein authentisches ist“ (P1). Ein Umbruch in der Aufnahme didaktischer Lieder scheint die Pubertät, da, wie oben erwähnt, die didaktischen Lieder sehr einfach strukturiert und die Themen sehr kindlich gestaltet sind.

Ob man didaktische oder authentische Lieder besser annimmt hängt auch stark von den Beweggründen ab, warum die jeweilige Fremdsprache gelernt wird. Wird eine neue Sprache gelernt, weil es einem persönlich wichtig ist und man gerne eine andere Kultur kennenlernen möchte oder wird man zum Beispiel aus beruflichen Gründen dazu aufgefordert eine Fremdsprache zu lernen. P14 merkt über dies noch an, dass der Lerntyp auch sehr entscheidend für das positive Rezipieren didaktischer Lieder sein kann.

Ich glaub, dass des schon auch mit einfach mit dem Lernertyp zusammenhängt, auf was, auf was jemand acht legt. Wenn jetzt jemand eine Sprache lernt oder lernen muss, weils einfach, ich sag jetzt, im Büro nicht ohne dieser Sprache geht, wenn das quasi aufgezwungen wird, hat diese Lernerin/dieser Lerner vielleicht ... ja, positive Einstellungen zu didaktischen Liedern, weil das doch irgendwie das ein bissl eingehämmert wird sozusagen (P14).

Die positive Annahme didaktischer und authentischer Lieder hat, wie gezeigt, viele Effekte bei den Lernenden. Alle Befragten stellen aber die authentischen Lieder vor die didaktischen Liedern. Sie streichen die positiven Eigenschaften authentischer Lieder besonders hervor. Auch wenn die Befragten in ihrem Fremdsprachenunterricht nicht viele authentische Lieder gehört haben, hören sie, wie der einleitende Fragebogen zeigt, sehr viele in ihrem privaten Bereich.

3.11. Fragebogen für Lehrende

Um nicht nur die Effektivität von Liedern aus der Sicht von Lernenden zu analysieren, wurde ein Fragebogen entwickelt, den infolge dessen Lehrende einer Fremdsprache bearbeitet haben.

3.11.1. Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen umfasst neun Fragen. In einem ersten Entwurf wurden die Fragen offen gestellt. Nach einigen Überlegungen wurde entschieden zu den Fragen verschiedene Antwortmöglichkeiten anzubieten, damit der Zeitaufwand für die Lehrenden gering gehalten wird und dadurch die Möglichkeit besteht, eine größere Teilnehmeranzahl zu erlangen. Aus diesem Grund wurden in einem weiteren Schritt zu den Fragen Antworten dazu angegeben.

Der Aufbau orientiert sich an dem Fragebogen, der vor den Interviews den Probandinnen ausgeteilt wurde und einen Teil des problemzentrierten Interviews darstellt.

Die erste Frage beschäftigt sich mit der Institution, an der die Lehrenden unterrichten und deren Zielgruppe, werden Kinder, Jugendliche oder Erwachsene von den Befragten unterrichtet. Die Fragen drei bis fünf behandeln die Art der Lieder, die im Unterricht eingesetzt werden. Wobei bei näherer Analyse sich die Frage vier als nicht relevant für das Forschungsergebnis herausgestellt hat, da durch die Fragen zwei und drei die Frage vier automatisch schon beantwortet wurde. Dies war nur eine Vertiefung und wird aus diesem Grund nicht näher analysiert. In einem weiteren Schritt wird nach der ungefähren Anzahl der jeweiligen Liederart gefragt. Danach wird auf die verschiedenen Genres der authentischen Lieder, die im Fremdsprachenunterricht den Lernenden von den Befragten vorgespielt werden, näher eingegangen. Die zwei nächsten Fragen konzentrieren sich auf die Gründe, warum Lieder im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und in welchem Zusammenhang die Lieder den Lernenden präsentiert werden.

Die abschließenden Fragen beschäftigen sich mit der Effektivität von didaktischen und authentischen Liedern. Die Befragten werden bei der letzten Frage gebeten Gründe für die höhere Effektivität entweder authentischer oder didaktischer Lieder zu nennen.

3.11.2. Auswahl der Probanden

Die Probandinnen sind alle Lehrerinnen in verschiedenen Sprachschulen und österreichischen Schulen (Volksschule, Gymnasium). Bei der Auswahl war das Lehren einer Fremdsprache das einzige Kriterium, das erfüllt sein musste. Ein Großteil der Befragten unterrichten in den angegebenen Schultypen hauptsächlich Deutsch als Fremdsprache. Der Kontakt zu den Probandinnen wurde, wie auch bei den Interviews, selbständig hergestellt. Der Fragebogen wurde verschiedenen Lehrerinnen per e-Mail ausgeschickt.

Institution	Anzahl
Sprachschule	8
Gymnasium	5
Volksschule	1

Abb. 3.: Institutionen, an der die Befragten lehren

Die meisten der Befragten unterrichten an einer Sprachschule Deutsch als Fremdsprache. Bei dieser ersten Frage gab es auch eine Mehrfachnennung, da eine Befragte sowohl in einer Sprachschule als auch in einem Gymnasium unterrichtet.

Hinsichtlich des Alters der Lernenden, die von den Befragten unterrichtet werden, sind diese vorwiegend über 15 Jahre alt. Vor allem in den Sprachschulen werden Erwachsene unterrichtet. Eine Befragte,¹¹ wie Abbildung drei näher zeigt, lehrt an einer Volksschule eine Fremdsprache und daher sind die Schülerinnen zwischen sechs und zehn Jahre alt.

3.11.3 Analyse der Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse haben sich aus 13 Fragebögen, die von Lehrerinnen bearbeitet wurden, ergeben. Dabei wird auf jede einzelne Frage näher eingegangen. Im Anschluss an diese Analyse werden die Interviews und die

¹¹ An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass in der gesamten Arbeit aufgrund einer geschlechtergerechten Sprache und der besseren Lesbarkeit die weiblichen Formen verwendet werden. In der folgenden Analyse wird daher immer von „der Befragten“ gesprochen, wenn eine Besonderheit bei einem Fragebogen aufgetreten ist.

Fragebögen gegenübergestellt und miteinander verglichen. Aufgrund der geringen Anzahl der Teilnehmerinnen wird in der folgenden Analyse auch, wenn es angebracht ist, auf die einzelnen Aussagen und Antworten der Befragten eingegangen. Besonders bei der letzten Frage, im Zuge derer die Befragten Gründe für ihre Entscheidung angeben sollten, werden die einzelnen Antworten näher ausgeführt, um einen besseren Einblick in die Meinungen der Lehrpersonen bezüglich des Einsatzes didaktischer und authentischer Lieder zu bekommen. Obwohl den Fragebogen nicht von vielen Probandinnen ausgefüllt wurde, zeigt er dennoch einen ersten Einblick hinsichtlich des Einsatzes didaktischer und authentischer Lieder.

3.11.3.1. Häufigkeit des Anhörens von Liedern

Bei der Häufigkeit des Einsatzes von Liedern im Unterricht wird zunächst auf didaktische Lieder und dann auf authentische Lieder eingegangen. Damit eine bessere Übersicht gewährleistet ist, wird die Häufigkeit didaktischer und authentischer Lieder auch graphisch dargestellt.

3.11.3.1.1. Didaktische Lieder

Häufigkeit	Anzahl
häufig	1
selten	7
nie	4

Abb. 4.: Einsatz didaktischer Lieder im Fremdsprachenunterricht

Die didaktischen Lieder werden von mehr als der Hälfte selten in den Unterricht eingesetzt. Es ist auch anzuführen, dass eine Befragte diese 2. Frage nicht angekreuzt hat, aber in Frage vier, welche Art von Musik die Befragte den Lernenden vorspielen, hat sie sowohl didaktische als auch authentische Lieder angekreuzt. Aus diesem Grund kann man annehmen, dass die Befragte die Frage zwei übersehen hat. Interessant ist auch, dass die Befragte mit dem häufigen Einsatz didaktischer Lieder, in der Volksschule unterrichtet und nur didaktische und keine authentischen Lieder im Unterricht einsetzt. Natürlich ist die Einteilung in häufig, selten und nie sehr subjektiv zu betrachten, da jede ein

anderes Empfinden hinsichtlich dieser Kategorien hat. Aus diesem Grund sollen die Befragten eine ungefähre Anzahl der gespielten didaktischen Lieder angeben, um einen besseren Einblick zu bekommen. Jene Befragte, die häufig didaktische Lieder in den Unterricht einbaut, macht dies drei bis vier Mal pro Woche. Ein bis zwei Mal pro Kurs bzw. drei bis fünf Mal im Schuljahr sind die ungefähren Angaben der Befragten, die selten ein didaktisches Lied den Lernenden vorspielen. Eine Befragte hat angegeben, immer didaktische Lieder zu hören, wenn diese im Lehrbuch vorkommen. Dies geschieht ihrer Meinung nach selten. Vier Personen haben angegeben nie didaktische Lieder in ihrem Unterricht einzusetzen. Dabei ist auch noch anzumerken, dass von diesen vier Personen zwei gar keine Lieder mit den Lernenden anhören. Gründe für diese Entscheidung, keine Lieder in den Unterricht einzubauen, werden im Kapitel 3.11.3.6. näher angeführt. Die anderen zwei, die diese Kategorie angekreuzt haben, hören nur authentische Lieder in ihrem Unterricht.

3.11.3.1.2. Authentische Lieder

Häufigkeit	Anzahl
häufig	2
selten	6
nie	5

Abb. 5.: Einsatz authentischer Lieder im Fremdsprachenunterricht

Betrachtet man den Einsatz authentischer Lieder, fällt auf, dass diese Art von Liedern entweder selten oder nie von den Befragten im Unterricht eingebaut werden. Wie auch beim Einsatz didaktischer Lieder, werden authentische Lieder nur von zwei Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt. Dies zeigt die geringe Verwendung von Liedern im Fremdsprachenunterricht, obwohl es viele Nutzungsmöglichkeiten von Musik für den Fremdsprachenunterricht gibt, wie in Kapitel 2.8.1. ausgeführt wurde. Doch gerade authentische Lieder werden oft als zu schwierig für die Lernenden eingestuft. Außerdem könnte ein Grund für den seltenen Einsatz authentischer Lieder die geringe Anzahl in den verschiedenen Lehrwerken sein. In diesen werden, wie die Lehrwerksanalyse gezeigt hat, fast keine authentischen Lieder den Lernenden präsentiert. Weitere Gründe für einen häufigen oder keinen Einsatz authentischer Lieder werden

ebenfalls im weiteren Verlauf der Arbeit näher diskutiert. Die Anzahl authentischer Lieder ist vergleichbar mit der Anzahl didaktischer Lieder (vgl. Kapitel 3.11.3.1.1.). Bei häufigem Hören werden authentische Lieder zehn Mal im Jahr (Gymnasium) bzw. zwei Mal pro Woche (Sprachschule) angehört. Die Befragten, die selten authentische Lieder mit den Lernenden hören, setzen diese ein bis zwei Mal pro Schuljahr bzw. ein bis zwei Mal pro Kurs ein. Eine Befragte arbeitet mit Liedern ungefähr alle zehn Unterrichtseinheiten.

