



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einsatz von Musik im DaF-Lehrwerk *Menschen*
(B1). Eine Lehrwerkanalyse“

verfasst von / submitted by

Christian Schlatter, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Ich empfinde es als etwas Besonderes, mich in den Anfängen meiner akademischen Laufbahn im Rahmen des Bachelors Musikwissenschaften mit Musik, dann aber, durch den hier angestrebten Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, mit Sprachen beschäftigen zu dürfen. Umso schöner ist es, meine Studienzeit mit dieser Masterarbeit, in der sich beide Bereiche schließlich verschränken, abzuschließen. Ich möchte an dieser Stelle einigen Personen meinen Dank aussprechen.

Zunächst ist mein Betreuer Prof. Hannes Schweiger zu nennen, ohne den diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Durch seine ausführlichen Feedbacks sowie durch seine fachlichen Ratschläge und Hilfestellungen gewann meine Arbeit an Tiefe und wissenschaftlicher Prägnanz.

Ein besonderer Dank gilt auch meinem Bruder, der alle Höhen und Tiefen beim Prozess des Schreibens miterleben durfte und dabei stets ein offenes Ohr für mich hatte.

Des Weiteren möchte ich meiner Familie danken, insbesondere meinen Eltern und meinen Großeltern, die mich durch meine Studienzeit hindurch nicht nur finanziell, sondern auch mental unterstützt haben und hinter mir standen. Euch ist diese Arbeit gewidmet, ich danke euch für alles.



universität
wien

**Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät**
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	a1246559
Zuname:	Schlatte
Vorname(n):	Christian
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):	UA 066 814

Erklärung	
Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.	
10.06.2022	
Datum	Unterschrift der / des Studierenden

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1: Umschreibung der interkulturellen Kompetenz im GeR von 2018 (Camerer, 2021, S. 79).	33
Abbildung 2: Kulturelle Bildung & GeR I; Abb. erstellt von C.S.	38
Abbildung 3: Eigener Kriterienkatalog. Fertigkeiten und Lernbereiche.	65
Abbildung 4: Eigener Kriterienkatalog. Kriterien zum ästhetischen Lernen.	66
Abbildung 5: Eigener Kriterienkatalog. Kriterien zum kulturellreflexiven Lernen.	67
Abbildung 6: Screenshot der Hueber-Website zu Zusatzmaterialien, aus: Hueber Zusatzmaterialien, letzter Zugriff: 20. April, 2022.	70
Abbildung 7: Aufgaben und Lernaktivitäten, aus: Menschen, 2019, S. 28.	72
Abbildung 8: Auswertung Teil B, Diagramm 1.	92
Abbildung 9: Auswertung Teil B, Diagramm 2.	92
Abbildung 10: Auswertung Teil C. Ästhetisches Lernen: Diagramm 1.	93
Abbildung 11: Auswertung Teil C, Ästhetisches Lernen: Diagramm 2.	94
Abbildung 12: Kulturelle Bildung & GeR II. Abb. erstellt von C.S.	99

Tabellen

Tabelle 1: Zusammengefasste Gliederung der Kapitel zu Plurilingualität und Plurikulturalität (Begleitband, 2020, S. 5-7), erstellt von C.S.	30
Tabelle 2: Gründe für den Einsatz von Liedern und Musik im DaF-Unterricht (Piehocki, 2018, S. 99).	40
Tabelle 3: Gliederung des Aufgabenkatalogs zum Einsatz von Musikkunst (Badstübner-Kizik, 2007, S. 67-86).	41
Tabelle 4: Beispiele für Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsübungen (Funk et al., 2017, S. 114-116).	48
Tabelle 5: Übersicht Modul 1 (Menschen, 2019, S. 4-5).	73
Tabelle 6: Übersicht Modul 2 (Menschen, 2019, S. 4-5).	76
Tabelle 7: Übersicht Modul 3 (Menschen, 2019, S. 4-5).	78
Tabelle 8: Übersicht Modul 4 (Menschen, 2019, S. 4-5).	80
Tabelle 9: Übersicht Modul 5 (Menschen, 2019, S. 6-7).	82
Tabelle 10: Übersicht Modul 6 (Menschen, 2019, S. 6-7).	84

Tabelle 11: Übersicht Modul 7 (Menschen, 2019, S. 6-7).	86
Tabelle 12: Übersicht Modul 8 (Menschen, 2019, S. 6-7).	89

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage(n)	9
1.2 Aufbau und Struktur	11
I. Theoretischer Teil.....	13
2 Kulturelle Bildung	13
2.1 Begriffsdefinitionen	13
2.1.1 Kultur im Modus des Kultivierens	14
2.1.2 Kultur im Modus des Kritisierens	16
2.1.3 Kultur im Modus der Dekonstruktion	17
2.1.4 Zwischenfazit.....	18
2.2 Ästhetische Erfahrungen	19
2.3 Ästhetisches Lernen im DaF/Z Unterricht	23
2.4 Zusammenfassung	24
3 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen.....	26
3.1 Der handlungsorientierte Ansatz	27
3.2 Plurilinguale und Plurikulturelle Kompetenz	29
3.2.1 Von der interkulturellen zur plurikulturellen Kompetenz	32
3.2.2 Konsequenz aus der Diskussion um das Interkulturalitätsparadigma	34
3.3 Zusammenfassung	36
4 Der Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht.....	38
4.1 Wirkung und Potenzial von Musik im Kontext DaF	39
4.2 Lernziele	40
4.2.1 Lesen als Lernziel	41
4.2.2 Hören als Lernziel	42
4.2.3 Sprechen als Lernziel.....	45
4.2.4 Ausspracheschulung als Lernziel	46
4.2.5 Schreiben als Lernziel	47
4.2.6 Wortschatz und Grammatik als Lernziel	48
4.2.7 Ästhetisches Lernen als Lernziel	50
4.2.8 Kulturreflexives Lernen als Lernziel	51
4.3 Zusammenfassung	55
5 Lehrwerke	55
5.1 Lehrwerkforschung	57
5.2 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik.....	58

5.3	Musik in Lehrwerken	59
II.	Methodischer Teil	62
6	Forschungsmethodologie.....	62
6.1	Limitation und Reichweite der Forschungsmethode	63
6.2	Entwicklung des eigenen Kriterienkataloges.....	64
III.	Empirischer Teil	69
7	Lehrwerkanalyse	69
7.1	Allgemeines zum Lehrwerk Menschen	69
7.2	Zur Analyse der Lieder	71
7.2.1	Lied 1: Der Rasende Friseur.....	73
7.2.2	Lied 2: Ich bin mal weg!.....	76
7.2.3	Lied 3: Ich kenn‘ da ein Hotel	78
7.2.4	Lied 4: Drei Wünsche frei	80
7.2.5	Lied 5: Kurs 303	82
7.2.6	Lied 6: Früher und heute	84
7.2.7	Lied 7: Mit „Wonnebeats“ auf Rhythmustour.....	86
7.2.8	Lied 8: Wir alle sind Menschen.....	89
7.3	Datenauswertung	92
7.4	Interpretation der Daten (Diskussion).....	94
8	Fazit und Ausblick.....	99
	Literaturverzeichnis	102
	Anhang.....	109
	Abstract	120

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Musik im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Dabei werden acht Lieder, die im Kursbuch Menschen (B1) für Erwachsene und junge Erwachsene zu finden sind, analysiert. Als Forschungsmethode wurde die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse gewählt. Nach theoretischer Fundierung wird im methodischen Teil der Arbeit ein Kriterienkatalog entworfen. Im Rahmen des empirischen Teils wird die Lehrwerkanalyse durchgeführt und die Lieder werden auf mehreren Ebenen analysiert. Ziel der Analyse ist es, festzustellen, für welche Lernziele Musik eingesetzt wird.

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage(n)

Im Gespräch mit *Internationals*, d.h. mit Menschen, die in Österreich ein Auslandssemester machen oder ein Praktikum absolvieren, wurde ich bereits öfters mit folgenden Fragen konfrontiert: „Warum ist euer Englisch hier in Österreich so gut? Wie lernt ihr denn hier Englisch?“ Und tatsächlich, laut des *English Proficiency Index* (2021) der weltweit agierenden privaten Bildungsinstitution EF liegt Österreich von 112 gelisteten Ländern und Regionen im Ranking auf Platz 2 (EF Education First, 2021). Es ist daher anzunehmen, dass die Englisch-Sprachkenntnisse der Österreicher*innen im Vergleich sehr gut sind. Doch zurück zu den obigen Fragen, auf die ich gerne Folgendes antworte: „Englisch lernen wir in der Schule. In meiner Schulzeit war gerade das Lehrwerk *The New YOU & ME* aktuell. Es enthielt Lieder, die genauso lustig wie skurril waren und die wir im Unterricht gemeinsam singen mussten.“ So sind es Lieder wie *What's your telephone number* oder *Peregrine the Penguin*, die für österreichische Millennials nahezu Kultcharakter besitzen, was nicht nur die positiv-nostalgischen Kommentare auf Youtube bestätigen, sondern auch die Tatsache, dass man die Refrains immer noch im Ohr hat.

Mit dieser kurzen Anekdote rückt die Frage ins Zentrum, welche Rolle Musik für das Lehren und Lernen fremder Sprachen spielt. In Verbindung mit Fachliteratur aus dem Bereich DaF ergaben sich meine Forschungsfragen. Bevor ich diese vorstelle, möchte

ich an den aktuellen Stand der fremdsprachendidaktischen Forschung anknüpfen und gleichzeitig einen Problemaufriss darstellen:

Mit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2001) – kurz GeR genannt – erlebte der Fremdsprachenunterricht „eine sich auf Kompetenzen orientierende Reform“ (Dobstadt & Riedner 2014, S. 20). Damit geht ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht einher,

„[...] das diesen auf die Vermittlung von sprachlichen Handlungskompetenzen zur Bewältigung von alltags- und berufsbezogenen kommunikativen Anforderungen in einer globalisierten Arbeitsgesellschaft ausrichtet. In einem Unterricht, dem dieses Verständnis zugrunde liegt, können die Literatur und die anderen ästhetischen Medien aufs Ganze gesehen nur eine verhältnismäßig randständige Rolle spielen“ (Dobstadt & Riedner, 2021, S. 394).

Auch wenn sich zahlreiche Autor*innen bereits gegen Musik als „Bonbon-Didaktik“ bzw. als „Bonbon am Freitag in der sechsten Stunde“ (Niermann 1987: 11, zit. n. Esa 2008: 3) ausgesprochen haben (Piehocki, 2018, S. 145), fragt es sich, wie Musik in den Fremdsprachenunterricht passt, wenn der GeR „affektive und ästhetische Aspekte (...) kaum angemessen berücksichtigt“ (Rösler 2012: 269).

Eine Antwort darauf bieten die Vertreter*innen einer ästhetisch ausgerichteten Didaktik. Sie gehen davon aus, dass die Ansätze des GeRs nicht zwangsläufig im Widerspruch zu den Ansätzen ästhetischen Lernens stehen, und dass sich beide Ansätze durchaus verbinden lassen. Damit eröffnen sie einen neuen Blickwinkel. (Bernstein & Lerchner, 2014, S. VI) Wie sich ästhetisches Lernen – durch literarische Texte, durch Filme, durch Musik, etc. – in den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht integrieren lässt, versucht der Sammelband *Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht* (2014) herausgegeben von Bernstein und Lerchner anhand von praxisbezogenen Beispielen zu zeigen.

Seit der Erscheinung des soeben erwähnten Sammelbandes sind nun einige Jahre vergangen und mit Piehocki (2018), Falkenhagen und Volkmann (Hrsg.) (2019), u. a. sind weitere Publikationen zu Musik im Fremdsprachenunterricht sowie Musik im DaF-Unterricht erschienen. Mein Forschungsinteresse liegt nun darin begründet, herauszufinden, wie und wofür ein aktuelles DaF-Lehrwerk Musik verwendet. Meine Wahl fiel dabei auf das im Jahr 2019 erschienene Lehrwerk *Menschen* (B1), in dessen Kursbuch 8 Lieder zum Einsatz kommen.

Meine übergeordnete Forschungsfrage lautet somit:

a) Für welche Lernziele werden die Lieder im Kursbuch Menschen (B1) eingesetzt?

Auf die ästhetische Ebene bezugnehmend lässt sich folgende Sub-Frage ableiten:

b) Wird der Einsatz von Musik den Ansprüchen des ästhetischen Lernens gerecht?

Weiters wird in der aktuellen Forschungsliteratur zu Musik im Fremdsprachenunterricht aber auch DaF-Unterricht merklich hervorgehoben, dass durch die Verwendung von Musik die interkulturelle Kompetenz gefördert werden kann und soll (Volkmann, 2019; Piehocki, 2018; Badstübner-Kizik, 2014; 2007). Offensichtlich wird dabei am GeR angeknüpft. Vor dem Hintergrund aktueller Forschungsliteratur ist der interkulturelle Ansatz jedoch nicht unproblematisch und wurde über die letzten Jahre zunehmend in Frage gestellt (Altmayer, 2021; 2016; Schweiger, 2021). Darauf möchte ich in meiner Arbeit eingehen. Somit lautet die zweite Sub-Frage wie folgt:

c) Inwieweit weist der Einsatz von Musik eine kulturreflexive Ausrichtung auf?