3.11.3.2. Liedgenre

Wenn authentische Lieder im Unterricht eingesetzt werden, sind die zwei häufigsten Liedgenres Rock und Pop. Wobei Lieder aus dem Bereich Pop von allen Befragten angekreuzt wurden. Lieder aus dem Musikgenre Rock haben bis auf eine Befragte ebenfalls alle angegeben in ihrem Unterricht einzubauen. Dieses Ergebnis untermauern die Aussagen der Interviewpersonen und die Lehrwerksanalyse. Wenn in den verschiedenen Lehrwerken authentische Lieder enthalten sind, können diese der Pop- bzw. Rock-Musik zugeordnet werden (vgl. Kapitel 3.4.). In den Interviews haben die Probandinnen auch den vorwiegenden Einsatz von Pop- und Rock-Liedern angegeben. In den Bereich Pop fällt auch noch das Genre des Austropop, der von einer Befragten noch hinzugefügt wurde. Diese zwei Genres sind außerdem die beliebtesten und die im Alltag am häufigsten vorkommenden. Dies belegen mehrere Studien über das Musikverhalten von Jugendlichen, die im Kapitel 3.10.1. bereits erläutert wurden. Jeweils einmal angekreuzt wurden Klassik und Volksmusik. Etwas häufiger werden Lieder aus dem Bereich Hip-Hop im Unterricht eingesetzt. Es ist interessant zu beobachten, dass didaktische Lieder, die nicht selten als Rap-Lieder konstruiert werden, häufiger mit den Lernenden bearbeitet werden als authentische Hip-Hop Lieder. Es hat den Anschein, dass vor allem Pop-Lieder, aufgrund ihres Aufbaus und ihrer Form, wie schon in Kapitel 2.8.3. ausgeführt wurde, von den Lehrpersonen als geeigneter empfunden werden. Authentische Lieder beispielsweise aus dem Bereich Hip-Hop (aber auch aus anderen Bereichen) sind aufgrund der Sprache, die oft nicht dem Standard entspricht, für die Lernenden schwer verständlich (vgl. Kapitel 3.10.3.), was zu einem geringeren Einsatz authentischer Lieder seitens der Lehrperson kommen kann.

Lieder aus den Genres Jazz/Soul, Elektronik und Reggae wurden nicht angekreuzt.

3.11.3.3. Gründe für den Einbau von Liedern

Das Interesse der Lernenden wurde von allen Befragten, die angaben, dass sie Lieder in ihrem Unterricht einbauen, als ein wichtiger Grund für den Einsatz von sowohl didaktischen als auch authentischen Liedern genannt. Da alle Befragten dies angekreuzt haben, zeigt sich, dass es wichtig ist, die Interessen der Lernenden in den Unterricht zu integrieren, damit diese mehr Freude beim Lernen empfinden. Außerdem ist auch das Interesse der Lehrenden ein wichtiger Aspekt beim Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht, welches die zweithäufigste Antwort war (sieben von dreizehn). In den Interviews erwähnten P7 und P14 ebenso die häufige Verwendung von Liedern aufgrund der Musikbegeisterung der Lehrpersonen (vgl. Kapitel 3.10.2.). Ein weiterer Grund, warum mit Liedern gearbeitet wird, sind die verschiedenen Lehrwerke, die sechs Mal angekreuzt wurden. In diesem Zusammenhang werden vor allem didaktische Lieder, die sich in den Lehrwerken befinden, den Lernenden vorgespielt. Die Lehrwerksanalyse untermauert diese Aussagen, da sich in den Lehrwerken vorwiegend didaktische Lieder befinden, die den Lernenden zu den jeweiligen Lektionen vorgespielt werden, und mit denen im Anschluss gearbeitet wird. Als sonstige Gründe werden noch der Einsatz von Liedern für die Vermittlung von landeskundlichen Themen und das spielerische Erlernen von Grammatikinhalt, zusätzlich angeführt.

Das vorgegebene Curriculum ist anscheinend kein Grund für den Einsatz von didaktischen oder authentischen Liedern, da niemand diese Antwortmöglichkeit angekreuzte. Dies zeigt, dass Lieder nicht dezidiert in diversen Curricula angeführt werden, sondern wie auch die Fachliteratur angibt als Teil des Hörverstehens gesehen werden.

3.11.3.4. In welchem Zusammenhang werden Lieder gespielt

Beim Einsatz von Liedern sind nicht nur die Gründe dafür entscheidend, sondern auch in welchem Zusammenhang die verschiedenen Lieder den

Lernenden präsentiert werden. Es wurden bei dieser Frage von vielen mehrere Antwortmöglichkeiten angegeben. Das zeigt die große Bandbreite der Nutzungsmöglichkeiten von didaktischen und authentischen Liedern und bekräftigt gleichzeitig auch die theoretische Aufzählung von Badstübner-Kizik, die im Kapitel 2.8.1. näher ausgeführt wurde.

Die zwei häufigsten Kategorien, die jeweils von zehn Befragten ausgewählt wurden, sind „Zur Festigung von Vokabeln“ und „Erlernen eines neuen Wortschatzes“. Das Ergebnis weist auf einen vorwiegenden Einsatz von Liedern für das Erlernen von neuer Vokabel und das Festigen und Trainieren bereits gelernter Wörter hin. Didaktische und authentische Lieder werden von den Befragten auch für das „Lernen grammatikalischer Strukturen“ (sieben von dreizehn) und als „Impuls für ein Thema“ (acht von dreizehn) eingesetzt. Wie schon erwähnt untermauert dies auch den vielfältigen Einsatz von Liedern in der Praxis.

Im Gegensatz zur Lehrwerksanalyse (vgl. Kapitel 3.4.), bei der die meisten Lieder im Zusammenhang mit dem Üben der Aussprache angeboten werden, wurde diese Antwortmöglichkeit von den Lehrpersonen mit Abstand am wenigsten angekreuzt. Nur vier von dreizehn Befragten verwenden Lieder in ihrem Unterricht, um die Aussprache mit den Lernenden zu üben. Jeweils einmal wurde noch hinzugefügt, dass Lieder beim Erarbeiten von landeskundlichen und aktuellen Themen eingesetzt werden. Dies zeigt, dass Musik auch informativ im alltäglichen Unterricht genutzt wird, siehe auch Kapitel 2.8.1. Es ist darauf hinzuweisen, dass im Fragebogen bei dieser Frage keine Differenzierung zwischen didaktischen und authentischen Liedern gemacht wurde. Dies wäre in einem weiteren Schritt interessant zu beobachten, ob es Unterschiede bei dem Einsatz von didaktischen und authentischen Liedern gibt.

3.11.3.5. Effekte bei Lernenden

In Frage acht wird im weiteren Verlauf auf die verschiedenen Effekte, die Lieder haben, eingegangen.

Die am meisten auftretende Antwort ist die Motivation. Didaktische und authentische Lieder haben vor allem einen motivationalen Charakter. Dieses Ergebnis untermauert die Aussagen der Interviews, welche die Motivation, die Lieder bei Lernenden auslösen, ebenso hervorhoben. Im Zusammenhang mit dem Grund, warum Lieder eingesetzt werden (Festigung von Vokabeln und Erlernen eines neuen Wortschatzes), steht die zweithäufigste Antwort, die „Bessere Behaltensleistung des Wortschatzes“. Das ist nur die Konsequenz aus den Ergebnissen der Frage sieben. Eine Befragte betont hinsichtlich der besseren Behaltensleistung des Wortschatzes die erhöhte Konzentration, die beim Hören von Liedern ihrer Meinung nach auftritt. Durch das Hören der didaktischen und authentischen Lieder wird die Konzentration der Lernenden erhöht. Dies kann vielleicht auch durch die Motivation, die dabei entsteht, begründet sein. Wie auch schon bei Frage sieben wird auch bei der Frage acht keine Unterscheidung zwischen didaktischen und authentischen Liedern gemacht.

Ein weiterer Effekt stellt das Anregen zum Sprechen dar. Im Zuge des Hörens von didaktischen und authentischen Liedern werden die Lernenden zum Sprechen angeregt. Dies steht ebenfalls in enger Verbindung mit der Einsatzmöglichkeit als Impuls für ein Thema. Dies bekräftigt wiederum die im Laufe der Jahre etablierten Einsatzmöglichkeiten von Liedern (vgl. Kapitel 2.9.). Aufgrund der Lieder, die meist alltägliche oder persönliche Themen zum Inhalt haben, mit denen sich die Lernenden identifizieren können, werden diese dann in einem weiteren Schritt aufgefordert darüber zu sprechen. Wie auch in Frage sieben wird der Effekt auf eine bessere Aussprache als nicht sehr ausschlaggebend erachtet. Diesbezüglich ist vor allem ein Vergleich mit den Interviews und der vorangegangenen Lehrwerksanalyse, welcher in Kapitel 3.13. diskutiert wird, interessant.

Nur einmal wurde das schnellere Verstehen von der Grammatik als Effekt von Liedern angekreuzt. Dies scheint jedoch überraschend, da laut der Angaben in Frage sieben sieben von dreizehn Befragte Lieder für das Lernen grammatikalischer Strukturen im Unterricht einsetzen. Dies bedeutet, dass sie zwar Lieder einsetzen, um Grammatikinhalt zu lehren, im Gegenzug dazu

aber nicht von der Effektivität für das schnellere Verstehen von Grammatik überzeugt sind. Anscheinend sind Lieder nur eine andere Möglichkeit, komplizierte grammatikalische Strukturen den Lernenden zu präsentieren. Dabei werden der Frontalunterricht und die dazu oft gemachten Übungen mit didaktischen und authentischen Liedern abwechslungsreicher umgangen und der Unterricht somit abwechslungsreicher gestaltet. Eine Befragte spricht Liedern auch eine auflockernde Wirkung zu. Sie verwendet Lieder, um den Fremdsprachenunterricht aufzulockern und dadurch eine Abwechslung zu den traditionellen Hörübungen zu schaffen. Dieser Aspekt wird auch mehrmals in den Interviews erwähnt, nämlich dass Lieder, gleich ob didaktisch oder authentisch, eine Auflockerung und Abwechslung in den teils oft sehr von der Lehrperson frontal abgehaltenen Unterricht bringen. Infolge dessen werden die Lernenden wiederum motiviert. Gerade die Motivation ist ein Effekt, der immer auch in engem Zusammenhang mit den anderen Effekten steht. Denn erst durch die intrinsische Motivation können andere Effekte, die Lieder, wie die Ergebnisse zeigen, erzeugt werden.

Nie angekreuzt wird die Antwort „Demotivierende Wirkung“. Alle Befragten, die Lieder in ihrem Unterricht einbauen, sehen an den Lernenden, dass Lieder Effekte erzielen. Sowohl didaktische als auch authentische Lieder lösen bei den Lernenden verschiedene Effekte, die gerade besprochen wurden, aus und veranlassen dadurch die Lehrenden verschiedene Lieder im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Es gibt hierbei auch keinen Unterschied zwischen den Altersstufen. Lieder erzielen sowohl bei Kindern in der Volksschule, bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen die gleichen Effekte. Dieses Ergebnis lässt sich mit den Interviews vergleichen, bei denen ebenfalls Liedern keine demotivierende Wirkung zugesprochen wird.

3.11.3.6. Haben authentische Lieder einen höheren Effekt beim Erlernen einer Fremdsprache als didaktische Lieder?

Höhere Effektivität	Anzahl
Ja	7
Nein	3
Beides	1
Keine Angaben	2

Abb. 6.: Authentische Lieder höhere Effektivität beim Lernen gegenüber didaktischen Liedern

Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Effekte authentischer Lieder beim Erlernen einer Fremdsprache von den Befragten als bedeutender eingeschätzt werden als jene didaktischer Lieder. Wie Abbildung sechs zeigt, sind nur drei Befragte der Meinung, dass didaktische Lieder dieselben oder auch höhere Effekte erzielen. In dieser Frage wird nur auf die höhere Effektivität von authentischen Liedern im Gegensatz zu didaktischen Liedern eingegangen. Vernachlässigt wurde dabei die Frage, ob didaktische Lieder eine höhere Effektivität aufweisen oder ob es gleichgültig ist, welche Lieder mit den Lernenden bearbeitet werden, da sich sowohl bei didaktischen als auch authentischen Liedern die gleichen Effekte beim Erlernen einer Fremdsprache zeigen. Eine Befragte hat beides angekreuzt, da sie anscheinend der Ansicht ist, dass sowohl didaktische als auch authentische Lieder bei den Lernenden Effekte erzielen. Keine Angaben bezüglich der höheren Effektivität authentischer Lieder gegenüber didaktischen Liedern machen zwei Befragte. Wobei eine Befragte hinzufügt, dass diese Entscheidung schwierig sei. Aufgrund der Tatsache, dass sie dies neben der Antwortmöglichkeit „Nein“ hingeschrieben hat, kann eine Tendenz zur Verneinung der Höheren Effektivität authentischer Lieder interpretiert werden. Interessant bei der Betrachtung ist auch, dass eine der zwei Befragten, die im Unterricht nie Lieder mit den Lernenden anhören, der Meinung ist, dass authentische Lieder einen höheren Effekt beim Erlernen einer Fremdsprache erzielen als didaktische Lieder. Die zweite Befragte machte, wie schon erwähnt, keine Angaben bezüglich der Effektivität.

Im Weiteren wurden die Befragten gebeten diverse Gründe für ihre Entscheidung aufzuzählen. Diese werden im Folgenden erläutert und gegebenenfalls mit Zitaten aus den Fragebögen untermauert.

Gründe für bzw. gegen die höhere Effektivität authentischer Lieder gegenüber didaktischen Liedern

Die Befragte, die in einer Volksschule lehrt und häufig didaktische Lieder in ihrem Unterricht verwendet, ist der Meinung, dass authentische Lieder einen besseren Effekt bei Lernenden erzielen, da durch authentische Lieder gleichzeitig Kultur vermittelt wird. Für Schülerinnen in einer Volksschule, also für Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren, empfindet sie didaktische Lieder aufgrund des niedrigen Sprachniveaus der Lernenden als geeigneter. Authentische Lieder sind in diesem frühen Stadium des Fremdsprachenerwerbs und des geringen Alters ihrer Meinung nach nicht sehr sinnvoll, da sie die Schülerinnen überfordern könnten.

Das Alter in Bezug auf die Effektivität authentischer Lieder hebt eine andere Befragte ebenfalls stärker hervor. Sie verwendet didaktische Lieder nicht sehr häufig, da diese in der Oberstufe von den Schülerinnen meist nicht positiv angenommen werden. Diese Befragte setzt, wenn sie Lieder in den Unterricht einbaut, authentische Lieder ein, in der Hoffnung, dadurch das Interesse der Schülerinnen zu wecken, sodass diese sich in weiterer Folge vielleicht auch in ihrer Freizeit nochmals anhören. Ein Effekt, den sie mehrmals beobachten konnte, ist die bessere Behaltensleistung von Vokabeln aufgrund des Hörens authentischer Lieder. Sie stellt dies, wie auch schon oben erwähnt in Zusammenhang mit der Motivation. Für diese Befragte ist Motivation ein entscheidender Faktor beim positiven Rezipieren von authentischen Liedern. Didaktische Lieder im Gegensatz dazu verwendet sie nicht sehr oft, nur wenn diese im Lehrbuch vorhanden sind. Die Bearbeitung der didaktischen Lieder ist nicht sehr umfangreich und begrenzt sich auf die Übungen, die im Buch vorhanden sind. Aus diesem Grund ist die Effektivität nicht sehr hoch.

Die Motivation führt auch eine andere Befragte als sehr wichtig an, obwohl sie in ihrem Unterricht keine Lieder verwendet. Didaktische Lieder setzt sie nicht

ein, da sie Erwachsene unterrichtet und die Lieder, die in den Lehrwerken enthalten sind, als nicht als sehr passend für diese Altersgruppe erachtet. Authentische Lieder im Gegensatz, so ist sie der Meinung, seien oft zu schwierig für die Lernenden. Eine weitere Befragte untermauert den Aspekt der Motivation mit dem Eigeninteresse der Lernenden.

„Das Eigeninteresse der SchülerInnen spielt beim Erlernen der Sprache eine große Rolle. Wenn Interesse geweckt ist, können die SchülerInnen auch in ihrer Freizeit auf solche Musik zugreifen bzw. haben dann bereits einen anderen Zugang gefunden um mit der Sprache umzugehen“ (8)

Die Motivation wird von mehreren Befragten betont. Gerade bei der Verwendung von aktuellen Liedern, welche die Lernenden vielleicht schon kennen, veranlasst diese oft konzentrierter zu arbeiten. Einen weiteren Grund, der eine höhere Effektivität authentischer Lieder beim Erlernen einer Fremdsprache unterstützt, ist die richtige Aussprache der Sängerinnen. „Durch die authentischen Lieder bekommen die Schüler auch ein Gespür für die richtige Aussprache, auch für Dialekte und verschiedene Akzente“ (11).

Durch das häufige Wiederholen der Liedtexte, das auch ein positives Merkmal von Liedern darstellt, wie unter anderem Almayer (2010) anführt, festigt sich der Wortschatz. Lieder haben kurze und abgeschlossene Texte und eine klare Struktur, „die das Memorisieren der sprachlichen Strukturen erleichtern“ (Allmayer 2010: 300).

Die bessere Effektivität von authentischen Liedern ist abhängig vom Ziel. Das bedeutet, was möchte die Lehrperson mit diesem Lied vermitteln bzw. erzielen. Eine Befragte unterstreicht den bereits erwähnten Effekt der Motivation, doch weist sie auch darauf hin, dass diese Lieder für die Lernenden oft zu schwierig sind und daher den gegenteiligen Effekt erzielen. Betrachtet man didaktische Lieder, haben diese nicht bei jeder Lerngruppe die gleichen Effekte. Während jene Lehrperson beispielsweise eine Gruppe unterrichtet, die es sehr gerne bei didaktischen Liedern mitsingt, so gibt es eine andere Befragte an nie didaktische oder authentische Lieder zu singen, da die Lernenden bei derartigen Aktivitäten nicht mitmachen würden.

Ein weiterer Grund, warum authentische Lieder höhere Effekte erzielen, ist die Vermittlung von landeskundlichen Fakten, Bräuchen und Kultur. Dadurch lernen die Lernenden nicht nur Vokabeln oder Grammatik, sondern erfahren auch viel über die Kultur der jeweiligen Sprache, die mit didaktischen Liedern nicht mit gleicher Effektivität übermittelt werden kann.

Ein Aspekt, der öfters genannt wird, stellt die Struktur der didaktischen Lieder dar. Die Befragten geben an, dass didaktische Lieder meist durch ihren Aufbau und die Musik als kindisch empfunden werden. Eine andere Lehrperson ist im Gegensatz dazu der Meinung, dass didaktische Lieder sehr hilfreich beim Erlernen einer Fremdsprache sind, da sie meist langsam sind und sich oft wiederholen. Hierbei ist aber anzumerken, dass diese Befragte die didaktischen Lieder vorwiegend in der Unterstufe verwendet. Wie schon erwähnt ist die Effektivität stark abhängig von der Altersstufe. Ähnlich wie bei den Interviews ist auch bei den Ergebnissen der Fragebögen eine positive Rezeption didaktischer Lieder vor allem im Kindesalter ersichtlich. Ein Wendepunkt ist dafür die Pubertät, ab dieser werden eher authentische Lieder besser von den Lernenden angenommen.

Eine Befragte ist der gegensätzlichen Meinung, dass didaktische Lieder gerade aufgrund ihrer Struktur positive Effekte erzielen, „[...] weil didaktische Lieder gezielt auf bestimmte grammatische Strukturen, Vokabeln etc. abzielen, wobei es bei authentischen Liedern schwierig ist, welche zu finden, bei denen die Schüler eine bestimmte Kompetenz trainieren. [...] Didaktische Lieder sind meist dem Sprachniveau der Schüler angepasst“ (5).

Interessant zu beobachten ist auch, dass Lehrende nach einer Reflexion der eigenen Fremdspracherfahrungen ihr eigenes Tun, also in diesem Fall den vermehrten Einsatz authentischer Lieder, hinterfragen.

„Interessant finde ich, dass ich bei der Reflexion meiner eigenen Fremdsprachenlernpraxis gestehen muss, dass didaktische Lieder einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben (noch immer kann ich sämtliche *You and Me* Lieder auswendig). Dennoch zögere ich als Lehrende didaktische

Lieder einzusetzen. Sie wirken im Unterricht irgendwie aufgesetzt und erzwungen... vielleicht zu unrecht?!?“ (4)

Eine Befragte, die bei Frage neun beides angekreuzt hat (sowohl „ja“ als auch „nein“), führt die Vor- und Nachteile didaktischer und authentischer Lieder an und spiegelt darin auch die Meinungen der anderen Befragten wider.

„Ob sie einen besseren Effekt haben, kommt meiner Meinung nach auf die Zielgruppe, bzw. das Sprachniveau der Lernenden an. Bei geringen Sprachkenntnissen empfinde ich didaktische Lieder teilweise als sinnvoller, da neue Strukturen melodisch vermittelt werden und den Lernenden in gewisser Weise „eingehämmert“ werden. Durch die (für junge Lernenden) ansprechenden Melodien didaktischer Lieder bleiben deren Inhalte auch meist lange im Gedächtnis. Authentische Lieder bevorzuge ich vor allem bei älteren Schülern, da sie meist aktuelle Themen behandeln, welche sich gut als Einstieg für Diskussionen in der Klasse eignen. Durch das Hören authentischer Lieder bekommen die Lernenden auch einen Einblick in die Kultur des jeweiligen Landes. Außerdem verwende ich gerne aktuelle Songs, mit denen die Lernenden meist gut vertraut sind und betrachte sie dann mit den Schülern aus einem neuen Blickwinkel (durch Analyse und Interpretation). Das macht sowohl mir als auch meinen Schülern Spaß“ (6).

Abschließend ist festzustellen, dass authentische Lieder von der Mehrheit im Unterricht bevorzugt eingesetzt werden, da die Befragten der Meinung sind, dass diese höhere Effekte beim Erlernen einer Fremdsprache erzielen. Ein wichtiger Punkt, der immer betont wird, ist die Motivation, die nur im Zusammenhang mit authentischen Liedern angeführt wird. Durch diese sind die Lernenden beispielsweise konzentrierter und merken sich infolge dessen neue Vokabeln besser und schneller. Sie sind durch die teilweise oft auch aktuellen authentischen Lieder dazu animiert diese selbständig in ihrer Freizeit zu hören und bekommen dadurch auch einen anderen Einblick in die Fremdsprache. Im Hinblick auf die positive Rezeption didaktischer Lieder ist vor allem das Alter ein wichtiger Faktor. Je jünger die Lernenden sind, desto eher sind didaktische Lieder geeignet und haben demzufolge einen höheren Effekt beim Erlernen einer Fremdsprache. Authentische Lieder sind speziell für Kinder oft auch thematisch noch nicht so passend.