1.2 Aufbau und Struktur

Die Arbeit lässt sich in einen theoretischen, einen methodischen und einen empirischen Teil gliedern.

Im Theorieteil beschäftigt sich das erste Kapitel mit kultureller Bildung sowie mit dem nur schwer fassbaren Begriff „Kultur“ an sich, der im Verlauf des Kapitels insbesondere für den pädagogischen Bereich definiert wird. Auch wird die Rolle ästhetischer Erfahrungen innerhalb der kulturellen Bildung diskutiert. Abschließend wird auf ästhetisches Lernen im Kontext DaF eingegangen. Dabei werden wesentlich Merkmale ästhetisch ausgerichteter Aufgaben vorgestellt.

Das zweite Kapitel im Theorieteil stellt den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, insbesondere seinen handlungsorientierten Ansatz sowie sein Konzept der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz vor. Zudem wird in diesem

Kapitel auf die Problematik, die mit dem interkulturellen Kulturverständnis einhergeht, thematisiert und daraus Konsequenzen für die Arbeit gezogen. Dabei werden erste konzeptionelle Überschneidungen zwischen Kultureller Bildung und dem GeR sichtbar.

Das dritte Kapitel des theoretischen Teils setzt sich gezielt mit dem Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht auseinander und zeigt ihr Potenzial auf. Um den Rahmen der Masterarbeit nicht zu sprengen, wird eine Auswahl an potenziellen Lernzielen getroffen, auf die sich die vorliegende Masterarbeit beschränkt. Im weiteren Verlauf der Arbeit bilden sie die Basis für die Kriterien des Analyse kataloges.

Das letzte Kapitel des Theorieteils beschäftigt sich mit der Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik. Ein letztes Unterkapitel fasst den derzeitigen Forschungsstand bezüglich des Einsatzes von Musik in Lehrwerken zusammen und rundet den Theorieteil ab.

Im methodischen Teil wird die Forschungsmethode – die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse – vorgestellt und diskutiert. Dies führt schlussendlich zur Erstellung des eigenen Kriterienkatalogs, in dem sich die wichtigsten Erkenntnisse des Theorieteils kondensieren.

Im empirischen Teil wird die Lehrwerkanalyse, die sich ausschließlich auf einen Aspekt – die 8 Lieder im Kursbuch – konzentriert, mit Hilfe des Kriterienkatalogs durchgeführt. Nach der Datenauswertung werden die Ergebnisse diskutiert. Dabei wird nochmals Bezug zum theoretischen Teil der Arbeit hergestellt und die Forschungsfragen beantwortet.

Im letzten Kapitel der Masterarbeit werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und ein möglicher Ausblick gegeben.

I. Theoretischer Teil

2 Kulturelle Bildung

„Kulturelle Bildung bringt im Menschen Saiten zum Klingen, die sonst stumm geblieben wären“ (Braß, 2013; zitiert nach Haugg, 2020, S. V). Mit diesen Worten wurde im Jahr 2013 die Fachtagung „Perspektiven zur kulturellen Bildung“ eröffnet. Beteiligt waren Experten der Kulturellen Bildung sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ziel war es, die Qualität der Forschung innerhalb der Kulturellen Bildung zu fördern. (Haugg, 2020, S. V) Dadurch erwartete man sich „eine forschungsinduzierte Rückwirkung auf die Praxis (...), um schlussendlich allen Menschen einen guten Zugang zu kultureller Bildung zu ermöglichen“ (Haugg, 2020, S.V). Doch warum wäre so ein Vorhaben wünschenswert? Welchen Mehrwert bringt Kulturelle Bildung und – noch grundlegender – was versteht man unter kultureller Bildung in dem hiesigen Zusammenhang?

2.1 Begriffsdefinitionen

Scheunpflug, Franz und Stadler-Altmann (2012) sprechen von einer „Konjunktur der ‚Kultur‘-Semantik“ (S. 99), was man beispielsweise an der Verwendung von Begriffen wie Esskultur, Wohnkultur oder Lebenskultur erkennen kann. Dieses Phänomen lässt sich auf die chronische Vieldeutigkeit des Kulturbegriffs zurückführen (Scheunpflug et al., 2012, S. 99). Kultur kann demnach nicht definiert werden, „da es aufgrund des großen Bedeutungsfeldes kaum möglich ist, die Bezeichnung mit dem Bezeichneten in Übereinstimmung zu bringen“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 99). Wie geht nun die Kulturwissenschaft mit dieser Problematik um? Um den Kulturbegriff zu fassen, unterscheidet Assmann (2017) in ihrem Handbuch *Einführung in die Kulturwissenschaft* zwischen sechs verschiedenen Verwendungsweisen von Kultur, auf die, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, vorerst nicht näher eingegangen werden soll. Anschließend fügt sie hinzu:

Die Kulturwissenschaften, das ist ihre Chance und ihr Problem, haben keinen klar zu definierenden Gegenstand. Sie beschäftigen sich mit Kultur. Kultur ist alles, was von Menschen gemacht ist. Dazu gehören, wie Terry Eagleton sarkastisch angemerkt hat, Haartrachten ebenso wie Trinkgewohnheiten, Anredeformen, die Lebensweise türkischer Psychotherapeuten, ein Streichquartett von Brahms und die

göttliche Komödie. So diffus sie in ihrem Gegenstandsbereich sind, so klar sind dagegen die Perspektiven und Fragestellungen der Kulturwissenschaft. Sie interessieren sich dafür, wie das vom Menschen Gemachte, die Kultur, gemacht ist, d.h. unter welchen Voraussetzungen, mit welchen Verfahren, Funktionen und Konsequenzen. (Assmann, 2017, S. 19)

Aus dem Zitat geht hervor, welche Aufgaben, Perspektiven und Fragestellungen der Kulturwissenschaft zugrunde liegen. Gleichzeitig wurde der Begriff Kultur aus kulturwissenschaftlicher Perspektive definiert, und zwar als das, „was von Menschen gemacht ist“ (Assmann, 2017, S. 19). Ein Definitionsversuch ist somit gelungen, doch scheint dieser immer noch keine konkrete Auskunft darüber zu geben, was letzten Endes Kulturelle Bildung ist. Scheunpflug et al. (2012) konstatieren daher, dass beim Einsatz des Begriffs in wissenschaftlichen Diskursen, „der jeweils intendierte Bedeutungshof im Kontext dieser breiten Semantik expliziert werden muss“ (S. 99). Aus diesem Grund soll im Folgenden der Begriff Kultur in pädagogischen Zusammenhängen diskutiert werden.

Im aktuellen (pädagogischen) Diskurs wird pragmatisch zwischen zwei Kulturbegriffen unterschieden: dem weiten und dem engen Kulturbegriff (Scheunpflug et al., 2012, S. 99f.):

- Der weite Kulturbegriff ist jener soeben erwähnte: Kultur ist all das, was Menschen produzieren (Assmann, 2017, S. 19; Scheunpflug et al. 2012, S. 100).
- Der enge Kulturbegriff bezieht sich auf die Felder der Hochkultur, wie Kunst, Theater, Literatur und Musik.

Des Weiteren nehmen Scheunpflug et al. eine für diese Arbeit gewinnbringende Unterscheidung vor, die auch mit den Begriffsbestimmungen Assmanns in Einklang stehen. Der Kulturbegriff in pädagogischen Zusammenhängen wird ausdifferenziert in

- Kultur im Modus des Kultivierens,
- Kultur im Modus des Kritisierens und
- Kultur im Modus der Dekonstruktion (Scheunpflug et al., 2012, S. 100ff).

2.1.1 Kultur im Modus des Kultivierens

Der Begriff Kultur geht auf den lateinischen Begriff *cultura* zurück, und bedeutet soviel wie Pflege, wobei ursprünglich die Pflege des Erdbodens gemeint ist. Von dort hat auch

der englische Begriff *agriculture* seine Wurzeln. Auch kann sich der Begriff auf die Pflege des Menschen im Sinne der Körperpflege beziehen. (Assmann, 2017, S. 13)

Scheunpflug et al. stellen Kultur in Kontrast zur „wilden“ Natur. Bei der Kultivierung von Natur, wird die Natur gepflegt, weiterentwickelt, verbessert. In diesem Sinne verstehen Scheunpflug et al. Kultur als „Pflege, Veränderung und Verbesserung der inneren Natur des Menschen.“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 100)

Die Konsequenz daraus ist ein Verständnis von kultureller Bildung als „Kultivierung des Kulturellen“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 101). Es geht dabei um kulturelle Praxen der Gesellschaft, also Musik, Bildende Kunst, Literatur, usw., die als etwas zu Bewahrendes gesehen werden. Ziel der kulturellen Bildung in diesem Sinne ist es daher, Menschen die Teilhabe an diesen kulturellen Praxen zu ermöglichen. (Scheunpflug et al., 2012, S. 101f.)

Bei diesem Verständnis von kultureller Bildung wird auf das normative Kulturkonzept der Hochkultur zurückgegriffen (vgl. Scheunpflug et al., 2012, S. 102). Seine Träger waren das Bürgertum des 19. und 20. Jahrhunderts, die das *Ästhetische* in der Kultivierung der Sinne für sich entdeckten (Assmann, 2017, S. 14). Damit grenzten sie sich von der Unterschicht und ihrer Unterhaltungsindustrie ab. Assmann (2017) spricht auch von der Hochkultur und ihrer vertikalen Strukturiertheit, die Höhe im doppelten Sinne beansprucht: „(...) als soziale Verortung in der Gesellschaft und als ästhetische Wertung künstlerischer Spitzenleistung“ (S. 14). Kunst war somit ein elitäres Gut, von dem die untere Schicht, die keine entsprechenden Bildungsprivilegien genossen hat, ausgeschlossen waren (Assmann, 2017, S. 14). In den 60er Jahren kam es jedoch zum Abbau dieser „konstituierenden Differenz von oben versus unten“ (Assmann, 2017, S. 14), was nach Liebau (2017) mit den in dieser Zeit sich vollziehenden, politischen und pädagogischen Emanzipations- und Modernisierungsentwicklungen zu tun hat (S. 17). So nennt er u. a. „auf Demokratisierung gerichtete[n] kulturpolitischen Initiativen, die die Zugänge zu traditionellen und modernen Formen der Hochkultur erleichtern und öffnen wollten und bei denen dementsprechend Fragen der Rezeption im Mittelpunkt standen (Kultur für alle)“ (Liebau, 2017, S. 17).

Fazit ist, dass auch wenn das hier erläuterte Verständnis von kultureller Bildung mit dem essentialistischen Kulturkonzept, wie das der Hochkultur, verbunden ist, nicht (missverständlicher Weise) die Förderung der Bildungselite im Zentrum steht, sondern der Zugang zu und die Teilhabe an den Künsten für Menschen im Allgemeinen. Dieses Verständnis von kultureller Bildung zeigt sich im pädagogischen Zusammenhang z.B. in

der Erforschung der Wirksamkeit von Museums- Theater und Konzertbesuchen. (Scheunpflug et al. 2012, 105)

2.1.2 Kultur im Modus des Kritisierens

Bei diesem Verständnis von Kultur wird ein Vergleichshorizont markiert, innerhalb dessen Unterschiede zwischen der einen und der anderen Kultur beschrieben werden. Niklas Luhmann (1997) drückt es wie folgt aus: „Kultur im modernen Sinne ist immer die als Kultur reflektierte Kultur, also eine im System beobachtete Beschreibung“ (S. 880; zitiert nach Scheunpflug et al., 2012, S. 101). In Folge einer Beschreibung wird auch eine Kulturkritik möglich. (Scheunpflug et al., 2012, S. 101).

An dieser Stelle lässt sich an Foucaults Konzept der Normalisierungsmacht anknüpfen. Laut Foucault gibt es keine Macht per se, sondern nur im Kontext mit anderen Menschen (Foucault, zit. n. Heinemann, 2015, S. 76). Macht wird dabei „von den ‚einen‘ auf die ‚anderen‘“ (Heinemann, 2015, S. 76) ausgeübt. Somit handelt es sich um eine produktive Kraft, die erst durch die Handlung von Subjekten möglich wird. Für den Akt der Machtausübung ist es jedoch nötig, dass bestimmte Wahrheiten bzw. ein bestimmtes Wissen über die „anderen“ im gesellschaftlichen Diskurs zirkuliert. In diesen Diskursen werden nicht nur Bedeutungen verhandelt, sondern auch Ordnung(en) gestiftet und „Grenzen des Sagbaren errichtet“ (Heinemann, 2015, S. 76), wodurch sich das zirkulierende Wissen immer wieder bestätigt. (Heinemann, 2015, S. 76)

Denn erst dadurch, dass

„über Personen mit und ohne Migrationshintergrund, über *die* Christen und *die* Kultur Österreichs gesprochen wird, konstituiert sich so etwas wie ein Wissen über den Gegenstand und damit ein Objekt des Wissens, über das weitergesprochen werden kann, als würde es das wirklich geben“ (Heinemann, 2015, S. 76).

Kurz: In gesellschaftlichen Diskursen wird bestimmt, was „normal“ ist. Ein Macht-Wissen-Komplex über Subjekte wird dadurch sichtbar. Foucault bezeichnet den Komplex als Normalisierungsmacht. (Heinemann, 2015, 76)

Auch oder gerade die Kulturkritik bedient sich der Mechanismen der Normalisierungsmacht, denn sie differenziert und übt Kritik auf Basis ihrer eigenen Normen, verwendet also ihr eigenes begriffliches Inventar (Scheunpflug et al. 2012, S. 101). Scheunpflug et al. (2012) konstatieren, dass dieses Denken aus historischer

Perspektive „zunächst zu einer naiven, eurozentristischen und evolutionistischen Akzentuierung [führt], die das eigene über das andere erhebt“ (S. 101).