3.14. Vergleich Interviews, Fragebögen und Lehrwerksanalyse

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Ergebnisse der Lehrwerksanalyse, der Interviews und der Fragebögen präsentiert und analysiert. In weiterer Folge werden diese Analyseergebnisse miteinander verglichen. Es wird dabei auf die einzelnen Bereiche wie positive Rezeption und Häufigkeit didaktischer und authentischer Lieder und auf die drei wichtigen Aspekte Grammatik, Vokabeln und Aussprache, die vor allem für die Forschungsfrage relevant sind, näher eingegangen.

Zu Beginn ist festzustellen, dass authentische Lieder von beiden Seiten positiv angenommen werden. Authentische Lieder werden sowohl von Lernenden als auch Lehrende positiver bewertet als didaktische Lieder. Erstaunlich ist, dass aber in den Lehrwerken für Fremdsprachen kaum authentische Lieder enthalten sind. Meist sind dies Pop- oder Rock-Lieder, die vor zwanzig Jahren aktuell waren oder Volkslieder. Dies entspricht nicht den Wünschen der Lernenden und Lehrenden, die vor allem aktuelle authentische Lieder bevorzugen und in den Unterricht einbauen. Zu dem gleichen Ergebnis kommen die zwei Methoden hinsichtlich der Verwendung didaktischer Lieder. Diese werden vor allem in jüngeren Jahren im Unterricht eingesetzt. Die Lernenden haben hierbei über ihre Erfahrungen mit didaktischen Liedern vor allem in der Volksschule und der Unterstufe erzählt und die Lehrenden setzen ebenso vermehrt didaktische Lieder im Fremdsprachenunterricht in der Unterstufe ein. Als negativer Punkt, warum didaktische Lieder nicht auch im Unterricht von Erwachsenen verwendet werden, werden die künstliche Art und die kindlichen Themen angeführt. Die Lehrwerke gehen in diesem Punkt erneut nicht auf die Bedürfnisse der Lernenden ein, denn auch in den Lehrwerken für Erwachsenen befinden sich größtenteils didaktische Lieder.

Hinsichtlich des Singens gibt es eine unterschiedliche Auffassung. Bei den Fragebögen erwähnten nur zwei Lehrpersonen das Singen von didaktischen und authentischen Liedern, während hingegen die Interviews ergaben, dass vor allem in der Volksschule und in der Unterstufe im Fremdsprachenunterricht gesungen wurde. Ein Grund für das geringe Aufkommen des Singens bei den

Lehrenden können die Institutionen sein, in denen die Befragten arbeiten. Die meisten arbeiten in Sprachschulen und Gymnasien, wo sie Erwachsene und Jugendliche unterrichten. Auch die Interviews zeigten, dass vor allem in der Volksschule, also im Alter zwischen sechs und zehn Jahren, gesungen und in späteren Jahren, dies von den Lernenden nicht mehr positiv aufgenommen wurde. Wenn die Lernenden im Erwachsenenalter singen, dann meist nur privat, zu Hause. Dieses Ergebnis steht erneut konträr zu den Lehrwerken, in denen viele, vorwiegend didaktische Lieder, gesungen werden. Der Ablauf der Übungen erfolgt nach einem Schema, dass zuerst das Lied gehört wird und danach diverse Übungen dazu bearbeitet werden. Den Abschluss bildet das Nach- bzw. Mitsingen der didaktischen Lieder. Nicht nur die Lehrwerke, auch das Zusatzmaterial, dass im Zuge der vorliegenden Arbeit analysiert wurde, beinhaltet oft das Singen als eine Aufgabe.

Authentische Lieder werden, so das Ergebnis der Fragebögen, auch zur Vermittlung von landeskundlichen Themen in den Unterricht eingesetzt. Hierbei wird anhand der authentischen Lieder versucht Kultur und Traditionen des Landes, dessen Sprache gelernt wird, näher zu bringen. Die Interviews können dies nicht untermauern. Wobei eine Befragte (vgl. P14) betont, dass gerade authentische Lieder Kultur vermitteln und ihr dies beim Erlernen einer Sprache wichtig ist. Daher würde sie, um eine Fremdsprache zu lernen, authentische Lieder hören im Gegensatz zu didaktischen Liedern, da ihrer Meinung nach bei authentischen Liedern die Vermittlung von Kultur gegeben ist. Betrachtet man die Analyse der verschiedenen Lehrwerke im Zusammenhang mit der Vermittlung von Kultur, wird diese nicht durch Lieder den Lernenden mitgegeben. Als Grund dafür kann die Vorherrschaft didaktischer Lieder genannt werden. Die Inhalte dieser didaktischen Lieder sind, wie oben näher erläutert, sehr einfach und befassen sich mit Themen, die vor allem im anfänglichen Fremdsprachenunterricht oft thematisiert werden.

Im Hinblick auf die Aussprache, auf die sich auch die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit fokussiert, kamen bei den zwei Methoden, den Interviews und den Fragebogen, unterschiedliche Ergebnisse zu Tage. Bei den Interviews wird die Aussprache als einer der wichtigsten Effekte beim Hören von Liedern,

im Speziellen von authentischen Liedern, hervorgehoben. Durch das Hören authentischer Lieder bekommt man ein Gespür für die Fremdsprache und hört die verschiedenen Akzente und Dialekte, wie sie richtig ausgesprochen werden. Die Lehrwerke beinhalten ebenso Übungen zu den in diesem Fall meist didaktischen Liedern, welche die Aussprache trainieren. Bei diesen Aufgaben, wie oben schon erwähnt, müssen die Lernenden die didaktischen Lieder mit- oder nachsingen. Dadurch soll die Aussprache geübt werden. Ein anderes Ergebnis zeichnet sich bei den Fragebögen ab. Die Lehrende empfinden nicht, dass das Hören didaktischer oder authentischer Lieder bei der Verbesserung der Aussprache in der jeweiligen Fremdsprache hilft. Für sie ist beispielsweise die Motivation ein höherer Effekt, der durch das Hören von Liedern entsteht. Es ist interessant zu beobachten, dass das Empfinden hinsichtlich dieser Komponente der Sprache derartige Unterschiede hervorbringt.

Authentische und didaktische Lieder werden auch für das Lernen und Festigen grammatikalischer Strukturen verwendet. Dies haben sowohl die Interviews als auch die Fragebögen ergeben. Wobei anzumerken ist, dass das Lernen verschiedener Grammatikinhalt mit Liedern nur eine Ergänzung und Abwechslung darstellt. Durch die Lieder werden andere Sinneskanäle angesprochen, weshalb sie einen anderen Lernimpuls geben sollen. Im diesem Zusammenhang werden meist didaktische Lieder verwendet, da diese genau mit den jeweiligen Grammatikgehalten konzipiert sind. Im Vergleich zu den Lehrwerken werden darin eher keine grammatikalischen Strukturen anhand von didaktischen oder authentischen Liedern vermittelt.

Das Ergebnisse der Fragebögen bezüglich des Lernens neuer Vokabeln und das Festigen des bereits gelernten Wortschatzes anhand authentischer und didaktischer Lieder sind sehr ähnlich mit denen der Interviews. Die Befragten der Interviews bestätigten den Effekt der besseren und schnelleren Behaltensleistung von neuem Wortschatz. Auch die Lehrenden verwenden Lieder in ihrem Unterricht vorwiegend um neue Vokabeln und Phrasen einzuführen und bereits Gelerntes dadurch zu trainieren. Die Interviewpersonen erwähnen beispielsweise, dass sie durch – in diesem Fall erneut authentische Lieder – motiviert sind unbekannte Vokabel in einem Wörterbuch

nachzuschlagen. Anhand dessen merken sie sich die neuen Wörter besser. Eine Übung, die öfters in den Interviews im Zusammenhang mit dem Lernen eines neuen Wortschatzes erwähnt wird, stellt das Anhören der Lieder und das im Weiteren Durchbesprechen der Texte dar. In den Lehrwerken sind ebenfalls viele Lieder enthalten, um den Lernenden neue Vokabeln und auch Phrasen zu präsentieren. Ein Unterschied besteht darin, dass in den Lehrwerken sich vorwiegend didaktische Lieder befinden und die Lehrenden in den Fragebögenangaben meist authentische Lieder für das Lehren eines neuen Wortschatzes einsetzen.

Zusammengefasst kann man feststellen, dass die Lehrwerke nicht auf die Bedürfnisse und Interessen sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden eingehen. Es befinden sich hauptsächlich didaktische Lieder in den Lehrwerken (auch in jenen für Erwachsene), die aber von den Erwachsenen und auch von den Jugendlichen nicht positiv angenommen werden. Authentische Lieder erzielen ihrer Meinung nach (sowohl Lernende als auch Lehrende) nach höhere Effekte beim Erlernen einer Fremdsprache.

4. Conclusio

4.1. Überprüfung der Thesen

These 1: Didaktische Lieder lösen negative Emotionen aus und verringern dadurch den sprachlichen Lernerfolg.

Wie die Interviews und Fragebögen zeigen, werden authentische Lieder besser als didaktische Lieder von den Lernenden aufgenommen. Obwohl didaktische Lieder speziell im höheren Alter von den Lernenden negativ beurteilt werden, führen diese aber zu keinen negativen Folgen für den sprachlichen Lernerfolg. Wenn man die Interviews betrachtet, werden die Lieder gerade im Erwachsenenalter mit dem Bewusstsein angehört, dass didaktische Lieder nicht der Realität entsprechen. Beim Zuhören didaktischer Lieder werden dabei keine negativen Emotionen frei, da vor allem Erwachsene dies mit einer nötigen Distanz und dem Bewusstsein machen, dass zu keinem Verringern des sprachlichen Lernerfolgs führt.

Kinder im Gegensatz rezipieren didaktische Lieder sehr gut. In diesem Alter sind Lieder, die einen vorwiegend spielerischen Charakter haben, eher geeignet. Durch die ständigen Wiederholungen, welches ein Merkmal didaktischer Lieder ist, und die sehr rhythmischen Melodien werden die Kinder motiviert die Lieder mitzusingen und daher werden eher positive Emotionen freigesetzt, die den Lernerfolg fördern.

Wie Murphey (1990) in seinen Studien ausführt, stoßen aufgrund des offensichtlichen didaktischen Zwecks didaktische Lieder auf Ablehnung bei den Lernenden. Dies kann ebenfalls bestätigt werden, doch führt dies zu keine negativen Auswirkungen hinsichtlich des Lernerfolgs der Fremdsprache.

Mit der Darstellung der Rezeption didaktischer und authentischer Lieder lässt sich These 1 nicht bestätigen. Didaktische Lieder werden zwar von Erwachsenen und Jugendlichen negativ bewertet, doch lösen diese keine derartigen negativen Gefühle bei den Lernenden aus, sodass der sprachliche

Lernerfolg dadurch nicht verringert wird. Kinder im Gegensatz nehmen aufgrund der spielerischen Struktur didaktischer Lieder diese ohnehin positiver auf, auch da ihnen der künstliche Aufbau noch nicht bewusst ist. Damit wird These 1 nicht verifiziert, jedoch bestätigen sie die Forschungsergebnisse hinsichtlich der positiven Aufnahme didaktischer Lieder, die Murphey näher erläutert (vgl. Kapitel 2.8.3.1.).