Bei kultureller Bildung im Sinne von Kultur als Kritik bzw. Differenz geht es darum, „Menschen in die Lage zu versetzen, einen bestimmten Standpunkt zu beziehen und aus diesem Standpunkt heraus Urteilsfähigkeit zu gewinnen“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 102). Ein solcher Standpunkt ermöglicht samt seiner Deutungsmuster das Ausüben von Kritik. Problematisch ist jedoch, dass dieser nicht begründet und seine Prämissen nicht kritisch hinterfragt werden. Ein solches Kultur- und Bildungsverständnis zeigt sich in der „Ausländerpolitik“ sowie bei manchen Zugängen der Interkulturellen Pädagogik. Die Kontingenz von Kultur im Rahmen dieses Kulturverständnisses, also dass Kultur, so wie sie ist, sein kann, aber auch anders sein könnte, wird vor allem im Kontakt mit als anders empfundenen Kulturen sichtbar und eröffnet die Frage, „welchen Unterschied Kultur macht?“ (Bäcker, 2003, zitiert nach Scheunpflug et al., 2012, S. 102). (Scheunpflug et al., 2012, S. 102)

2.1.3 Kultur im Modus der Dekonstruktion

Im Mittelpunkt dieses Kulturverständnisses stehen die Konstruktionslinien und Ordnungsstrukturen kultureller Vergleiche, so wie sie im vorherigen Unterkapitel beschrieben wurden (Scheunpflug et al., 2012, S. 101). Es fragt danach,

„welche Konstruktionsmodi kulturellen Praktiken zugrunde liegen, welche Funktion Kultur in sozialen und auf Kommunikation basierenden Systemen hat und wie durch Kultur Sinn, Ordnung und Unordnung codiert und geschaffen [wird]“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 106).

Es handelt sich also um eine „Beobachtung zweiter Ordnung als Beobachtung der Beobachtung von Kultur“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 101). Bildung wird hier als Dekonstruktion von Kultur verstanden (Scheunpflug et al., 2012, S. 102). Dieses Bildungsverständnis wird zum Beispiel in der „Pädagogik der Vielfalt“ oder „Pädagogik der Transkulturalität“ deutlich. In Kapitel 2.2.2. wird auf ein weiteres Verständnis von Kultur – dem diskursiven Kulturbegriff nach Altmayer (2021) – eingegangen, welches ebenfalls dem dritten Modus von Kultur zugewiesen werden kann.

2.1.4 Zwischenfazit

In diesem Unterkapitel konnte gezeigt werden, dass Kultur ein weitgefasster Begriff ist. So ist aus kulturwissenschaftlicher Perspektive Kultur „alles, was von Menschen gemacht ist“ (Assmann, 2017, S. 19). Diese Definition wird auch als „weites Kulturverständnis“ bezeichnet (Scheunpflug et al., 2012, S. 99f.). Das enge Kulturverständnis hingegen bezeichnet eine Fokussierung auf die Künste, also auf Bildende Kunst, Theater, Literatur und Musik (Scheunpflug et al., 2012, S. 99f.) Um zu präzisen Ergebnissen zu kommen, so zum Beispiel, wenn danach gefragt wird, ob der Einsatz von Musik kulturreflexiv ausgerichtet ist, muss zwischen den einzelnen Auffassungen von Kultur unterschieden werden. Dem Rahmen dieser Arbeit entsprechend, erschien es sinnvoll, sich auf die Bedeutung von Kultur im Kontext pädagogischer Zusammenhänge zu beschränken. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, konnten drei unterschiedliche Kulturverständnisse identifiziert werden:

- Kultur als Kultivierung
- Kultur als Kritik bzw. Differenz
- Kultur als Dekonstruktion

In Folge daraus konnte die Bedeutung der Wortverbindung „kulturelle Bildung“ bestimmt werden. Kulturelle Bildung kann nun dreierlei heißen:

- Im Sinne einer Kultivierung von Kultur zielt kulturelle Bildung darauf ab, Menschen Zugang zu den kulturellen Praxen der Gesellschaft zu ermöglichen. Dies erscheint deshalb lohnenswert, da die Künste als etwas zu Bewahrendes gesehen werden. Im Sammelband mit dem Titel *Kulturelle Bildung* wird vor allem auf dieses Kulturverständnis zurückgegriffen, dessen Gebrauch sich bereits im Vorwort von Kornelia Haugg (2020) manifestiert. Haugg erklärt, dass in dem Sammelband geförderte Forschungsprojekte zur kulturellen Bildung zu finden sind, deren Forschungsergebnisse auch für die Praxis nutzbar gemacht werden sollen, denn „[somit soll] der Zugang zu kultureller Bildung allen Menschen offenstehen“ (Haugg, 2020, VI).
- Von kultureller Bildung im Sinne einer Differenz spricht man z.B. in Konzepten der Migrationspädagogik (Scheunpflug et al. 2012, S. 102). Im Grunde geht es darum „Menschen in die Lage zu versetzen, einen bestimmten Standpunkt zu beziehen und aus diesem Standpunkt heraus Urteilsfähigkeit zu gewinnen“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 102). Aus diesem Standpunkt heraus kann Kritik

geübt werden. Eine wesentliche Rolle hierbei spielt jedoch Foucaults Konzept der Normalisierungsmacht (vgl. Heinemann, 2015, S. 76). Die Normen, die sich durch den gesellschaftlichen, wirkmächtigen Diskurs ergeben und etablieren, z.B. in dem man „sich selbst als Kursteilnehmer_in, Migrant_in, Lehrer_in, Mann oder ähnliches form[t] bzw. sich entsprechend disziplinier[t] und/oder diszipliniert zeig[t]“ (Heinemann, 2015, S. 76), werden nicht kritisch hinterfragt (Heinemann, 2015, S. 76). Außerdem wird die Kontingenz von Kultur bei diesem von Differenz geprägten Kulturbegriff sichtbar (Scheunpflug et al., 2012, S. 72). Es stellt sich daher die Frage, „welchen Unterschied Kultur macht?“ (Bäcker, 2003, zitiert nach Scheunpflug et al., 2012, S. 102).

- Kulturelle Bildung als Dekonstruktion fokussiert die Ordnungsstrukturen der eigenen Beobachtung von Kultur (Scheunpflug et al. 2012, S. 102). Scheunpflug et al. (2012) sprechen von einer „Beobachtung zweiter Ordnung als Beobachtung der Beobachtung von Kultur“ (S. 101). Näheres dazu in Kapitel 3.2.2.

2.2 Ästhetische Erfahrungen

In den letzten Jahren ist die Bedeutung kultureller Bildung – im Modus des Kultivierens – im wissenschaftlichen sowie im gesellschaftlichen Bewusstsein wieder stärker in den Mittelpunkt gerückt. Diese Tatsache lässt sich nach Timm, Scheunpflug, Costa und Kühn (2020) u. a. an der gestiegenen Aufmerksamkeit im öffentlichen Diskurs, dem Beginn eines internationalen Diskurses sowie an der Ausweitung und Förderung von Forschung zu kultureller Bildung festmachen (S. 11). Kulturelle Bildung – hier ist man sich in bildungs- und kulturpolitischen Diskursen einig – ist für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und für die Weiterentwicklung der Gesellschaft von Bedeutung (Timm et al., 2020, S. 11). Sie fördert künstlerische und ästhetische Kompetenzen wie Kreativität, Fantasie, Imaginationskraft, Kontemplativität und Ausdrucksfähigkeit, also jene „Schlüsselkompetenzen für die Daseinsgestaltung und -bewältigung unserer herausfordernden, hoch komplexen pluralen Welt“ (Büker, 2017, S. 9).

Anhand unterschiedlicher Textauszüge, die Kulturelle Bildung zum Inhalt haben, stellt Rittelmeyer (2016) fest, dass Kulturelle Bildung mit ästhetischen Erfahrungen bzw. künstlerischen Tätigkeiten gleichgesetzt wird. Auch wird die ästhetische Erfahrung als Kernbereich der kulturellen Bildung gesehen. (Rittelmeyer, 2016, S. 16)

Bevor sich die Arbeit mit ästhetischem Lernen im Kontext DaF/Z auseinandersetzt, macht es Sinn auf diesen Kernbereich der kulturellen Bildung einzugehen, da dieser für die Konklusion eine wesentliche Rolle spielt.

Zuallererst ist es notwendig, die Begriffe Kunst und Ästhetik voneinander zu trennen, denn nicht alle Kunst ist ästhetisch bzw. muss ästhetisch sein und nicht jede ästhetische Erfahrung steht zwangsweise mit Kunst in Verbindung¹ (Rittelmeyer, 2016, 240ff.). Ästhetik (griech., *Aísthēsis*) bedeutet sinnliche Wahrnehmung und Empfindung (Berstein & Lerchner, 2014, S. V). Die Frage „Was ist Kunst?“ soll in dieser Arbeit nun nicht vertieft werden – im Gegenteil: Im Hinblick auf Sinn und Zweck dieser Arbeit genügt die Definition nach dem Duden, wonach Kunst „schöpferisches Gestalten aus den verschiedensten Materialien oder mit den Mitteln der Sprache, der Töne in Auseinandersetzung mit Natur und Welt“ (Duden-Wörterbuch, 2021) ist. Beispiele sind laut Duden die bildende Kunst, die darstellende Kunst, die angewandte Kunst, etc. (Duden: Kunst, 2021).

Rittelmeyer (2016), dem es ein Anliegen ist, die Theorie der ästhetischen Erfahrung für die Forschung zugänglich zu machen (S. 263f.), widmet sich u. a. zweierlei Fragen: „Was ist das: ästhetische Erfahrung? Und welchen Sinn hat sie für die menschliche Bildung?“ (Rittelmeyer, 2016, S. 264). Dabei kommt er – wie im Folgenden zu sehen ist – zu fruchtbaren Ergebnissen:

Zuallererst versucht Rittelmeyer (2016) anhand einer Passage aus Jean Starobinskis² Buch *Kleine Geschichte des Körpergefühls* „mindestens eine wichtige Facette ästhetischer Erfahrungen sichtbar zu machen“ (S. 265). In dieser Passage äußert sich Starobinski zu einer Szene aus Flauberts *Madame Bovary*. Aus Gründen der Übersicht wird im Folgenden direkt aus dem Buche Starobinskis (1991) zitiert.

Starobinski (1991) erklärt kurz den Kontext der Szene in *Madame Bovary* (S. 34). In der Szene besucht Charles Bovary den Borteaux-Hof, wo ihm Emma ein Gläschen Curaçao anbietet. Die beiden stoßen an. Anschließend widmet sich Emma wieder ihrer Arbeit und verstummt. (Starobinski, 1991, S. 34) Nun die Szene:

Auch Charles schwieg. Ein Luftzug, der unter der Tür hereinwehte, wirbelte ein wenig Staub über die Fliesen auf; er sah zu, wie er dahintanzte, und hörte nichts als

¹ Rittelmeyer geht sehr ausführlich auf die Problematik des Kunstbegriffs bzw. auf die verschiedenen Auffassungen von Kunst zeitgenössischer Künstler*innen ein.

² Jean Starobinski war Professor für französische Literatur und Ideengeschichte in Genf (Starobinski, 1991, S. 7)

das Pulsen des Blutes in seinem Kopf und aus der Ferne das Gackern einer Henne, die irgendwo auf dem Hof ein Ei legte. (Flaubert, zitiert nach Starobinski, 1991, S. 34; vgl. Rittelmeyer, 2016, S. 265)

Hierzu schreibt Starobinski (1991):

(...) dieser lange dreigliedrige Satz [beschreibt] in seiner räumlichen Figuration – von ‚Luftzug‘ bis ‚Hof‘ – einen in sich geschlossenen Kreis, der draußen seinen Anfang nimmt und wieder dorthin zurückkehrt. Dieser Satz ist nur eines von zahlreichen Beispielen, in denen die ‚Perspektive‘, die anfänglich noch die des ‚unpersönlichen Erzählers‘ ist, unmerklich in das Bewußtsein [sic.] einer literarischen Gestalt hinüberwandert. Ausgehend von ‚er sah zu, wie er dahintanzte‘ übernimmt die Erzählung die Perspektive Charles‘, der zum grammatischen Subjekt wird: wir sehen und fühlen durch seine Empfindungen hindurch. Für einen Erzähler, der die Perspektive eines Zeugen von außen einnähme, hielte Charles nur den Kopf gesenkt. (S. 34)

Laut Rittelmeyer wird aus dieser Interpretation Starobinskis deutlich, dass man durch „die ästhetische Betrachtung einer solchen Alltagsszene mit dieser in eine Beziehung der Anteilnahme versetzt [wird]“ (Rittelmeyer, 2016, S. 265). Für den/die Leser*in entsteht „eine innere Verbindung mit dem Protagonisten und seinen wechselnden Empfindungen“ (Rittelmeyer, 2016, S. 265).