These 2: Die positive Rezeption didaktischer Lieder hängt von der eigenen musikalischen Sozialisation ab.

Ein Aspekt hinsichtlich der positiven Rezeption didaktischer und authentischer Lieder wurde das Alter der Lernenden mehrfach genannt. Ein Wendepunkt dabei stellt die Pubertät dar. Kinder nehmen didaktische Lieder positiver auf, da sie zum einen noch wenige Erfahrung mit authentischen Liedern haben, außer mit Kinder- und Schlafliedern, die aber wiederum in ihrem Aufbau didaktischen Liedern sehr ähnlich sind, zum anderen sind sie noch nicht so lerngewohnt wie beispielsweise Erwachsene. Jugendliche hören, wie Studien zeigen (vgl. Kapitel 3.10.1.) viel Musik, insbesondere Lieder der Popularmusik und haben aus diesem Grund, wie die Interviews und die Fragebögen zeigen, eine negativere Einstellung gegenüber didaktischen Liedern.

Im Hinblick auf die Fachliteratur lassen sich Behauptungen von Murphey (vgl. Kapitel 2.8.3.1.) bezüglich des Verwendungszeitpunktes didaktischer Lieder bestätigen. Bei dieser Studie wurde deutlich, dass didaktische Lieder meist nur bei Kindern positive Reaktionen auslösen.

Viele der Befragten haben bestätigt, dass sie aufgrund ihrer bereits gemachten Erfahrungen didaktische Lieder im Zuge des Fremdsprachenerwerbs im Erwachsenenalter eher negativ beurteilen würden, da sie wissen, wie authentische Lieder im Vergleich dazu sind. Somit lässt sich These 2 im Hinblick auf die musikalische Sozialisation verifizieren. Erwachsene nehmen angesichts einer größeren Erfahrung mit Liedern didaktische Lieder schlechter auf als beispielsweise Kinder, die oft bis zu diesem Zeitpunkt in

eingeschränktem Maße mit authentischen Liedern in Berührung gekommen sind.

These 3: Aufgrund des selber Mitsingens der Lieder wird durch die Rhythmisierung ohne Druck implizit die Aussprache gelernt.

Das Mit- bzw. Nachsingen wird vorwiegend im anfänglichen Fremdsprachenunterricht praktiziert. Hierbei ist auch anzumerken, dass dies vor allem mit Kindern geschieht. Gerade in der Volksschule und in der Unterstufe werden im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich didaktische Lieder gesungen. Dabei werden die Lieder angehört und danach wird entweder mit der Aufnahme mitgesungen, oder die Lernenden singen die didaktischen Lieder alleine oder in der Gruppe nach.

Im Zusammenhang mit der Aussprache wird vor allem das Hören von authentischen Liedern hervorgehoben. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass nicht unbedingt durch das Singen die Aussprache gelernt wird, sondern alleine das passive Hören authentischer Lieder beim Erlernen der Aussprache hilft. Ein erheblicher Vorteil bei authentischen Liedern stellt die richtige Aussprache der Wörter dar. Natürlich ist hierbei auch anzuführen, dass didaktische Lieder auch von muttersprachlichen Künstlerinnen gesungen werden, doch achtet man dabei auf eine korrekte und gut verständliche Aussprache. Authentische Lieder repräsentieren im Gegensatz dazu eine realistischere Aussprache, wie sie im alltäglichen Leben oft verwendet wird.

Ein wichtiger Punkt, der mehrmals betont wurde, ist das passive Anhören und nicht unbedingt das Singen authentischer Lieder. Gerade Erwachsene, aber auch Jugendliche stehen dem Singen im Fremdsprachenunterricht, obwohl die Lieder ihnen gefallen und motivieren, reserviert gegenüber. Die Analyse der Interviews hat ergeben, dass die Lernenden allein beim Anhören authentischer Lieder die Aussprache implizit lernen. Dabei wurde das Augenmerk auf authentische Lieder gelegt, aufgrund der wie schon mehrmals erwähnt, näher an der Realität angelehnten Aussprache.

Die gerade angeführten Punkte bestätigen These 3 insofern, als dass die Lernenden durch das selber Mitsingen versuchen die richtige Aussprache zu imitieren. Der Rhythmus der Lieder trägt dazu bei, wird aber nicht dezidiert von den Lernenden und Lehrenden als Faktor für das Erlernen der Aussprache genannt. Zudem ist auch noch anzumerken, dass in diesem Zusammenhang authentische Lieder einen höheren Effekt beim Erlernen der Aussprache aufgrund des Singens erzielen.

Zusammengefasst kann man feststellen, dass authentische Lieder beim Erlernen von Aussprache im Fremdsprachenunterricht effektiver sind als didaktische. Es ist zwar anzumerken, dass didaktische Lieder nicht eingesetzt werden, um die Aussprache zu üben, sondern um neue Vokabeln oder Grammatikinhalt zu lernen und trainieren, doch zeigt diese Tatsache schon, dass authentische Lieder für das Erlernen der Aussprache effektiver sind. Ein wichtiger Grund, der sowohl von Lernenden als auch Lehrenden mehrmals genannt wurde, stellt das Hören der richtigen Aussprache dar. Die authentischen Lieder werden von Muttersprachlerinnen gesungen und die Lernenden bekommen aus diesem Grund ein Gespür für Akzente und Dialekte, die in den jeweiligen Ländern gesprochen werden. Didaktische Lieder werden zwar auch von muttersprachlichen Sängerinnen gesungen, doch sind diese meist nur in der jeweiligen Standardsprache, damit die Lernenden die Liedtexte besser verstehen.

4.2. Kritik

Während der Analyse sind ein paar Kritikpunkte an den Instrumenten der Methoden aufgefallen. Gerade beim Fragebogen hätte bei mehreren Fragen eine genauere Differenzierung zwischen didaktischen und authentischen Liedern stattfinden sollen, um bei der nachfolgenden Analyse genauer darauf eingehen zu können, da im Vergleich bei den Interviews darauf geachtet wurde. Besser für die Auswertung und den Vergleich wären auch Interviews mit den Lehrenden gewesen. Hierbei wäre zwar das problemzentrierte Interview nicht geeignet gewesen, jedoch zum Beispiel das Leitfaden-Interview, bei dem genaue Fragen vorbereitet werden und die Lehrenden nicht, wie im Gegensatz

zum problemzentrierten Interview, über ihre biographischen Erfahrungen mit didaktischen und authentischen Liedern erzählen.

4.3. Forderung für die Praxis und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie und Fachliteratur zeigen, dass es wichtig ist Lieder, gleich ob didaktische oder authentische, in den Unterricht einzubauen. Welche Art von Liedern besser im Unterricht geeignet ist, ist wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, stark vom Alter der Lernenden abhängig. Vor allem die Fragebögen zeigen, dass viel zu selten Lieder im Fremdsprachenunterricht eingebaut werden. Ein Grund dafür ist sicherlich die geringe Anzahl an authentischen Liedern in den verschiedenen Lehrwerken. Es wäre wünschenswert aufgrund der vielfältigen Nutzungsmöglichkeit von Liedern mehr authentische Lieder in die Lehrwerke zu integrieren. Dadurch wird auch den Lehrenden der Anreiz gegeben mehr Lieder in ihren Unterricht einzusetzen. Zwar gibt es einige Zusatzmaterialien, die sich mit Liedern beschäftigen, doch sind diese noch sehr gering vorhanden. Hinsichtlich authentischer Lieder wurden in dieser Arbeit zwei Lehrbücher mit unterschiedlichen Lehrzielen einer näheren Betrachtung unterzogen und für didaktische Lieder wurde ein Liederbuch von Uwe Kind, der das Konzept didaktischer Lieder entscheidend mitgeprägt hat, vorgestellt. Schwierig in diesem Zusammenhang ist unsere schnelllebige Zeit. Lieder die heute aktuell und bei den Lernenden auf große Beliebtheit stoßen, sind morgen schon vergessen. Deshalb ist es schwierig passende authentische Lieder in Lehrwerke einzufügen. Dennoch ist zu diesem Zeitpunkt die Anzahl authentischer Lieder in den Lehrwerken eine viel zu geringe. Betrachtet man die Ergebnisse, bringen authentische Lieder bessere Effekte im Gegensatz zu didaktischen Liedern mit sich, wie beispielsweise eine gesteigerte Motivation, bessere Behaltensleistung des Wortschatzes und eine bessere Aussprache der Fremdsprache, die dazu veranlassen sollten, mehr authentische Lieder in die Lehrwerke einzubauen.

Ausblick

Im Zuge der empirischen Forschung sind darüber hinaus andere Aspekte für eine Beschäftigung mit didaktischen und authentischen Liedern aufgekommen, die für eine näheren Beschäftigung interessant wären.

Bezüglich der musikalischen Sozialisation und infolge dessen der positiven Rezeption didaktischer Lieder, wäre ein Vergleich verschiedener Notensysteme interessant. Das bedeutet: Gibt es einen Unterschied zwischen europäischen und asiatischen Lernerinnen hinsichtlich der positiven Aufnahme didaktischer Lieder aufgrund der unterschiedlichen Tonsysteme mit denen die Lernenden aufgewachsen sind, oder ist die Tatsache, dass die Welt heutzutage unter anderem durch das Internet derartig vernetzt ist und jede Lieder in verschiedenen Sprachen aufgrund dessen hören kann, so bedeutend, dass keine Unterschiede zu erkennen sind?

Interessant wäre auch, ob ein Unterschied zwischen Männern und Frauen bei der Rezeption didaktischer und authentischer Lieder herrscht. Haben Frauen vielleicht eine negativere Einstellung gegenüber didaktischen Liedern als Männer? Die geschlechtlichen Unterschiede blieben in dieser Arbeit gänzlich unberücksichtigt. Eine genauere Betrachtung der Rezeption didaktischer und authentischer Lieder von Kindern und Jugendlichen erscheint auch als sehr spannend. In diesem Zusammenhang wäre es von Interesse, ab welchem Zeitpunkt didaktische Lieder nicht mehr so positiv angenommen werden, wie die empirische Forschung der vorliegenden Arbeit gezeigt hat, und welche Gründe dafür verantwortlich sind.

5. Inhaltsverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1992), *Einleitung in die Musiksoziologie* (8.Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Allmayer, Sandra; Dengscherz, Sabine, Gilly, Dagmar, Reininger, Doris, Schweiger, Hannes, Stangl, Andreas & Tonsern, Clemens (2009), Österreich. Schon gehört? Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Wien: bm:ukk, IDT.

Allmayer, Sandra (2010), Grammatikvermittlung mit Liedern: methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie. In: Blell & Kupetz (Hrsg.) (2010), 291-302.

Badstübner-Kizik, Camilla (2004a), Konfliktpotenzial in authentischen Unterrichtsmaterialien – eine Chance für die Initiierung interkultureller Lernprozesse? Überlegungen auf der Grundlage von Bildern und Musik. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag, 13-23.

Badstübner-Kizik, Camilla (2004b), Funktionen und Arbeitsformen für Musik im Fremdsprachenunterricht (Auswahl). In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 19-25.

Badstübner-Kizik, Camilla (2006), *Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild – und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.