Zudem geht aus neurologischen Untersuchungen hervor, dass Lesen kein passives Aufnehmen von Informationen, sondern ein aktives *Durchspielen* ist – dies gilt zumindest für die lebhaften Passagen. Rittelmeyer (2016) sieht nun im „Mitgehen“ im Hinblick auf die wechselnden seelischen Zustände der literarischen Figuren“ (S. 266) die Möglichkeit, empathische Kompetenzen auszubilden³. Damit nennt er eine mögliche Bildungsimplication. (Rittelmeyer, 2016, S. 266)

Als nächstes geht er vertiefend auf den Aspekt der Anteilnahme innerhalb einer ästhetischen Erfahrung ein und führt dafür ein Gedankenexperiment durch:

Man stelle sich vor, die Szene Flauberts – ganz wie Starobinski in seinem Kommentar – aus der Distanz, gleich einer empirischen Beobachtung, zu betrachten. Dabei könne man sich sprach- oder literaturwissenschaftliche Fragen stellen, auf grammatikalische Tiefenstrukturen eingehen etc. Der „unmittelbare Erlebniszusammenhang mit dem poetischen Ereignis“ (Rittelmeyer, 2016, S. 266) wird damit allerdings zerstört. Auf der anderen Seite könnte man sich die Szene dramatisierend vorstellen:

³ Damit der Effekt des „Mitgehens“ eintritt, wären noch andere Faktoren zu berücksichtigen, auf die Rittelmeyer (2016) in seinem Text eingeht (S. 266).

Aus dem Gackern der Hühner wird der Gedanke an eine dem Protagonisten bekannte, draußen liegende Hühnerfarm, in der Tiere auf engstem Raum zusammengepfercht sind, (...). Aus dem Pulsen des Blutes wird ein heftiger Herzschlag des Besuchers, der ihm die Hitze in den Kopf treibt und schmerzliche Gedanken intensiviert. (Rittelmeyer, 2016, S. 266)

Durch diese Zuspitzung, hervorgerufen durch emotionale und suggestive Redewendungen, können die Leser*innen den Sachverhalt nicht geistig auffassen, sondern nur passiv erleben und distanzlos gegenüberstehen. (Rittelmeyer, 2016, S. 266f.)

„Liegt im ersten Fall eine Besitzergreifung bzw. Usurpation des Gegenstandes vor, so im zweiten eine des lesenden Individuums“, erklärt Rittelmeyer (2016, S. 267). Die ästhetische Auffassung besteht im Vermeiden der beiden Extreme – dies geht aus dem Gedankenexperiment hervor. Ästhetisches Betrachten sei „geistvolles Betrachten, das allerdings ‚dahinfließt‘ und als solches nicht in das Bewusstsein tritt“ (Rittelmeyer, 2016, S. 267). An dieser Stelle knüpft Rittelmeyer an die sogenannten *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* von Friedrich Schiller (1795) an. Dieser eigentümliche „Mittelzustand zwischen Inbesitznahme des Objektes durch das wahrnehmende Subjekt und der Inbesitznahme des Subjektes durch das erlebte Objekt“ (Rittelmeyer, 2016, S. 267) könne als „Zustand der ‚ergebnisoffenen‘ Freiheit“ (Rittelmeyer, 2016, S. 267) begriffen werden, welcher Schiller in seinem 21. Brief treffend beschreibt. (Rittelmeyer, 2016, S. 267)

Es sei jedoch festzuhalten, dass dieses anteilnehmende, geistvolle Wahrnehmen nicht automatisch passiert. Ebenso wenig stellt sich automatisch eine Bildungswirkung ein. Aus diesem Grund sieht Rittelmeyer (2016) die Aufgabe der kulturellen Bildung nicht nur im Anbieten künstlerischer Aktivitäten, sondern vor allem in der Förderung der „emotionalen, intellektuellen, und volitionalen Organe der Beteiligten“ (S. 269).

Durch das Beispiel und Gedankenexperiment Rittelmeyers wurde versucht zu zeigen, was eine ästhetische Erfahrung ist. Bereits an mehreren Stellen in dieser Arbeit, u. A. in der Einleitung des Kapitels zur kulturellen Bildung, wurde gezeigt, dass die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrungen nicht angezweifelt wird.⁴ Wie aus dem Sammelband *Kulturelle Bildung* hervorgeht, ist man jedoch darum bemüht, Transfereffekte auf belastbare Weise nachzuweisen (Kastner, Umbach, Jusyte & Fernández, 2020, S. 231).

⁴ Im Gegenteil: Es gibt laut Rittelmeyer (2016) sehr hohe Erwartungen an die Bildungswirkung des Ästhetischen – außerfachlich wie innerfachlich. (S. 15ff.)

Im fremdsprachendidaktischen Diskurs gibt es nun viele Stimmen, die sich für ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht einsetzen, da sie im Ästhetischen ein großes Vermittlungspotenzial sehen⁵. Als nächstes folgt daher eine Auseinandersetzung mit dem Thema ästhetisches Lernen im DaF/Z-Unterricht.

2.3 Ästhetisches Lernen im DaF/Z Unterricht

Ästhetisches Lernen wird als ganzheitliches Lernen⁶, d. h. Lernen *mit allen Sinnen* beschrieben (Bernstein & Lerchner, 2014, S. VI). Die Fähigkeit zum intensiven, sinnlichen Wahrnehmen ist dabei die Grundlage (Schier, 2014, 4f.). Die Aufgabe der ästhetischen Bildung ist es, diese Fähigkeit zu schulen (Schier, 2014, 4.). Badstübner-Kizik (2014) zählt nun einige Punkte auf, die bei Definitionsversuchen des ästhetischen Lernens immer wieder auftauchen (297f.). Diese da wären:

1. Ästhetisches Lernen fördert die Wahrnehmungsfähigkeit. Dabei soll über Wahrnehmungsgrenzen reflektiert und die Aufmerksamkeit geschult werden. Badstübner-Kizik (2014) spricht dabei von einer „Entschleunigung der Wahrnehmung“ (S. 298)⁷.
2. Ästhetisches Lernen beabsichtigt eine persönliche Anteilnahme bzw. eine subjektive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Die Emotionalität sowie der „Ausbau und die Differenzierung von Gefühlswelten und Erlebnisfähigkeiten“ (Badstübner-Kizik, 2014, S. 298) sollen dabei gefördert werden.
3. Vorstellungskraft, Fantasie und Kreativität sollen freigesetzt werden, so z.B. dadurch, dass die Lernenden zu Fragen angeregt werden, die mehr als eine richtige Antwort haben, oder gar offen bleiben müssen.
4. Sozialität und Handeln spielen eine zentrale Rolle. Die Lernenden sollen in Kontakt mit „anderen, grundsätzlich gleichberechtigten Vorstellungs-, Gefühls- und Interpretationswelten (AutorInnen/KünstlerInnen – RezipientInnen, RezipientIn A – RezipientIn B usw.)“ kommen (Badstübner-Kizik, 2014, S. 298).

⁵siehe Bernstein & Lerchner (2014).

⁶ Es ist schwierig ganzheitliches Lernen zu messen. Wie viele Sinne müssen beteiligt sein, damit man von Ganzheitlichkeit sprechen kann? Eine weitere Definition von Abt und Schumschal (2020) lautet: „Lernen muss ganzheitlich betrachtet werden und gelingendes Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper“ (S. 73). Wie auch bei Abt und Schumschal (2020) soll sich Lernen nicht auf die Überschneidung der fünf Sinne (Hören, Riechen, Sehen, Schmecken, Tasten) beschränken, sondern im übertragenen Sinne verstanden werden.

⁷ Siehe auch Badstübner-Kizik, 2007, S. 20.

Hier liegt das intersubjektive und interkulturelle Potenzial ästhetischen Lernens. Je nach Handlungsausrichtung können unterschiedliche Reaktionen ausgelöst werden, darunter Irritation, Distanz aber auch Identifikation und Perspektivenübernahme. Unter sozialer Ausrichtung sind weitere Reaktionen wie das Empfinden von Empathie und Toleranz (*nach außen*) sowie das Moment der Selbsterkenntnis (*nach innen*) möglich.

5. Ästhetisches Lernen fördert die Entwicklung von Interpretations- und Deutungskompetenzen. Entscheidend ist dabei u. a. „eine immer wieder notwendige Ausbalancierung des Verhältnisses von Detail und Ganzem, Konkretem und Abstraktem, Bekanntem und Unbekanntem, Vertrautem und Neuem, Verständlichem und Unverständlichem, Eindeutigem und Mehrdeutigem, Eigenem und Fremdem“ (Badstübner-Kizik, 2014, S. 298).
6. Ästhetisches Lernen ist – wie anfangs erwähnt - ganzheitlich angelegt: Fächer, Künste, Sinne und Lebensbereiche überschneiden und ergänzen sich. „Damit spiegeln ästhetische Lernprozesse die Realität und ermöglichen vielfältige Zugänge zu ihr“ (Badstübner-Kizik, 2014, S. 298).
(Badstübner-Kizik, 2014, S. 298)

Die soeben angeführten Punkte können für diese Arbeit als Merkmale ästhetischen Lernens verstanden werden. Auf diese soll bei der Erstellung des Kriterienkatalogs zurückgegriffen werden

2.4 Zusammenfassung

In dem Kapitel zur kulturellen Bildung erfolgte zuallererst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Kultur. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive ist Kultur „alles, was von Menschen gemacht ist“ (Assmann, 2017, S. 19). Diese Definition entspricht dem weiten Kulturbegriff. Der enge Kulturbegriff nimmt dagegen Bezug auf die Felder der Hochkultur, wie Kunst, Theater, Literatur und Musik (Scheunpflug et al., 2012, S. 100). Im pädagogischen Bildungskontext muss das Verständnis von Kultur aus dem jeweiligen Kontext des Textes erschlossen werden (Scheunpflug et al., 2012). Hierbei sind nach Scheunpflug et al. (2012) zwischen drei Auffassungen bzw. Modi zu unterscheiden:

- Kultur im Modus der Kultivierung
- Kultur im Modus der Differenz bzw. Kritik
- Kultur im Modus der Dekonstruktion

Im Sammelband *Kulturelle Bildung* aus dem Jahr 2020 wird von Kultur im Modus des Kultivierens gesprochen. Demnach zielt Kulturelle Bildung darauf ab, Menschen den Zugang zu den kulturellen Praxen der Gesellschaft zu ermöglichen, da die Künste als etwas zu Bewahrendes gesehen werden (Haugg, 2020, VI; Scheunpflug et al. 2012). Timm et al. (2020) konstatieren, dass Kulturelle Bildung wieder mehr ins Zentrum des wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bewusstseins gerückt ist. In Bildungs- und kulturpolitischen Diskursen herrscht Einigkeit über die positive Wirkung kultureller Bildung: Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen; Weiterentwicklung der Gesellschaft; Förderung künstlerischer und ästhetischer Kompetenzen wie Kreativität, Fantasie, Imaginationskraft, Kontemplativität und Ausdrucksfähigkeit – um nur einige zu nennen (Timm et al., 2020; Bücker, 2017). Eine Schwierigkeit besteht jedoch darin, sogenannte Transfereffekte auf belastbare Weise nachzuweisen, was zu den Kernaufgaben der Wirkungsforschung gehört (Kastner et al. 2020; Rittelmeyer, 2016). Kulturelle Bildung wird in zahlreichen Texten mit ästhetischen Erfahrungen gleichgesetzt und in diesen als Kernbereich kultureller Bildung gesehen (Rittelmeyer, 2016, S. 16). Aus diesem Grund galt das nächste Kapitel der Auseinandersetzung mit ästhetischen Erfahrungen. Es wurde dabei festgestellt, dass der Akt einer ästhetischen Erfahrung im „Mittelzustand zwischen Inbesitznahme des Objektes durch das wahrnehmende Subjekt und der Inbesitznahme des Subjektes durch das erlebte Objekt“ (Rittelmeyer, 2016, S. 267) liegt, was Rittelmeyer (2016) anhand seines Gedankenexperiments nachvollziehbar illustriert. Eine ästhetische Erfahrung sowie auch ihre Bildungswirkung stellt sich jedoch nicht automatisch ein; man kann sie nicht erzwingen (Rittelmeyer, 2016, S.269). Aus diesem Grund plädiert Rittelmeyer (2016), über das Angebot und den Zugang zu künstlerischen Tätigkeiten hinaus, für eine Förderung der „emotionalen, intellektuellen, und volitionalen Organe der Beteiligten“ (S. 269). Anschließend wurde in das nächste Kapitel übergeleitet, welches sich mit dem ästhetischen Lernen im Kontext DaF/Z auseinandersetzt. Ästhetisches Lernen kann als Lernen mit allen Sinnen verstanden werden, das die Fähigkeit zum intensiven, sinnlichen Wahrnehmen schult (Schier, 2014, S. 4). Weiters werden in dem Kapitel Punkte aufgelistet, die bei Versuchen, ästhetisches Lernen zu definieren, wiederholt auftauchen (Badstübner-Kizik, 2014). Es ist daher plausibel, wenn sie in dieser Arbeit als Merkmale ästhetischen Lernens verstanden werden.

Ästhetisches Lernen kann im Kontext DaF-/DaZ nun auf mannigfaltige Weise umgesetzt werden – das zeigt der Sammelband *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht* herausgegeben von Bernstein und Lerchner (2014). In diesem werden zahlreiche Möglichkeiten aufgezeigt, ästhetische Lernprozesse durch Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik und Film zu initiieren und umzusetzen. In Kapitel 4.2.7 dieser Arbeit werden diesbezüglich einige Beispiele angeführt. Auch wenn ästhetisches Lernen nicht zwingend in Verbindung mit den Künsten steht– auch Alltagssituationen können ästhetisch erlebt werden (Schier, 2014, S. 5; Bernstein & Lerchner, 2014, S. VI) – liegt in dieser Arbeit dennoch der Fokus auf Musik als potenzielles Medium ästhetischer Erfahrungen.

An dieser Stelle der Arbeit stellt sich jedoch die Frage, wie ästhetisches Lernen in den Fremdsprachenunterricht passt, wenn der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (kurz GeR) – „dem zentralen Dokument der Umstellung auf Kompetenzorientierung im Fremdsprachenbereich“ (Dobstadt & Riedner, 2014, S. 20) – Kompetenz- und Handlungsorientierung fokussiert (Begleitband, 2020, 31ff.). Schon 2012 konstatiert Rösler, dass der GeR „affektive und ästhetische Aspekte (...) kaum angemessen berücksichtigt“ (S. 269).

Aus diesen Gründen soll in den folgenden Kapiteln gezeigt werden, wo die Anknüpfungspunkte zum GeR liegen, und dass – wie Bernstein und Lerchner (2014) festgestellt haben – ästhetische Ansätze nicht im Widerspruch zur kognitiven Ausrichtung des GeRs stehen müssen (S. VI). Dazu soll der GeR in groben Zügen und soweit für diese Arbeit relevant, vorgestellt werden.

3 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* wurde im Jahr 2001 in drei Sprachen – Französisch, English und Deutsch – veröffentlicht und gilt als eines der „bekanntesten und meistbenutzten politischen Instrumente des Europarats“ (Begleitband, 2020, S. 11; Quetz, 2019, S. 107). 2018 wurde der GeR aktualisiert und unter dem Titel *CEFR Companion Volume with New Descriptors* veröffentlicht (Begleitband, 2020, S. 13). Der Begleitband des GeRs richtet sich nun an Lehrende und Personen in der Lehrerbildung und kann als aktualisierter (nutzerfreundlicher) Referenzrahmen verwendet werden (Begleitband, 2020, S. II).

Zu den Kernaufgaben des Europarates gehört es, u. a. eine größere Einheit zwischen seinen Mitgliedern zu schaffen, einen Zugang zum Recht auf gleiche Bildung für alle zu ermöglichen und die demokratische Kultur zu entwickeln und zu erhalten (Begleitband, 2020, S. 11).

Der GeR möchte nun dazu beitragen, die Qualität des Sprachunterrichts zu verbessern und „aufgeschlossene, plurilinguale Bürger[*innen]“ schaffen. (Begleitband, 2020, S. 32). Folgende Ziele wurden bereits im GER von 2001 wie folgt beschrieben:

- Förderung und Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstituten in verschiedenen Ländern
- Zu Verfügung stellen einer Grundlage für die gegenseitige Anerkennung sprachlicher Qualifikationen
- Lernenden, Lehrenden, Autorinnen und Autoren von Sprachkursen, Prüfungsinstitutionen sowie Bildungsverwaltungen wird dazu verholfen, ihre Arbeit „in einen Kontext zu stellen und zu koordinieren“ (Begleitband, 2020, S. 31). (GeR, 2001, zitiert nach Begleitband, 2020, S. 31)

Bekannt ist der GeR für sein Beschreibungsmodell für Sprachkompetenzen sowie für sein „System der gemeinsamen Referenzniveaus (A1 bis C2), die durch Beispielskalen definiert sind“ (Begleitband, 2020, S. 30). Mit eben diesen erzielte er im sprachdidaktischen Handlungsfeld die nachhaltigste Wirkung – so Quetz (2019, S. 108). Diese Feststellung klingt insofern plausibel, als sich nahezu alle Fremdsprachenlehrwerke an den Referenzniveaus des GeRs orientieren (Krumm, 2010, S. 1217; Funk, 2004, S. 41).

Quetz (2019) hebt hervor, dass der GeR nicht missverständlich als Curriculum verstanden werden darf (S. 110). Auch gibt der GeR nicht an, welche Methoden Lehrende einsetzen sollen (Begleitband, 2020, S. 33). Vielmehr ermöglicht er den Vergleich zwischen Curricula, Lehrwerken, Tests und vielen anderen und kann somit als eine Art Messlatte verstanden werden (Quetz, 2019, S. 110).

3.1 Der handlungsorientierte Ansatz

Schon vor seiner Überarbeitung betrachtet der GeR Sprachverwendende und Sprachenlernende als Mitglieder in einer Gesellschaft die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen müssen (Europarat, 2001, S. 21 zit. n. Hilpisch,

2012, S. 9) Ein pragmatischer, kompetenzorientierter Ansatz, der durch Kann-Beschreibungen gesteuert wird, ist vorherrschend (Begleitband, 2020, S. 31; Hilpisch, 2012, S. 9), was zu vermehrter Kritik führte (Bernstein & Lerchner, 2014, S. 6; Schier, 2014, S. 3ff.; Dobstadt & Riedner, 2014, S. 19ff.; Hilpisch, 2012). Der konzeptionelle Rahmen des GeR ist auch nach seiner Überarbeitung weiterhin gültig. So heißt es im Begleitband (2020), dass der Lehr- und Lernprozess durch Handlungen gesteuert ist. Dabei wird „gewissermaßen rückwärts von kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden im wirklichen Leben [ausgegangen], mit konsequenter Abstimmung zwischen Curriculum, Lehren und Beurteilen“ (Begleitband, 2020, S. 33).

Eine Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes im Unterricht bedeutet,

- dass man Lernende, da man sie als gesellschaftlich bzw. sozial Handelnde sieht, in Lernprozesse einbinden muss. Hierbei wird der soziale Charakter des Sprachenlernens sowie des Sprachgebrauchs sichtbar. Es reicht nicht, nur etwas über die Sprache als Lerngegenstand zu lernen. Stattdessen steht „die Interaktion zwischen Gesellschaft und Individuum beim Prozess des Lernens“ (Begleitband, 2020, S. 34) im Vordergrund. Die Zielsprache soll demnach im Klassenzimmer aktiv verwendet werden.
- dass man die Lernenden, da man sie als „plurilinguale und plurikulturelle⁸ Wesen sieht“ (Begleitband, 2020, S. 34), auf all ihre sprachlichen Ressourcen zurückgreifen lässt, und sie ermutigt, „sowohl Ähnlichkeiten und Gesetzmäßigkeiten als auch Unterschiede zwischen Sprachen und Kulturen zu entdecken“ (Begleitband, 2020, S. 34).
- dass zielgerichtete, kooperative Aufgaben im Unterricht durchgeführt werden sollen, deren wichtigstes Ziel nicht die Sprache selbst ist, sondern „ein anderes Produkt oder Ergebnis“ (Begleitband, 2020, S. 34). Hierfür werden Beispiele gegeben wie ein Plakat erstellen, einen Ausflug planen, ein Festival konzipieren, u.a. (Begleitband, 2020, S. 34).
- dass die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung im Mittelpunkt steht. (Begleitband, 2020, S. 34)

⁸ Die Begriffe plurilingual und plurikulturell werden im folgenden Kapitel näher beschrieben.

3.2 Plurilinguale und Plurikulturelle Kompetenz

Im Begleitband des GeR wird zwischen Vielsprachigkeit (auch: Multilinguismus) als „Koexistenz vieler Sprachen auf gesellschaftlicher oder individueller Ebene“ (Begleitband, 2020, S. 34) und Mehrsprachigkeit/Plurilingualität als „dynamische Entwicklung eines sprachlichen Repertoires bei einzelnen Sprachnutzenden oder Lernenden“ (Begleitband, 2020, S. 34) unterschieden (Begleitband, 2020; Fäcke & Meißner, 2019). Das Präfix *multi-* hebt also die gesellschaftliche Dimension hervor, während das Präfix *pluri-* auf die individuelle Dimension Bezug nimmt (Fäcke & Meisner, 2019, S. 5). Der GeR vertritt die Perspektive, dass „plurilinguale Menschen über ein einzelnes zusammenhängendes Repertoire verfügen, das sie mit ihren allgemeinen Kompetenzen und verschiedenen Strategien verbinden, um Aufgaben zu erfüllen“ (Begleitband, 2020, S. 34).

Im GeR von 2001 ist von plurilingualer und plurikultureller *Kompetenz* die Rede. Der Begriff plurilingual kommt also erstens, in Bezug auf den Kompetenzbegriff und zweitens, in Verbindung mit dem Begriff plurikulturell vor, da davon ausgegangen wird, dass diese beiden Begriffe „Hand in Hand“ gehen (Begleitband, 2020, S. 36). Sprachen und Kulturen werden nicht getrennt voneinander betrachtet. Vielmehr wird die Spracherfahrung eines Menschen erst in seinem kulturellen Kontext erweitert (Begleitband, 2020, S. 144). Gemeinsam bilden Sprachen und Kulturen eine kommunikative Kompetenz, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Begleitband, 2020, S. 144). In der überarbeiteten Fassung des GeR erhalten Plurilingualität und Plurikulturalität ein eigenes Kapitel und nehmen damit nach Burwitz-Melzer (2019) eine wichtigere Rolle ein (S. 112).

Wie aus dem Begleitband hervorgeht, beinhaltet die überarbeitete Fassung des GeRs sechs Referenzskalen zu plurilingualen und plurikulturellen Konzepten. Drei von ihnen findet man im Kapitel zur Mediation⁹ (Tabelle 1, linke Seite). Den anderen drei Skalen hingegen wurde ein eigenes Kapitel gewidmet (Tabelle 1, rechte Seite):

⁹ Im Konzept von Mediation geht es im Wesentlichen darum, zwischen Menschen, die aus einem bestimmten Grund nicht direkt miteinander kommunizieren können, zu vermitteln. Die/Der Mediator*in bedient sich dabei mündlicher und/oder schriftlicher Aktivitäten der Sprachmittlung (z.B. den Inhalt eines Textes weitergeben, zu Konfliktlösung beitragen, etc.). (Begleitband, 2020, S. 40; 113;)

Tabelle 1: Zusammengefasste Gliederung der Kapitel zu Plurilingualität und Plurikulturalität (Begleitband, 2020, S. 5-7), erstellt von C.S.

3. Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien	4. Die Beispielskalen des GeR: plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz
3.4 Mediation	- Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen - Plurilinguales Verstehen - Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen
3.4.1.3 Mediation von Kommunikation	
- Plurikulturellen Raum Fördern - Als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen / Kolleginnen) - Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern	

Quetz (2019) bewertet es insgesamt positiv, dass es nun Referenzskalen gibt, die Mehrsprachigkeit (Plurilingualität) und Plurikulturalität zu fördern versuchen (S. 110). Was die Skalen im Bereich Mediation betrifft, konstatiert er, dass

[w]ährend herkömmlich eher auf eine angemessene Wiedergabe des Inhalts oder des Sinns einer Äußerung abgezielt wurde, bei der Sprachmittler sich mit eigenen Meinungen zurückhalten mussten, jetzt andere Dimensionen hinzu[kommen]: zum einen eine interkulturelle und zum anderen sogar eine sozialpsychologische. (Quetz, 2019, S. 110)

Auch die Forderung eines plurikulturellen Raums (siehe Tabelle 1, linke Seite) als Begegnungsraum, in dem Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen und innerhalb linguistisch und kulturell unterschiedlichen Sprechenden zu ermöglichen versucht wird (vgl. Begleitband, 2020, S. 135), empfindet Quetz (2019) als „bemerkenswert und richtungsweisend“ (S. 111).

Burwitz-Melzer (2019) übt hingegen verstärkt Kritik, so z.B. an der Aufspaltung der sechs Referenzskalen in zwei unterschiedliche Kapitel (Burwitz-Melzer, 2019, S. 113). Der Grund sei laut dem GeR, „dass die erste Skala eine aktivere Rolle des Sprechers als kulturellem Mediator behandle“ (Europarat, 2018, S. 158, zitiert nach Burwitz-Melzer, 2019, S. 113). Dies ist aus wissenschaftlicher Sicht nur wenig überzeugend, da auf diese Weise suggeriert wird, dass vor allem bei der mündlichen Sprachmittlung ein plurikultureller Raum geschaffen wird (Burwitz-Melzer, 2019, S. 113). Burwitz-Melzer (2019) weist jedoch darauf hin, dass auch bei der schriftlichen Sprachmittlung, so wie auch bei allen anderen kommunikativen Handlungen, der plurikulturelle Raum zu

beachten wäre (S. 113). Des Weiteren kritisiert sie an der Skala *Plurikulturellen Raum fördern*, dass „zwar eine deutlich auszumachende Steigerung der linguistischen und soziolinguistischen Kompetenz und der damit verbundenen kommunikativen Handlungsfähigkeit“ (Burwitz-Melzer, 2019, S. 114) beobachtet werden kann, Einstellungen sowie Aspekte des kulturellen, sozio- und interkulturellen Wissens jedoch einen zu geringen Stellenwert einnehmen (Burwitz-Melzer, 2019, S. 114). Dies sei in Hinblick auf die Entwicklung der plurikulturellen Handlungsfähigkeit problematisch,

denn nur wer Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Begegnungen aufgrund seines plurikulturellen Wissens auszuloten weiß, kann auch die nötigen Strategien zur Schaffung eines wirksamen plurikulturellen Raums und zur Vermeidung von Missverständnissen entwickeln. (Burwitz-Melzer, 2019, S. 114)

An dieser Stelle lässt sich an Krumm (2019) anknüpfen, der betont, dass Mehrsprachigkeit nicht automatisch Interkulturalität¹⁰ hervorbringt oder gar garantiert. Auch wenn im GeR Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität in einem Atemzug genannt werden, geht es in der Konkretisierung in erster Linie um Mehrsprachigkeit, wobei die Entstehung von und der Umgang mit Plurikulturalität nicht thematisiert wird. (Krumm, 2019, S. 90)

Hier angekommen gelangt man zu einem für diese Arbeit zentralen Argumentationspunkt, denn hier liegt die Chance von Musik im Fremdsprachenunterricht: in der Vermittlung (inter)kultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dafür wird in für diese Arbeit wesentlichen Publikationen zum Thema Musik im (deutschsprachigen) Fremdsprachenunterricht von Seiten zahlreicher Autorinnen und Autoren plädiert (Badstübner-Kizik, 2007; Piehocki, 2018; Volkmann, 2019). So können mit Piehocki (2018) „Lieder und Musik als Elemente der jeweiligen Kulturen verstanden werden, mit deren Hilfe zwischen Eigen- und Fremdkultur, aber auch innerhalb einer Kultur unterschieden und verglichen werden kann“ (S. 38). In Anbetracht der Tatsache, dass ästhetisches Lernen die Interpretations- und Deutungskompetenz der Lernenden zu fördern sucht, lässt sich schließlich mit Musik eine Brücke schlagen, zwischen GeR und dem ästhetischen Lernen (bzw. Kultureller Bildung als übergeordnete Kategorie)¹¹.