Badstübner-Kizik, Camilla (2007), *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt am Main: Lang.

- Behne, Klaus-Ernst (1986), Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Bessler, Heinrich (1926), Grundfragen des musikalischen Hörens. In: *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters* 32, 35-52.
- Birbaumer, Nils & Schmidt, Robert (2010), *Biologische Psychologie* (7. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Blell, Gabrielle & Kupetz, Rita (2010), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Blell, Gabrielle & Kupetz, Rita (2010), Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Blell & Kupetz (2010), 9-27.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008), Der Mensch als Sprachwesen – Das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch* 38, 5-11.
- Brown, Steven (2000), The ‚Musilanguage‘ Model of Music Evolution. In: Wallin, Nils L.; Merker, Björn & Brown, Steven (2000), *The Origins of Music*. Massachusetts: Institute of Technology, 271-300.
- Buchner, Holm (2009), *Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner*. Stuttgart: Klett.
- Caspari, Daniela; Helbig Beate & Schmelter, Lars (2003), Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen & Basel: A. Francke, 499-505.

- Daase, ; Hirichs, & Settinieri, Julia (2014), Qualitative . In: Settinieri, Julia, u.a. (Hrsg.) (2014), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dahlhaus, Barbara (1994), *Fertigkeit Hören*. Fernstudieneinheit 5. Berlin, München u.a.: Goethe-Institut München/Langenscheidt.
- Davidson, Jane W. & Pitts Stephanie E. (2001), Musik und geistige Fähigkeiten. In: Gembris; Kraemer & Maas (2001), 95-106.
- Faistauer, Renate (2010a), Fertigkeit, die. In: Barowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen & Basel: Francke, 83.
- Faistauer, Renate (2010b), Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian, Hufelsen, Britta & Riemer, Claudia (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin & New York: De Gruyter, 961-969.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (2010), Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (2010), *Qualitative Forschung* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 11-29.
- Funk, Hermann & Michael Koenig (2001), *Eurolingua Deutsch 1*. Berlin: Cornelsen.
- Gembris, Heiner; Kraemer, Rolf-Dieter, Maas, Georg (Hrsg.) (2001), *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner. (Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 8; Kraemer, Rolf-Dieter, Forum Musikpädagogik Bd. 44).

- Graf, Walter (1970), Gewöhnliches, sprachliches und musikalisches Hören. In: *Mitteilungen der anthropologischen Gesellschaft Wien*, 100, 359-368.
- Grewe, Oliver (2010), Musik und Emotion. Warum kreatives Handeln glücklich macht. Essay. In: Blell & Kupetz (Hrsg.) (2010), 29-35.
- Großegger, Beate (2014), music austria. Music information center austria: Der Sound des Populären – Jugendkultur(en) und die Zukunft der Musik, [<http://www.musicaustria.at/magazin/musikleben/musikwirtschaft/der-sound-des-populaeren-jugendkulturen-und-die-zukunft-der-musik>, 30.3.2015].
- Hannon, Erin E. & Schellenberg Glenn E. (2008), Frühe Entwicklung von Musik und Sprache. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard, Lehmann, Andreas C. (Hrsg.) (2008), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 131-143.
- Harrer, Gerhard (2002), Beziehung zwischen Musikwahrnehmung und Emotionen. In: Bruhn, Herbert; Oerter Rolf & Rösing, Helmut (Hrsg.) (2002), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 588-599.
- Helfferrich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Hilbert, Silke; Kalender Susanne, Kerner, Marion u.a. (2013), Schritte 5 international. Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Hirschfeld, Ursula (2010), Aussprache, die. In: Barowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen & Basel: Francke, 20.

- Jentschke, Sebastian & Koelsch, Stefan (2010), Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In: Bleil & Kupetz (2010), 37-55.
- Jeschke, L. (2005): Programmmusik. In: *Musiklexikon*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler: 746.
- Jugendwerk der deutschen Shell (1997), *Jugend '97. Zukunftsperspektiven Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Karyn, Alicja (2006), Lieder und Musik in DaF-Lehrwerken. In: *Info DaF* 33: 6, 547-556.
- Kind, Uwe & Broschek, Erika (1996), *Deutsch vergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Klemm, Gerhard (1987), *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Koelsch, Stefan & Schröger, Erich (2008), Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard, Lehmann, Andreas C. (Hrsg.) (2008), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 393-412.
- Koelsch, Stefan & Siebel Walter A. (2005), Towards a neuronal basis of music perception. In: *Trends in Cognitive Sciences* 9: 12, 578-584.
- Koelsch, Stefan; Kasper, Elisabeth, Sammler Daniela, Schulze, Kathrin, Gunter, Thomas & Friederici Angela D. (2004), Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing. *Nature Neuroscience* 7: 3, 302-307.

- Koenig, Michael (2011), *Geni@I klick: Deutsch für Jugendliche. A1 Kursbuch*. Berlin & Wien: Langenscheidt.
- Kreutz, Gunter (2008), Musik und Emotionen. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard, Lehmann, Andreas C. (Hrsg.) (2008), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 548-572.
- Lamnek, Siegfried (2010), *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Hemsbach: Beltz.
- Lensch, Juliane (2010), Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur. In: Blell & Kupetz (2010), 263-273.
- Lingotech-Online, [Online: www.lingotech.net, 9.2.2015].
- Michels, Ulrich (2005): Programmmusik. In: *dtv-Atlas Musik. Systematischer Teil: Musikgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. München: Taschenbuch Verlag (dtv 8597), 142-143.
- Murphey, Tim (1990), Song and music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages. Berlin u.a. zit.n. Badstübner-Kizik (2006), *Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild – und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Murphey, Tim (1992), *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Opie, Iona & Peter Opie (Hrsg.) (1975), *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes* (3. Aufl.). London, New York, Toronto: Oxford University Press.
- Patel, Aniruddh D. (2003), Language, music, syntax and the brain. In: *Nature Neuroscience* 6: 7, 674-681.

Perlmann-Balme & Schwalb, Susanne (2006), *em Brückenkurs*. Ismaning: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme & Schwalb, Susanne (2006), *em neu Hauptkurs*. Ismaning: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme; Schwalb, Susanne & Weers, Dörte (2006), *em Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe* (2.Aufl.). Ismaning: Hueber Verlag.

Plattig, Karl-Heinz (2002), Aufbau von Außen-, Mittel- und Innenohr. In: Bruhn, Herbert; Oerter Rolf & Rösing, Helmut (Hrsg.) (2002), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 613-621.

Prueter, Bruce A. & Mezzano, Joseph (1973), Effects of background music upon initial counseling. In: *Journal of music therapy* 10, 205-212.

Quast, Ulrike (1996), Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabrielle & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 107-113.

Quast, Ulrike (2005), *Leichter lernen mit Musik*. Bern: Verlag Hans Huber.

Rösing, Helmut & Bruhn, Herbert (2002), Typologie der Musikhörer. In: Bruhn, Herbert; Oerter Rolf & Rösing, Helmut (Hrsg.) (2002), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 130-136.

Saffran, Jenny R.; Loman, Michelle M. & Robertson, Rachel R.W. (2000), Infant Memory for Musical Experiences. *Cognition*, 77: 1, B15-23.

Schmidt-Grunert, Marianne (Hrsg.) (1999), Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Scholes, Percy A. (1970), *The Oxford Companion to Music* (10. Aufl.). London, New York, Toronto: Oxford University Press.
- Shahin, Antoine; Roberts, Larry E. & Trainor, Laurel J. (2004), Enhancement of Auditory Cortical Development by Musical Experience in Children. *Neuroreport*, 15: 12, 1917-1921.
- Solmecke, Gert (2001), Hörverstehen. In: Hellbig, Gerhard (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Bd.1. Berlin: De Gruyter , 893-900.
- Spitzer, Manfred (2007), *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk* (7. Aufl.). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Spychiger, Maria (2001), Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: Gembris; Kraemer & Maas (2001), 13-37.
- Stahl, Thomas (2010), Hörverstehen, das. In: Barowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke, 119-120.
- Staines, Richard (2001), Transferleistungen auf dem Prüfstand: Neubewertung des außermusikalischen Potentials von Musiklern und –hören. Ein Überblick ausgewählter Literatur. In: Gembris; Kraemer & Maas (2001), 71-94.
- Surkamp, Carola (2010), Filmmusik – Musik im Film: Die Rolle der auditiven Dimensionen für den fremdsprachlichen Filmunterricht. In: Blell & Kupetz (2010), 275-289.
- Szablyar, Anna; Einhorn, Agnes, Magyar, Agnes & Schmitt, Wolfgang (2006), *Deutsch mit Grips 1. Lehrwerke für Jugendliche*. Stuttgart: Klett.

Szablyar, Anna; Einhorn, Agnes, Magyar, Agnes & Schmitt, Wolfgang (2006), *Deutsch mit Grips 2. Lehrwerke für Jugendliche*. Stuttgart: Klett.

Szablyar, Anna; Einhorn, Agnes, Magyar, Agnes & Schmitt, Wolfgang (2006), *Deutsch mit Grips 3. Lehrwerke für Jugendliche*. Stuttgart: Klett.

Tangram Aktuell 1 (2010). Ismaning: Hueber Verlag.

Thaler, Engelbert (2010), Musikvideoclips – Kunst, Kitsch, Kommerz, Kommunikation. In: Blell & Kupetz (2010), 241-250.

Trehub, Sandra E. & Trainor, Laurel (1998), Singing to infants: Lullabies and play songs. In: *Advances in Infancy Research* 12: 1, 43-77.

Wicke, Rainer-Ernst (2000), *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: ludicum.

Witzel, Andreas (1985), Das Problemzentrierte Interview. In: Jüttermann, Gerd (Hrsg.) (1985), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 227-255.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research. [Online: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520_, 5.12.2014].

Wolff, Dieter (2003), Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5* (2003), 11-21.

6. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Neurokognitive Modell nach Koelsch und Siebel (vgl. Koelsch & Siebel 2005)	6
Abb. 2: Nutzungsmöglichkeiten von Musik (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 15)	27
Abb. 3: Institutionen, an der die Befragten lehren	79
Abb. 4: Einsatz didaktischer Lieder im Fremdsprachenunterricht	81
Abb. 5: Einsatz authentischer Lieder im Fremdsprachenunterricht	82
Abb. 6: Höhere Effektivität authentischer Lieder beim Lernen einer Fremdsprache gegenüber didaktischen Liedern	87

7. Anhang

7.1. Fragebogen für Interview

Bitte beantworten Sie folgende Fragen (Zutreffendes ankreuzen)

1. Welches Geschlecht haben Sie?

☐ männlich ☐ weiblich

2. Wie alt sind Sie?

_____ Jahre

4. Wie viele Sprachen sprechen Sie und welche?

Zahl: _____ Muttersprache: _____

5. Wo haben Sie diese Sprachen gelernt? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Schule ☐ Selbständig zu Hause

☐ Sprachschule ☐ Sonstiges _____

6. Wie oft hören Sie Musik?

☐ täglich (durchschnittliche Dauer _____h) ☐ mehr als fünfmal im Monat

☐ mehr als dreimal pro Woche

☐ einmal in der Woche

7. Was ist Ihr Lieblingsgenre? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Rock ☐ Klassik ☐ Elektronik/House

☐ Pop ☐ Jazz/Soul ☐ Reggae

☐ Hip-Hop ☐ Volksmusik ☐ sonstige _____

8. In welchen Sprachen werden die Lieder gesungen, die sie vorwiegend hören?

9. Spielen Sie selber ein Instrument? Wenn ja, welches/e?

7.2. Interview-Leitfaden

Eingangsfrage

Ich möchte Sie bitten, etwas über Ihre persönlichen Erfahrungen mit Liedern beim Erlernen einer Fremdsprache zu erzählen. Ich meine damit, Ihre Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht in der Schule (im Kindergarten, in der Volksschule, im Gymnasium) oder beim selbständigen Erlernen zu Hause. Welche Lieder haben Sie gehört bzw. hören Sie, wenn sie Sprachen lernen. Haben diese für Sie, glauben Sie, persönliche Auswirkungen beim Erlernen von verschiedenen Sprachen?

Leitfaden

- Auf was achten Sie, wenn Sie Musik hören (Text, Melodie, ...) und aus welchen Gründen?
- Welche Art von Musik war das, Lieder von berühmten KünstlernInnen, didaktische Lieder oder Instrumentalmusik?
- Wenn Sie Lieder in Ihrem Unterricht gehört haben, gab es Übungen davor oder danach? Wie sahen solche Übungen aus?
- Haben Sie sich die Texte besser gemerkt, wenn sie die Lieder öfters (mehr als 5 Mal) gehört haben?
- Haben Sie Lieder in ihrem Fremdsprachenunterricht gesungen?
- Würden Sie sagen, singen eines Liedes hilft Ihnen bei der Aussprache von Wörtern, in der Fremdsprache, in der Sie das Lied hören? Wenn ja, was könnten Ihrer Meinung nach Gründe dafür sein?
- Singen Sie? In welchem Ausmaß, in einem Chor, für sich alleine zu Hause?
- Waren für Sie im nachhinein gesehen die Lieder, die Sie in ihrem Fremdsprachenunterricht gehört haben, hilfreich beim Erlernen der Fremdsprache?
- Haben die didaktischen Lieder, die Sie im Unterricht gehört haben bzw. hören einen motivierenden Charakter oder finden Sie die Lieder demotivierend, aufgrund der Tatsache, dass Sie sehr unnatürlich wirken? Oder hat sich dies im Laufe der Jahre geändert, im Hinblick auf Ihre musikalische Erfahrung?
- Haben Sie Lieder (Musik) in Ihrem muttersprachlichen Unterricht gehört? Wenn ja, in welchem Zusammenhang?

7.3. Postskript

Pseudonym der/s Interviewten:

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

Dauer (in Minuten):

- **Interviewsituation**
- **Besondere Vorkommnisse während des Interviews**
- **Gespräch vor Einschalten des Aufnahmegeräts**
- **Gespräch nach Abschalten des Aufnahmegeräts**
- **Verhalten des ProbandenIn (Mimik, Gestik,...)**
- **Sonstige Auffälligkeiten, Informationen o.ä.**

7.4. Transkriptionsbeispiel

Interview mit P7

Interviewer: Ich möchte gerne, dass du zu Beginn über deine persönlichen Erfahrungen mit Lieder im Fremdsprachenunterricht in der Schule ein bisschen erzählst. In der Schule meine ich, in der Volksschule, im Gymnasium und auch beim Fremdsprachenlernen zu Hause. Welche Lieder hörst du bzw. hast du gehört? In welchen Sprachen waren die und glaubst du, dass diese Lieder persönliche Auswirkungen für dich haben beim Erlernen einer Fremdsprache? #00:00:37-3#

P7: Ja, also ich fang einmal an mit meiner Zeit im Gymnasium, weil ich mich da doch noch besser erinnern kann. (kurze Überlegung) Ich fang einfach mal von vorne an. In der ersten und zweiten Klasse war ich zuerst in einer anderen Schule, im Englischunterricht hatten wir das *You & me*. Da waren extrem viele Lieder drinnen, didaktische Lieder. Wie ich mich noch erinnern kann. Damals fand ich das immer recht amüsant und recht lustig. Und es hat irgendwie auch das Vokabellernen erleichtert. Wie ich ... kann mich noch erinnern, das vor allem die Freundinnen, also von den Buben weiß ich es nimmer so, aber vor allem die Mädchen, oft die Lieder nachgesungen haben und dass das immer viel Spaß gemacht hat. Da waren in den Büchern auch immer Bilder dabei und es gab dann pro Lektion mindestens ein Lied immer drinnen, dass eben zum Thema gepasst hat und gleichzeitig mit den Vokabeln gefüllt waren, die halt neu waren. Ja, und die Lieder, nicht alle, aber manche sind jetzt sogar noch in Erinnerung, wo ich mich jetzt noch daran erinnern kann. Ahm, ich weiß zum Beispiel jetzt noch, dass bei, wie wir die Past Tense gelernt haben, da war *Percy the Penguin* und wir haben das die ganze Zeit gesungen damals und als ich glaub, dass das extrem das Lernen erleichtert, gerade bei Kindern. Gerade je kleiner die Kinder sind, desto mehr macht's Sinn didaktische Lieder zu verwenden. Ich bin dann nach der 2., hab ich die Schule gewechselt und bin dann in eine andere Schule gekommen und da hatten wir ein anderes Buch *Ticket to English* (kurze Überlegung) und da waren auch Lieder drinnen, aber ich glaub weniger. Also zumindest ... es kann auch sein, dass die Jahre, wie ich noch jünger war, noch prägender waren, dass ich mich daran mehr noch erinnere an die Lieder. Aber ich bilde mir ein, dass im *Ticket to English* weniger didaktische Lieder drinnen waren. Und die hab ich auch nicht mehr so positiv in Erinnerung und da kann ich mich auch an kein einziges mehr erinnern. Es ist eigentlich interessant, dass das schon eine andere Lernebene wahrscheinlich dann gewesen ist für mich. Ich bin immer noch beim Englischunterricht. Wir haben einen Englischlehrer gehabt, in der zweiten Schule, der sich extrem für Musik begeistert hat und der hat schon auch sehr viel authentische Lieder in den Unterricht eingebracht.

Das fand ich, wie ich jünger war, oft noch schwer, weil ich oft doch gar nicht verstanden habe, worum es im Lied gegangen ist. Weil es wurde dann auch bei ihm gar nicht so das Lied besprochen. Denn er hat uns oft einfach Lieder anhören lassen und ist dann gar nicht darauf eingegangen. Das war halt seine Art. Das war vielleicht nicht das Allerrichtigste, aber er hat es so gemacht. Er hat wirklich oft Musik im Unterricht integriert. Er hat aber die didaktischen Lieder, glaub ich, gar nicht gerne gehabt und hat die vielleicht oft deswegen gar nicht so oft dann mit uns angehört. Das kann nämlich auch sein, dass ich deswegen nicht mehr so an die Lieder erinnern kann. Ahm, je älter ich dann geworden bin, desto besser fand ich die authentischen Lieder und desto mehr hab ich auch verstanden, worums in diesen Liedern ging und also es ist auch interessant, wie ich noch kleiner war, hab ich immer viel Radio auch gehört und dementsprechend englische Musik. Wie ich kleiner war, also auch in der Volksschule zum Beispiel, wusste ich auch noch gar nicht, was die da eigentlich singen. Ich hatte Englisch in der Volksschule, aber halt nur wirklich mehr als spielerisches Englisch. Ich wurde nicht in Englisch benotet, das war mehr so ... das ist einfach auch in der Volksschule vorgekommen. Wir hatten Englisch mit einem *Native Speaker*. Ich wollte eigentlich gerade auf die Radiolieder zu sprechen kommen. (kurze Überlegung) Wie ich noch klein war, hab ich einfach oft gar nicht gewusst, was da gesungen wird. Ich hab das teilweise auch irgendwie nachgesungen, das hat überhaupt nicht gestimmt. Irgendwann wurde das dann bewusst. Also ich fand das schon immer voll cool, wenn ich dann auch, wie ich älter war, wenn ich dann festgestellt habe ... ah, das heißt das und das. Das kenn ich, oder wenn irgendwas vorkommt. Ich find auch, dass Lieder einfach den Sprachgebrauch immens verbessern können, den Wortschatz, ja. Grammatik wahrscheinlich weniger, weil oft auch, dass was gesungen wird grad in der Popmusik, oft auch mit Slang oder einfach vereinfachte Wörter oder so wie mans nicht schreiben würde. Oder Jugendsprache, oder halt Sprache, die nie ankommt. Aber grad Vokabeln, man lernt da extrem viel dazu und ja, ich glaub, dass das extrem viel gebracht hat. Ich hab auch Italienisch gehabt, in der 6. und 7. Klasse. Da haben wir vor allem authentische Lieder gehört. Da war es auch dann immer so, dass wir das nachbesprochen haben. Das wir die Lieder ... wir haben das Lied einmal angehört, haben dann einmal, was wir raushören konnten, was für Wörter, was für Passagen, vielleicht sogar Sätze. Es war ... also ich hab Italienisch als Wahlpflichtfach gehabt. Es war, fand ich, immer sehr, sehr schwer vor allem Passagen oder Sätze rauszuhören. Wörter ja, Wörter schon. Aber einfach, weil das dann oft wirklich total schnell gesungen war oder einfach ja, doch einfach anders ausgesprochen, wie man es als Laie ausspricht. Das fand ich immer schwierig, aber mir hat das immer total Spaß gemacht, weil es den Unterricht total auflockert. Weil einfach es was anderes ist, als ständig im

Buch Übungen zu machen. Es ist ein anderer Kanal. Es beeinflusst auch die Motivation, weil Lieder Rhythmen haben und weil es einen einfach bewegt. Ich weiß nicht, ob es da dazugehört, aber mir fällt gerade ein, ich hab in Latein oft Vokabeln gelernt mit Rhythmen. Das ich mir die Vokabeln mit Rhythmus vorgesagt hab und hab sie mir dann auch viel besser gemerkt. Und es ist ja, grad Lieder, Liedtexte merkt man sich voll gut, weil man eine Melodie dazu hat. Ich glaub grad beim Sprechen bringt das sehr, sehr viel. #00:07:05-1#

Interviewer: Wenn die Lieder im Unterricht, die Übungen zu den Liedern waren die, gabs Übungen vor, nach, während den Liedern, oder eher immer nur das Lied und danach die Übung dazu? Oder wie du vorher gesagt hast nur das Lied gehört, nur das Lied gehört ohne Übung? #00:07:31-0#

P7: Also in Englisch eher nur das Lied gehört und wenn dann eben danach, das vielleicht kurz danach besprochen wurde, worum ging es darin, was war da los ... das wir den Text bekommen haben, aber nicht immer. Und den Text haben wir immer vorher schon bekommen, glaub ich (kurze Überlegung) ich bin mir aber gerade nicht mehr sicher, ob wir den Text vorher oder danach. Nein, ich glaub, wir haben ihn schon vorher, das würd keinen Sinn machen, ihn danach zu kriegen. Und in Italienisch haben wir den Text auch immer vorher gekriegt. Nein. Haben wir nicht immer, manchmal haben wir ihn bewusst nicht vorher bekommen, weil wir dann was raus hören sollten. Und dann beim zweiten Mal anhören haben wir den Text bekommen und dann hat man plötzlich noch mehr rausgehört. Klar, wenn man ja plötzlich liest und einfach Wörter schon gekannt hat. #00:08:19-3#

Interviewer: Und bei den didaktischen, was waren das eher für Übungen? #00:08:26-4#