¹⁰ Für genauere Begriffsbestimmung siehe Kapitel 2.2.1.

¹¹ Siehe auch Kapitel 3.3, Abbildung 2.

3.2.1 Von der interkulturellen zur plurikulturellen Kompetenz

Bei diesem Unterkapitel handelt es sich um einen Einschub, dessen Aufgabe es ist die Begriffe inter- und plurikulturell zu präzisieren, denn während in fachdidaktischen Texten vor 2018 vorwiegend von Interkulturalität die Rede ist (Krumm, 2010; Rösler, 2012; Bernstein & Lerchner (Hrsg.), 2014; Heinsch, 2018; Piechocki, 2018;), rückt – wie man anhand des Begleitbandes sehen kann – der Begriff Plurikulturalität wieder mehr ins Zentrum (Camerer, 2021).

Mit Scheunpflug et al. (2012) handelt es sich bei dem Interkulturalitätsbegriff um ein Verständnis von Kultur als Kritik bzw. Differenz, d.h. es wird ein Vergleichshorizont geschaffen (Scheunpflug et al., 2012, S. 102). Dabei ist jedoch festzuhalten, dass die interkulturelle Fremdsprachendidaktik mehr als nur die Begegnung mit der Fremdheit ist (Piechocki, 2018, S. 21). Nach Auernheimer (2016) sind in einer multikulturellen Gesellschaft Gleichheit und Anerkennung zwei grundlegende Prinzipien der interkulturellen Pädagogik (S. 19f.). Als Leitmotive interkultureller Pädagogik nennt er:

- „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen verstehen, und
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (Auernheimer, 2016, S. 20).

Wirft man nun einen Blick in das Kapitel 5.1.1.2 des GeRs von 2001 so umfassen interkulturelle Fertigkeiten

- „die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden“ (GeR, 2001, S. 106).

Fäcke und Meißner (2019) konstatieren, dass die Verwendung des Präfix *-inter* (interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen, etc.) dann verwendet wird, wenn sich die Argumentation auf „das Verhältnis zwischen ethnisch und kulturell deutlich

voneinander abgegrenzten Personen (Gruppen, Gesellschaften, Nationen und Staatsvölker)“ (S. 4f.) konzentriert, wobei nur generell gefasst wird (Fäcke & Meißner, 2019, S. 5). Möchte man diese Oppositionen aufheben, d.h. darauf hinweisen, dass Kulturen weder homogen noch in sich geschlossen sind, wird oft das Präfix *-trans*, wie in Transkulturalität, verwendet (Fäcke & Meißner, 2019, S. 5).

Im Referenzrahmen von 2018 wurde das Konzept der (kommunikativ ausgerichteten) interkulturellen Kompetenz erweitert und es wird terminologisch unterschieden zwischen:

- „plurikulturellen Kompetenzen einzelner Sprachnutzender, (...)
- interkulturellen Situationen [und] (...)
- dem multikulturellen Charakter einer (z.B. nationalen) Gruppe“ (Camerer, 2021, S. 78).

Nach Camerer (2021) lässt sich das Konstrukt interkultureller Kompetenzen innerhalb der Deskriptoren zweier Skalen (*Plurikulturellen Raum fördern & Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*) wiederfinden. Dieses wird wie folgt umschrieben:

Soziokulturelles & soziolinguistisches Wissen	„Kann auf Kenntnisse soziokultureller Konventionen zurückgreifen, um Einverständnis darüber zu erzielen, wie in einer bestimmten Situation, mit der keiner der Beteiligten vertraut ist, verfahren wird.“ (Europarat 2020: 136)
Einstellungen & Empathiefähigkeit	„Kann in interkulturellen Begegnungen Dingen aus anderen Perspektiven als der eigenen Weltsicht mit Wertschätzung begegnen und sich dabei dem Kontext angemessen ausdrücken.“ (ebd.)
Kommunikatives Können	„Kann als Mittler/in in interkulturellen Begegnungen fungieren und dabei mit Ambivalenzen umgehen, Rat und Unterstützung anbieten und Missverständnisse abwenden.“ (ebd.: 135) / „Kann mögliche Missverständnisse in mündlicher und schriftlicher Kommunikation voraussehen und helfen, eine positive Interaktion aufrechtzuerhalten, indem unterschiedliche kulturelle Perspektiven des betreffenden Themas kommentiert und interpretiert werden.“ (ebd.: 135)

Abbildung 1: Umschreibung der interkulturellen Kompetenz im GeR von 2018 (Camerer, 2021, S. 79).

Es kann somit gezeigt werden, dass die Förderung der interkulturellen Kompetenz – auch wenn verglichen mit dem GeR von 2001 nicht auf den ersten Blick ersichtlich –

auch in der überarbeiteten Fassung des GeRs ein wichtiges Anliegen bleibt (siehe Abbildung 1). Die Feststellung von Burwitz-Melzer (2019), wonach sich Plurikulturalität von interkultureller Kompetenz kaum unterscheidet, verwundert daher nicht.

3.2.2 Konsequenz aus der Diskussion um das Interkulturalitätsparadigma

Im Grunde konnten – hier angelangt – zentrale Begriffe wie die Kulturelle Bildung, das ästhetische Lernen, die interkulturelle Kompetenz, etc. definiert und ein wichtiger Zusammenhang hergestellt werden, und zwar jener zwischen dem ästhetischen Lernen, dem GeR und Musik als solche. Das Bindeglied dieser Bereiche bzw. Disziplinen ist das Konzept des interkulturellen Lernens, so wie es z.B. Auernheimer (2016) beschreibt. Die Literatur der hier zitierten Autorinnen und Autoren, wie Badstübner-Kizik (2014; 2010; 2007), Burwitz-Melzer (2019), Krumm (2019), Piehocki (2018), Volkmann (2019), u. A. greifen, wie man sehen konnte, auf dieses Konzept zurück, was den von mir aufgestellten Zusammenhang untermauert. Nun gibt es im fremdsprachendidaktischen Diskurs aber auch kritische Stimmen, für die der in der interkulturellen Pädagogik verwendete Kulturbegriff den Ansprüchen einer sich wandelnden, globalisierten Welt nicht gerecht wird (Schweiger, 2021; 2015; Fornhoff, 2021; Altmayer, 2021; Zabel, 2021). Schweiger (2021) konstatiert, dass

„Kulturen tendenziell entlang nationaler Grenzen definiert [werden] und Lernende dazu angeregt [werden], ihre ›eigene‹ (nationale) Kultur mit der ›fremden‹ Kultur der Zielsprachenländer zu vergleichen – wobei der Blick zumeist auf Deutschland gerichtet wird und dementsprechend von deutschen Werten, Konventionen, Normen die Rede ist“ (S. 362).

Damit geht ein Verständnis von Kultur einher, „das tendenziell homogenisierend und essentialisierend ist“ (Schweiger, 2021, S. 364) und mit Heinemann (2015) „Objekte des Wissens [konstruiert]“ (S. 76)¹². Die Kritik an dem Kulturverständnis des interkulturellen Paradigmas wurde in wissenschaftlichen Kontexten aufgegriffen und versucht weiterzuentwickeln (Altmayer, 2021, S. 385ff.). Es sind Konzepte entstanden, die mit Scheunenpflug et al (2012) unter den dritten Modus von Kultur fallen (siehe Kapitel 2.1.3), allem voran das Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch, wonach Kulturen als sogenannte Mischkulturen verstanden werden und hybride sind (Altmayer,

¹² Sie auch Kapitel 1.1.2 Kultur im Modus des Kritisierens.

2021, S. 388). Problematisch an diesem Konzept ist, dass sich diese Mischkulturen im Laufe der Geschichte aus dem herkömmlichen Konstrukt nationaler Kulturen ergeben haben, und innerhalb dieser Mischkulturen „ihren grundsätzlichen Status als abgrenzbare und reifizierbare ›Kulturen‹ innerhalb nationalstaatlicher Territorien gleichwohl behalten“ (Altmayer, 2021, S. 388). Was die interkulturelle Pädagogik betrifft räumen neuere Publikationen ein, „dass Kulturen erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft, dynamisch verstanden werden“ (Auernheimer, 2018, zitiert nach Altmayer, 2021, S. 383). Und dennoch:

(...) die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff im Kontext der interkulturellen Pädagogik [macht] insgesamt einen eklektischen und wenig systematischen Eindruck, und vor allem wird die grundlegende Tendenz zur Reifizierung und Pluralisierung von ›Kultur(en)‹ nirgendwo in der Grundsätzlichkeit reflektiert und in Frage gestellt, wie es notwendig wäre, so dass nach wie vor als offen gelten muss, inwieweit die Kategorie ›Kultur‹ sich tatsächlich eignet, um auf ihrer Basis Erziehungs- und Bildungsprozesse globalisierter Migrationsgesellschaften angemessen zu beschreiben und zu erforschen. (Altmayer, 2021, S. 382)

Nun gibt es jedoch auch andere Konzepte, die dem Interkulturalitätsbegriff entgegengesetzt werden können. Diese greifen auf ein Verständnis von Kultur zurück, bei dem man davon ausgeht, dass es keine „objektive“ Realität gibt, in der die Dinge beschrieben und verglichen werden können, sondern dass Bedeutung durch diskursive Zuordnung entsteht und die Welt auf diese Weise bereits gedeutet ist und weiterhin gedeutet wird (Zabel, 2021, S. 346; Altmayer, 2021, S. 389). In diesem Kontext konstatiert Altmayer,

dass die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung nicht völlig voraussetzungslos und immer wieder neu zustande kommen, sondern auf einem vorgängigen kollektiven Wissen aufrufen, das uns mit Vordeutungen und Deutungsangeboten für die unterschiedlichsten Lebenssituationen versieht und uns so in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben und Handeln und dem unserer Mitmenschen Sinn und Orientierung zu geben. Die Gesamtheit dieser Deutungsangebote nennen wir dann Kultur. (Altmayer, 2015, zitiert nach Zabel, 2021, S. 346f.)

Mit diesem Verständnis von Kultur werden sozial- und geisteswissenschaftlichen Kategorien wie Nation, Identität, aber auch Hautfarbe und Geschlecht neue Bedeutung verliehen. Sie sind damit keine realen und natürlichen Gegebenheiten, „sondern diskursive Konstrukte, d.h. Elemente einer sozialen Wissensordnung, die in Diskursen vermittelt, ausgehandelt und durchgesetzt werden“ (Altmayer, 2021, S. 389). Konzepte,

denen ein solches Verständnis von Kultur zugrunde liegt, sind der Deutungsmusteransatz (Zabel, 2021, S. 347) sowie der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde, auch diskursive Landeskunde genannt (Schweiger, 2021, S. 365f.), auf die nun aber nicht näher eingegangen werden sollen. An den drei Modi von Kultur anknüpfend, macht es Sinn, dieses Kulturverständnis innerhalb des dritten Modus von Kultur zu verorten, da hierbei Konstruktionslinien von Kultur und Kulturvergleiche kritisch hinterfragt und reflektiert werden (siehe Kapitel 1.1.3).

In Hinblick auf die hier dargestellte Problematik um den Interkulturalitätsbegriff, erachte ich es als sinnvoll an den von Altmayer vertretenen, diskursiven Kulturbegriff anzuknüpfen und daher für den Rest der Arbeit auf den Begriff interkulturell zu verzichten. An dessen Stelle rücken die Begriffe kulturellreflexiv bzw. kulturbezogen – so wie sie bei Schweiger (2015; 2021), Altmayer (2021), u. A. zu finden sind. Die Ansätze der Interkulturellen Pädagogik sollen nun aber nicht gänzlich über Bord geworfen werden. Stattdessen sollen jene Ansätze, die einem kulturellreflexiven Zugang entsprechen übernommen werden und in die Lehrwerkanalyse einfließen¹³. Auf diese Weise soll versucht werden den Herausforderungen unserer komplexen Welt, in der das Internet und die sozialen Medien nationale Grenzen längst überwunden haben, gerecht zu werden.

3.3 Zusammenfassung

Der GeR gilt als unverzichtbares Handwerkzeug, das für die Erstellung von Lehrwerken, Curricula und Testsystemen sowie für die Planung von Sprachangeboten diverser Institutionen und Administrationen verwendet wird (Quetz, 2019, S. 107). Auch ist er eines der bekanntesten und meist benutzten Instrumente des Europarats, der das Ziel verfolgt, plurilinguale Bürger*innen zu schaffen und die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu steigern (Begleitband, 2020, S. 11; 32). Seine sechs Referenzniveaustufen (A1-C2) werden durch Kann-Formulierungen beschrieben (Begleitband, 2020). Der GeR musste jedoch auch Kritik einstecken (Bernstein & Lerchner, 2014). Sein pragmatisches Bildungsverständnis, das abprüfbare Kompetenzen und rationale Denkprozesse fokussiert, scheint im Widerspruch zum ästhetischen Lernen zu stehen (Schier, 2014, S. 3; Altmayer, 2021, S. 390). Aus diesem Grund erschien es wichtig, Anknüpfungspunkte zwischen ästhetischem Lernen und dem GeR zu finden.

¹³ Dazu genaueres in Kapitel 3.2.8.

Aus dem Kapitel zum GeR geht hervor, dass sich der konzeptionelle Rahmen, d.h. seine Handlungs- und Kompetenzorientierung, auch nach seiner Überarbeitung im Jahr 2018 nicht verändert hat (Begleitband, 2020). So gibt es keine Kann-Formulierungen, die auf die Förderung einer ästhetischen Kompetenz oder dergleichen abzielen. Es ist jedoch festzuhalten, dass der GeR kein Curriculum ist und er damit weder anzustrebende Ziele noch die Anwendung bestimmter Methoden vorschreibt (Begleitband, 2020, S. 33).

Weiters wurde auf die Begriffe plurilingual und plurikulturell eingegangen, mit dem Ergebnis, dass ein wesentlicher Anknüpfungspunkt zwischen ästhetischem Lernen und dem GeR gefunden und beschrieben werden konnte: Die Förderung der (inter)kulturellen Kompetenz durch Musik. Um Textkonsistenz zu gewährleisten, war es wichtig zu zeigen, dass die Begriffe inter- und plurikulturell in der überarbeiteten Fassung des GeR kaum voneinander unterschieden werden (Burwitz-Melzer, 2019, S. 112). Die interkulturelle Kompetenz – von der im GeR von 2001 unmittelbar auf den ersten Seiten die Rede war – ist auch in seiner Überarbeitung, auch wenn nicht sofort ersichtlich, präsent (siehe Abb. 1). Eine Förderung dieser Kompetenz kann nach Burwitz-Meltzer (2019) „zur Schaffung eines wirksamen plurikulturellen Raums“ (Burwitz-Melzer, 2019, S. 114), so, wie dieser im Begleitband beschrieben wird, beitragen.

Hier angekommen, wurde der nächste Schritt vollzogen: Mit der Überzeugung, dass der Kulturbegriff des interkulturellen Paradigmas den Herausforderungen unserer komplexen, globalisierten Welt von heute nicht mehr gerecht wird, wurde auf den diskursiven Kulturbegriff nach Altmayer (2015, zitiert nach Zabel, 2021, S. 346f.) verwiesen (siehe Kapitel 3.2.2) und daraus die Konsequenz gezogen, dass

- für den Rest der Arbeit an Stelle von interkulturell, die Begriffe kulturellreflexiv bzw. kulturbezogen verwendet werden sollen;
- nur bestimmte Grundsätze der interkulturellen Pädagogik für die Analyse übernommen werden sollen, was in Kapitel 4.2.8 näher behandelt wird.

Um den roten Faden in dieser Arbeit nicht aus den Augen zu verlieren, wurde folgende Grafik erstellt:

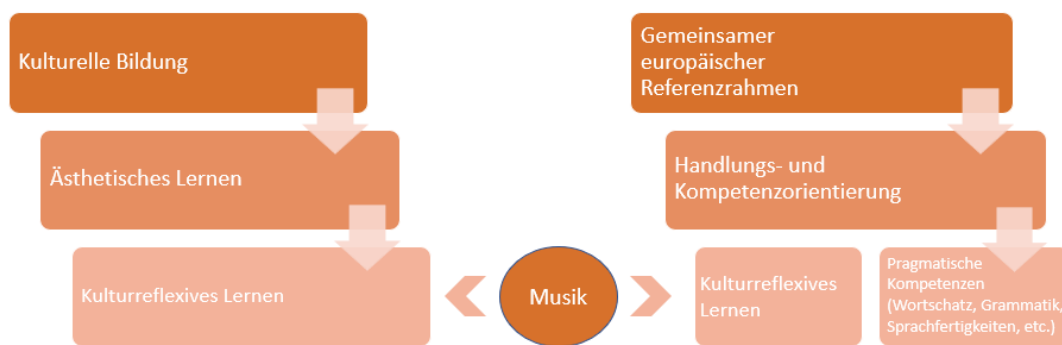


Abbildung 2: Kulturelle Bildung & GeR I; Abb. erstellt von C.S.

Obwohl der GeR keine ästhetische Ausrichtung aufweist, konnte sehr wohl ein Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und dem GeR hergestellt werden. Musik ist dabei das Bindeglied, denn ein kulturreflexiver Zugang kann sowohl im Kontext des ästhetischen Lernens als auch im Kontext von Handlungs- und Kompetenzorientierung durch Musik vermittelt werden. Dieser Zusammenhang ist wesentlich, da mein Forschungsinteresse darin begründet liegt. So lauten meine Forschungsfragen (hier nochmals angeführt):

- Für welche Lernziele wird Musik im Kursbuch Menschen (B1) eingesetzt?

Daraus abgeleitet:

- Wird der Einsatz von Musik den Ansprüchen des ästhetischen Lernens gerecht?
- Inwieweit weist der Einsatz von Musik eine kulturreflexive Ausrichtung auf?

Beim Einsatz von Musik kann kulturreflexives Lernen Lernziel sein. Darüber hinaus können aber noch diverse andere Lernziele erreicht werden, was Gegenstandsbereich des nächsten Überkapitels ist.

4 Der Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht

Das Kapitel gibt zu Beginn einen Überblick über die positiven Wirkungen und Potenziale von Musik auf das Fremdsprachenlernen. Anschließend soll der Fokus auf wesentliche und durch den Einsatz von Liedern förderbare Fertigkeiten und Lernbereiche gelegt werden.

4.1 Wirkung und Potenzial von Musik im Kontext DaF

Musik für den Fremdsprachenunterricht zu nutzen ist keineswegs eine neue Idee (Falkenhagen & Volkmann, 2019, S. 9). Schon im Lateinunterricht des Mittelalters wurden die Lernenden zum gemeinsamen Singen aufgerufen. Dies galt als hervorragendes Aussprache- und Intonationstraining, welches den Lernenden das Gefühl gab, die gesprochene Sprache rhythmisch korrekt wiederzugeben (Piehocki, 2018, S. 52). Auch (fremd-) sprachliche Reaktionen können durch Musik als Emotionsträger und -initiator ausgelöst werden. Schließlich möchte man sich austauschen, über Musik sprechen und sein Hörerlebnis sowie die damit verbundenen Gedanken und Gefühle mit anderen teilen. Eine mögliche Herangehensweise an Musik im Fremdsprachenunterricht ist somit die Beschäftigung mit musikalischem Inhalt per se. Auf der anderen Seite kann Musik aber auch (methodisches) Mittel zum Zweck sein. So kann in Hinblick auf ihre lernpsychologische Wirkung eine positive Lernatmosphäre im Klassenraum hergestellt, Grammatik und Vokabellernen katalysiert, das Hörverstehen gefördert und die Aussprache geschult werden, um nur einige Beispiele zu nennen. (Falkenhagen & Volkmann, 2019, S. 9) Als wichtigsten Grund für den Einsatz im Unterricht nennt Piehocki (2018) den Lernenden selbst, was sich „aus seinem Interesse an und seinem Bedürfnis nach Musik [ergibt]“ (S. 98). In diesem Zusammenhang spielt auch die Authentizität der Lieder und Liedtexte eine wichtige Rolle. Ist ein Liedtext authentisch, so heißt das, dass er „nicht speziell für den Fremdsprachenunterricht entworfen und nicht unter didaktischen Aspekten aufbereitet wurde“ (Piehocki, 2018, S. 81) So können schon in frühen Stadien des Fremdsprachenlernens authentische Liedtexte eine motivierende Wirkung haben. Zudem können sie mit Piehocki (2018) zum (inter-)kulturellen Lernen, um landeskundlich-kulturelle Inhalte zu vermitteln, verwendet werden. (S. 82) Auch Instrumentalmusik, d.h. Musik ohne den Einsatz der menschlichen Stimme, findet im Fremdsprachenunterricht seine Anwendung (Falkenhagen, 2019, S. 172). So machte man zu Beginn der 90er Jahren musikalische „Phantasiereisen“ auf der Basis von Instrumentalmusik oder Klangcollagen, um fremdsprachlichen Output zu generieren“ (Falkenhagen, 2019, S. 173). Da es sich im zu analysierenden Lehrwerk Menschen um Lieder bzw. textbezogene Musik handelt, wird Instrumentalmusik im Kontext DaF, um dem Rahmen dieser Arbeit gerecht zu werden, nicht näher behandelt.

Zusammenfassend kann folgende Tabelle herangezogen werden, die Potenziale bzw. Gründe für den Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht¹⁴ aufzeigt und weitere ergänzt:

Tabelle 2: Gründe für den Einsatz von Liedern und Musik im DaF-Unterricht (Piehocki, 2018, S. 99).

Methodisch-didaktisch relevante Gründe	Sprachlich relevante Gründe	Sozialpsychologisch relevante Gründe	(Inter)kulturell relevante Gründe
❖ Beschäftigung mit authentischen Texten ❖ Beschäftigung mit literarischen Texten ❖ Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre ❖ Förderung der Entwicklung von Medienkompetenz ❖ Förderung der Kreativität der Lernenden	❖ Aneignung, Wiederholung und Erweiterung von Wortschatz ❖ Aneignung, Wiederholung und Erweiterung von Grammatik ❖ Training aller Sprachfertigkeiten (insb. der Fertigkeit Hörverstehen) ❖ Unterstützung der Schulung der Aussprache	❖ Motivationssteigerung ❖ Förderung der Lernerautonomie (z.B. durch projektorientierte Unterrichtsarbeit) ❖ Stimulierung der emotionalen Entwicklung der Lernenden ❖ Bildung einer eigenen Haltung ❖ Sensibilisierung der Lernenden für den ästhetischen Wert der Lieder ❖ Förderung der Behaltensleistung	❖ Begegnung und Beschäftigung mit (Produkten) der Zielsprachenkultur ❖ Vermittlung von landeskundlichen Inhalten ❖ Förderung der (inter)kulturellen Reflexionsfähigkeit ❖ - Förderung der Entwicklung interkultureller Kompetenzen

4.2 Lernziele

Im vorhergehenden Kapitel konnte gezeigt werden, dass zahlreiche Gründe dafürsprechen, Musik im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Jedes dieser Gründe kann auch als Lernziel gedacht werden. Bevor eine Analyse der Lieder im Kursbuch Menschen durchgeführt wird, sollen die Lernziele systematisch geordnet werden. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, soll anschließend eine geeignete Auswahl von Lernzielen für die Analyse herangezogen werden. Außerdem soll das Augenmerk auf den Einsatz von Liedern (d.h. Songs bzw. Pop- und Rock-Songs) gerichtet werden.

¹⁴ Durch die Einschränkung in dieser Arbeit auf den Bereich DaF, wird dieser auch öfters genannt. Im Grunde können die Potenziale von Musik aber nicht nur im DaF-Unterricht, sondern auch im Fremdsprachenunterricht allgemein genutzt werden. Auch gibt es keinen Grund, weshalb bestimmte Potenziale für DaF, aber nicht für DaZ gelten sollten.

Hinsichtlich der Ordnung der Lernziele scheint sich der Aufgabenkatalog von Badstübner-Kizik aus dem Jahr 2007 zu eignen. Dabei handelt es sich um eine Sammlung von bestimmten, auf den musikalischen Einsatz basierenden Aufgaben bzw. Methoden für die Praxis, um diverse Fertigkeiten und Kompetenzen zu fördern. Die Gliederung des Katalogs wurde wie folgt tabellarisch dargestellt¹⁵:

Tabelle 3: Gliederung des Aufgabenkatalogs zum Einsatz von Musikkunst (Badstübner-Kizik, 2007, S. 67-86).