P7: Bei den didaktischen (kurze Überlegung) #00:08:26-9#

Interviewer: Weil das andere waren ja eher die authentischen. #00:08:29-7#

P7: Jaja, eh genau. Bei den didaktischen ja, die Lieder waren im Buch immer abgedruckt. Der Text war immer drinnen. Es gab Lieder, wo man Wörter einfügen musste. Wo der Text quasi lückenhaft war, wo man eben Wörter einfügen musste. Oder einfach, dass Fragen dazu gestellt wurden. #00:08:47-5#

Interviewer: Aber keine Grammatik oder solche Übungen? #00:08:48-1#

P7: Grammatik kann ich mich jetzt nicht erinnern. Ich glaub nicht. #00:08:51-6#

Interviewer: Und habt ihr zum Beispiel die Lieder auch gesungen im Unterricht, nachgesungen, mitgesungen? #00:08:59-3#

P7: Es ist schon so lang her. (kurze Überlegung) Also im Unterricht haben wir sie, glaub ich, nicht gesungen. Aber wir haben in Englisch in der 1. und 2. Klasse oft vor Weihnachten Weihnachtslieder gesungen. Das haben wir dann schon gesungen. #00:09:17-0#

Interviewer: Würdest du sagen, dass Lieder für die Aussprache einer Fremdsprache helfen? #00:09:26-5#

P7: Ja, das glaub ich sofort. #00:09:28-8# **Interviewer:** Warum #00:09:30-1#

P7: Weil man sie hört und weil man dann, obs leise oder privat man singt halt mit, man kennt dann die Passagen und man hört wie es ausgesprochen wird. Und also viel besser, als wie wenn man ein Buch liest, für die Aussprache. Wenn es ums schreiben geht, dann ist es wahrscheinlich besser etwas zu lesen. Weil man dann wirklich sieht, wie es geschrieben ... #00:09:51-7#

Interviewer: Aber du singst auch, wenn du privat die Lieder hörst, singst du sie auch mit? #00:09:56-8#

P7: Wenn ich Zeit hab, sing ich schon mit. #00:09:58-3#

Interviewer: Und durch das Singen, würdest du sagen lernt man die Aussprache? #00:10:02-0#

P7: Ja, ich find schon. #00:10:04-8#

Interviewer: Und wenn du privat Musik hörst, auf was achtest du da, auf Melodie, auf Text? #00:10:12-1#

P7: Ich achte auf Text. Jetzt bei den privaten Liedern. Ich hör vor allem Radio, die meiste Zeit und da achte ich auf Text. Ja und auch auf die Melodie und aber auch auf die Stimmlage und die Stimme von jemanden. Also ich mag zum Beispiel keine zu hohen Stimmen. Ich mag keine depressiven Stimmen wie zum Beispiel *Grönemeyer* (Lachen). #00:10:38-1#

Interviewer: Also lieber angenehme, monotone? #00:10:44-0#

P7: Ja genau. #00:10:45-8#

Interviewer: Habt ihr auch Musik und Lieder im muttersprachlichen Unterricht gehört, also im Deutschunterricht? #00:10:56-6#

P7: (kurze Überlegung) Also im Gymnasium nicht. Da kann ... nein im Gymnasium, weder in der einen noch in der anderen Schule kann ich mich erinnern, dass wir jemals ein Lied gehört haben. Aber in der Volksschule schon. Klar, da haben wir gesungen. #00:11:19-0#

Interviewer: Und die didaktischen Lieder, die du im Unterricht gehört hast haben die einen motivierenden Charakter, oder sind sie eher demotivierend gewesen für dich? #00:11:33-6#

P7: Also ich fand sie damals motivierend. #00:11:34-9#

Interviewer: Und wenn du das jetzt, wenn du jetzt eine Sprache, Fremdsprache lernen würdest, würden sie, würdest du jetzt die didaktischen Lieder genau noch so toll finden? Oder jetzt, wo du so eine, sag ich einmal, musikalische Sozialisation hast, also deine Erfahrungen, deine ganze, was du gemacht hast mit Fremdsprachen und mit Liedern und Musik, würdest du sie jetzt auch noch gut finden oder würdest du jetzt eher authentische Lieder favorisieren? #00:12:09-8#

P7: Also ich glaub ich würd sie, ein bisschen komisch finden oder ein bisschen lächerlich finden didaktische Lieder jetzt. #00:12:16-7#

Interviewer: Wieso? Warum? Gibt es da Gründe? #00:12:21-9#

P7: Na ja. (kurze Überlegung) Also für mich sind die didaktischen Lieder halt wirklich so ... Ich verbinde sie halt wirklich mit meiner Kindheit. Ich mein, die Lieder, die ich kenne, die didaktischen, sind halt alle ja, extrem, mit irgendwelchen Tieren, also einfach nicht für Erwachsene passend. Jetzt bin ich grad am überlegen, wenn ahm, wenn man jetzt extra Lieder schreibt, also niederschreibt für Erwachsene, also didaktisch Lieder, dann wirkt es sicher anders, dann ist es sicher nicht lächerlich, aber es ist sicher doch authentischer, authentische Lieder, also richtige Lieder zu verwenden, aber es ist sicher auch schwieriger. Weil, ich glaub, wenn man mit einer Sprache anfängt, macht es sicher Sinn didaktische Lieder zuerst zu verwenden. Einfach, weil die vielleicht noch ein bisschen langsamer sein können oder weil da eben bewusst auch Wörter verwendet werden oder auch Passagen, die man grad gelernt hat. Und authentische Lieder aus der Realität raus sind und dann wieder oft total

schnell, oder extrem laut oder wieder etwas extrem leise und das macht etwas schwierig für Anfänger (Betonung), glaub ich. #00:13:41-3#

Interviewer: Also ist es für dich auch wichtig den Text und alles zu verstehen, wenn du ein Lied hörst? #00:13:45-2#

P7: Ja, schon. Ich find das schon immer ... Ich mag das schon, wenn ich weiß, worums in einem Lied geht und was da gesungen wird. #00:13:54-0#

Interviewer: Und wenn du jetzt dein Fremdsprachenerwerb so im Nachhinein ansiehst, haben Lieder sowohl didaktisch als auch authentische Lieder, sind die hilfreich beim Erlernen einer Fremdsprache? #00:14:15-3#

P7: Ja, find ich schon. Also ich find sie sind hilfreich beim Erlernen von der Fremdsprache. #00:14:21-6#

Interviewer: Kannst du auch ein paar Gründe nennen? #00:14:24-0#

P7: Ja, zum einen sind sie hilfreich, eben weil man hört, wie was gesprochen wird, also wie was gesungen wird in dem Fall, aber auch gesprochen wird. Weil sie motivieren, weil sie, ich find Lieder meistens einfach positive Assoziationen erzeugen und ... ja, Lieder verbinden, find ich auch, die Menschen. Also es ist auch für den Zusammenhalt dann. Bei Kindern zum Beispiel auch, wenn die dann das gemeinsam nachsingen, aber auch wenn man sich ein Lied anhört, wenn man älter ist wird man das Lied vielleicht nicht mehr nachsingen, glaub ich jetzt mal, aber es ist einfach trotzdem ... es verbindet irgendwie. #00:15:06-3#

Interviewer: Ok. Dann bedanke ich mich sehr herzlich für das Interview #00:15:12-5#

P7: Gerne.

7.5. Fragebogen für Lehrende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen (Zutreffendes ankreuzen)

1. An welchen Institutionen und welche Zielgruppen unterrichten Sie?

- ☐ Sprachschule ☐ Sonstiges _____
- ☐ Gymnasium
- ☐ Volksschule

Zielgruppe: _____

2. Wie oft hören Sie didaktische Lieder in Ihrem Unterricht?

- ☐ häufig ☐ selten ☐ nie

Geben Sie bitte eine ungefähre Anzahl an _____

3. Wie oft hören Sie authentische Lieder in Ihrem Unterricht?

- ☐ häufig ☐ selten ☐ nie

Geben Sie bitte eine ungefähre Anzahl an _____

4. Welche Art von Musik spielen Sie den Lernenden vor?

- ☐ authentische Lieder ☐ didaktische Lieder

5. Aus welchem Genre stammen die authentischen Lieder, die Sie den Lernenden präsentieren?

- ☐ Rock ☐ Klassik ☐ Elektronik
- ☐ Pop ☐ Jazz/Soul ☐ Reggae
- ☐ Hip-Hop ☐ Volksmusik ☐ Sonstige _____

6. Warum bauen Sie Lieder in Ihrem Unterricht ein?

- ☐ eigenes Interesse ☐ Interesse der Lernenden
- ☐ vorgegebenes Curriculum ☐ Sonstiges _____
- ☐ Lehrwerke

7. In welchem Zusammenhang spielen Sie Musikstücke im Unterricht?

- | | |
|---|---|
| ☐ Zur Festigung von Vokabeln | ☐ als Impuls für ein Thema |
| ☐ Erlernen eines neuen Wortschatzes | ☐ Lernen grammatikalischer Strukturen |
| ☐ Zum Üben der Aussprache | ☐ Sonstiges _____ |

8. Welche Auswirkungen haben die gespielten Musikstücke bei den Lernenden?

- | | |
|---|---|
| ☐ Motivation | ☐ Demotivierende Wirkung |
| ☐ Anregung zum Sprechen | ☐ bessere Aussprache |
| ☐ Bessere Behaltensleistung | ☐ schnelleres Verstehen der Grammatik |
| des Wortschatzes | ☐ Sonstiges _____ |

9. Haben authentische Lieder bei den Lernenden einen höheren Effekt beim Erlernen einer Fremdsprache als didaktische Lieder?

- ☐ Ja. ☐ Nein.

Gründe:

7.6. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Vorname: Veronika

Nachnahme: Kirschner

Geburtsdatum: 23.11.1990

Geburtsort: Linz, Oberösterreich

Ausbildung

1997 – 2001	Volksschule Gramastetten, Oberösterreich
2001 – 2009	Bischöfliches Gymnasium Petrinum Linz
2009 – 2015	Studium an der Universität Wien: Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie, UF Deutsch, Bachelorstudium Deutsche Philologie

Berufserfahrung

2011 – 2013	Nachhilfe im Institut „lernquadrat“
2012 – 2014	Unterrichtstätigkeit bei der Sprachschule ActiLingua
2013	DaF-Unterrichtspraktikum Österreichische Orientgesellschaft
2013 – 2014	DaF-Auslandspraktikum an der First-Tech Universität Kaohsiung, Taiwan
ab 2015	Unterrichtstätigkeit bei der Sprachschule DeutschAkademie

Sprachen	Deutsch, Erstsprache
	Englisch
	Spanisch
	Chinesisch
	Latein
	Klassisches Griechisch

7.7. Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird zu Beginn die Verarbeitung von Musik und Sprache im menschlichen Gehirn verglichen und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der beiden Systeme diskutiert. Weiters werden die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten und Effekte didaktischer und authentischer Lieder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht dargestellt.

Stützend auf die theoretischen Überlegungen wird in der empirischen Studie der Frage nachgegangen, ob authentische Lieder beim Erlernen von Aussprache effektiver als didaktische Lieder sind.

Den Abschluss dieser Arbeit bilden die Auswertung dieser Frage, eine kritische Auseinandersetzung mit den verwendeten Methoden sowie eine Forderung für die Praxis und ein Ausblick.