Arbeitsformen zur Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache	Arbeitsformen zur Vorbereitung und Unterstützung einer bewussten, intensiven Wahrnehmung	Arbeitsformen zur Förderung der Sensibilität und Empathiefähigkeit	Arbeitsformen zur Förderung eines subjektiven (kulturellen) Wissenskontextes als Grundlage für interkulturelles Lernen
❖ Aussprache ❖ Wortschatz ❖ Grammatische Strukturen ❖ Hörverstehen ❖ Leseverstehen ❖ Mündlicher Ausdruck ❖ Schriftlicher Ausdruck	❖ Motivation / Erwartungshaltung ❖ Wahrnehmung (ear-training / perception-training) ❖ Geduld / Ausdauer ❖ Phantasie und Kreativität ❖ Konzentration und Gedächtnisleistung ❖ Entspannung	❖ (Interkulturelle) Sensibilität ❖ (Interkulturelle) Empathie ❖ (interkulturelle) Toleranz	❖ Vorwissen aktivieren ❖ Fragen formulieren Es folgen Aufgaben und Übungen zu folgenden Wissensbereichen: ❖ Musik ❖ Lieder /Instrumentalstücke ❖ Komponist*in/Interpret*in/Textautor*in ❖ Entstehungszeit/ -ort ❖ Weitere Wissensgebiete / komplexe Aktivitäten

Die Aufgaben (=Arbeitsformen) im Katalog sind grob in vier Bereiche unterteilt (siehe erste Zeile). Innerhalb dieser vier Bereiche werden wieder jeweils eine bestimmte Anzahl an Kategorien gebildet. Als erstes soll der Fokus auf die linke Spalte gelegt werden. Die dort aufgelisteten Punkte werden als übergeordnete Lernziele verstanden, die im Folgenden kurz umrissen werden.

4.2.1 Lesen als Lernziel

Als Lesen wird das Verstehen schriftsprachlicher Texte bezeichnet (Hille & Schiedermaier, 2021, S. 47). Eine auf die PISA-Richtlinien zur Testkonzeption zurückgehende Definition von Lesekompetenz lautet, dass es sich dabei um die Fähigkeit

¹⁵ Die Überschriften in dem Katalog zum Kapitel Musikkunst wurden tabellarisch zusammengefasst, manche davon auch der Verständlichkeit halber abgeändert bzw. sinngemäß wiedergegeben.

handelt, „geschriebene Texte verstehen, nutzen und über sie reflektieren zu können, um eigene Ziele zu erreichen [...] und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Artelt et al., 2001, S. 80; zitiert nach Hille & Schiedmair, 2021, S. 51). Um die Lesekompetenz zu fördern kann textbezogene Musik herangezogen werden. Esa (2008) konstatiert, dass es sich bei Liedtexten um Texte mit gedächtnisstützenden Merkmalen handelt (S. 6). Gemeint sind Refrain, Melodie, Rhythmus und Wiederholungen. Außerdem sollen die Liedtexte mit Übungen begleitet werden, die das Verstehen des Textes erleichtern (Esa, 2008, S. 6). Wird das Lied gehört und gleichzeitig mitgelesen, wird laut Usbeck-Frei (2019) in erster Linie das Leseverstehen gefördert. Grundsätzlich gibt es zwei Optionen den Liedtext einzuführen: Es kann zu Beginn das Lied gehört werden und anschließend der Text ausgeteilt und Aufgaben zum Text bearbeitet werden, oder umgekehrt, d.h. die Lernenden versuchen die Aufgaben mit Hilfe des Textes zu lösen und anschließend wird das Lied gehört. So können beim Hören die Aufgaben überprüft und vervollständigt werden. (Usbeck-Frei, 2019, S. 107)

Usbeck-Frei (2019) weist auch auf das poetisch-literarische Potenzial von Musik hin:

So sind die Texte von Pop- und Rocksongs oft reich an Metaphern, Bildern und poetischen Sprachkonstruktionen, und weisen so Ähnlichkeiten zur Lyrik auf, werden aber durch ihre Kürze thematische Begrenztheit und Bedeutsamkeit und ihr bekanntes Format gerade von jugendlichen Lernenden oft mit mehr Motivation gehört, gelesen und analysiert. (Usbeck-Frei, 2019, S. 95)

Badstübner-Kizik gibt nun folgende Möglichkeiten zur Förderung des Leseverstehens an¹⁶:

- „Texte mit Musikbegleitung hören und (...) mitlesen;
- Durch angeleitetes lautes Lesen / Chorlesen / Echolesen (poetische) Texte erleben und erschließen;
- Detaillierte / selektive / globale Leseverstehensaufgaben unterschiedlichster Art rund um das Thema Musik lösen“ (Badstübner-Kizik, 2007, S. 70)

4.2.2 Hören als Lernziel

Lieder sind besonders gut geeignet, um das Hörverstehen zu fördern, da sie in erster Linie zum Hören produziert wurden (Piehocki, 2018, S. 107). Eine gängige Herangehensweise ist die Aufteilung in Aufgaben vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören

¹⁶ Es wurden in Hinblick auf die Relevanz für diese Arbeit nur jene Beispiele ausgewählt, bei denen der Liedtext im Zentrum steht.

(Dietz, 2021, S. 69; Usbeck-Frei, 2019; Piehocki, 2018, S. 107;). Weiters unterscheidet man in der Fremdsprachendidaktik zwischen mehreren Hörstilen bzw. Hörstrategien:

- Beim extensiven Hören „[genügen] zentrale Informationen des Textes, um die Gesamtaussage richtig zu verstehen“ (Adamczak-Krysztofowicz & Limbach, 2019, S. 390) Es setzt sich aus folgenden Hörstilen zusammen:
 - Globales Hören – Die Hauptaussagen eines Textes sollen verstanden werden. Das Thema sowie agierende Personen sollen erkannt und die Hörsituation erfasst werden.
 - Selektive Hören – Die Konzentration des Hörenden soll auf bestimmte Details (Zahlen, Fakten, etc.) in Hörtexten des Typs Wetterbericht, Verkehrsdurchsagen, Anrufbeantworter, etc. gelenkt werden.
 - Selegierendes Hören – „Die Auswahl von wesentlichen Inhlatsinformationen [orientieren sich] an dem subjektiven Interesse des Hörers“(Adamczak-Krysztofowicz & Limbach, 2019, S. 390). Bei Sprachstandfeststellungsverfahren kommt dieser Hörstil nur selten vor.
- Dem extensiven Hören steht das intensive Hören (auch detailliertes/totales Hören genannt) gegenüber, „bei dem alle der Hörvorlage entnommenen Informationen relevant sind“ (Adamczak-Krysztofowicz & Limbach, 2019, S. 390). Sowohl Sprachwissen als auch Sprachkönnen sind notwendig, da neben dem Inhalt auch Grammatik, Lexik, Phraseologie und Intonation eine Rolle bei der Informationsentnahme spielen können. (Adamczak-Krysztofowicz & Limbach, 2019, S. 390)

Laut Piehocki (2018) können durch den Einsatz von Liedern alle Hörstile bzw. Hörverstehensstrategien gefördert werden (S. 107). Es folgen nun praktische Umsetzungsbeispiele für die Praxis:

1. Vor dem Hören

- Durch das Erstellen von Mindmaps Vorwissen sowie bekannten Wortschatz aktivieren
- Basierend auf den Titel, auf Sätze, Wörter oder auf einer einzelnen Strophe des Liedes Spekulationen anstellen, z.B. Worum es in dem Lied gehen könnte oder wie die Musik dazu klingen könnte, etc.
- Basierend auf die Musik, z.B. das Intro des Liedes auf den Inhalt schließen. Usbeck-Frei (2019) formuliert Fragen wie z.B. „In welcher Situation/Stimmung

befindet sich der Sänger? Wann/In welcher Situation würdest du den Song hören?“ (S. 104)

- Basierend auf Bildmaterial zum Thema des Liedes hinführen oder ein zum Lied passendes Bild beschreiben lassen¹⁷. (Usbeck-Frei, 2019, S. 104-106)

2. Während des Hörens

- Liedtext als Lückentext¹⁸ bearbeiten;
- Textabschnitte/Sätze/Strophen ordnen;
- Liedtext gliedern, z.B. Anfang und Ende einer Strophe, des Refrains;
- Liedtext korrigieren bzw. nonsense-Wörter ausbessern;
- Richtig-Falsch-Fragen beantworten;
- Die Lernenden Fragen zu dem Lied formulieren lassen, die im Lied (durch ein Wort, durch eine Textstelle) beantwortet werden;
- Liedtexte durch Gesten begleiten im Sinne der Total-Physical-Response Methode, z.B. Gesten vorher einführen und während des Hörens zur passenden Textstelle ausführen; beim ersten Hören Bewegung/Geste überlegen, beim zweiten Hören Bewegung/Geste umsetzen; (Usbeck-Frei, 2019, S. 109)
- Zur Verständnissicherung Bilder in die richtige Reihenfolge bringen; aus einer Auswahl von Bildern das richtige wählen; zur Musik malen (Usbeck-Frei, 2019, S. 110; Badstübner-Kizik, 2007, S. 69)
- Wörter aus Wortlisten prüfen, ob diese auch im Liedtext vorkommen; (Badstübner-Kizik, 2007, S. 69)

Für die Phase **nach dem Hören** bietet es sich an Lernaktivitäten durchzuführen, die produktive Fertigkeiten fördern (siehe Kapitel 4.2.3; Kapitel 4.2.5).

¹⁷ An dieser Stelle tritt deutlich zum Vorschein, dass Fertigkeiten nie isoliert voneinander trainiert werden.

¹⁸ Usbeck-Frei (2019) weist ausdrücklich darauf hin, dass die fehlenden Wörter in Lückentexten mit Bedacht gewählt werden sollten. Lückentexte sind immer lernzielabhängig einzusetzen, d.h. beispielsweise in Hinblick auf die Wortschatzerweiterung, Festigung einer grammatikalischen Form/Struktur, etc. Auch sollte man als Lehrperson/Lehrwerkautor*in sicherstellen, dass das Lied als Ganzes verstanden wurde. (Usbeck-Frei, 2019, S. 107) Auch Piehocki äußert sich kritisch zu Lückentexten: Er zitiert u. A. Siek-Piskozub, die darauf hinweist, dass der Lückentext eine von vielen Techniken ist und eben nicht die einzige sein sollte (Siek-Piskozub, 2002, zitiert nach Piehocki, 2018, S. 147).

4.2.3 Sprechen als Lernziel

Die Fertigkeit Sprechen kann wie folgt definiert werden: „Gesprochene Sprache bezeichnet die verbalsprachlichen Anteile der mündlichen Kommunikation einschließlich aller bedeutungstragenden stimmlichen und prosodischen Erscheinungen“ (Fischer, 2009; zitiert nach Funk et al., 2017, S. 85). Im Sinne des Time-on-Tasks-Prinzips¹⁹ wird Sprechen nur durch den Akt des Sprechens selbst gefördert.

Fertigkeiten werden nie isoliert voneinander trainiert. Fördert man eine Fertigkeit, werden immer auch andere Fertigkeiten gefördert (Funk et al., 2017, S. 85). So ist im Gespräch mit einer Person auch das Hören involviert oder beim Halten einer Präsentation das Lesen, etc. (Funk et al., 2017, S. 92). Aus diesem Grund ist es wichtig das Sprechen als Mittlerfertigkeit, d.h. Sprechen als Mittel zum Zweck wie z.B. bei mündlichen Grammatikübungen, etc., von Sprechen als Zielfertigkeit zu unterscheiden. Beim Sprechen als Zielfertigkeit steht sprachliches Handeln im Sinne der Handlungsorientierung im Vordergrund. (Funk et al., 2017, S. 88)

Um die Fertigkeit Sprechen zu trainieren gibt es Aufgaben und Übungen, die

- Mündliche Kommunikation vorbereiten (Mindmaps, Wortigel, etc.)
- Mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren (z.B. durch Übungen mit Dialoggrafiken, durch das zu Verfügung stellen von Redemittel, etc.)
- Mündliche Kommunikation simulieren (z.B. Rollenspiele)

Außerdem wird zwischen dialogischem Sprechen und monologischem Sprechen (z.B. bei einer Präsentation oder einem Referat im Unterricht) unterschieden. Das Sprechen im Unterricht kann dabei eher gelenkt – d.h. der Fokus liegt auf einer bestimmten Struktur und es wird vermehrt auf sprachliche Korrektheit geachtet – oder aber frei sein. Beim freien Sprechen geht es weniger um die Struktur, dafür aber um authentische Sprechansätze und um das Anwenden der Sprache. (Krömer & Hantschel, 2016, S. 13-16)

Beispiele um die Fertigkeit Sprechen mit Musik zu fördern sind z.B. folgende:

- Liedzeilen mitsprechen bzw das Lied singen oder mitsingen, wodurch auch die faktische Sprechzeit um ein Vielfaches erhöht wird (Bergner, 2019, S. 196).

¹⁹ Die Zeit, die den Lernenden im Unterricht zur Verfügung steht, soll für das verwendet werden, was die Lernenden später auch können sollen. So ist z.B. die Fertigkeit Sprechen kein Nebenprodukt, das aus der Bewältigung diverser Grammatikübungen hervorgeht. Sprechen wird nur durch das Sprechen selbst, Lesen nur durch das Lesen, etc. trainiert. (Funk et al., 2017, S. 23)

- An Gesprächen oder Diskussionen zu dem Lied teilnehmen (z.B. über den Inhalt des Textes sprechen; zu dem Lied Stellung nehmen, das Lied Bewerten, etc.) (Piehocki, 2018, 108)
- Vor dem Hören Mutmaßungen zu dem Lied anstellen (z.B. zu dem Titel, zu einer Strophe, etc.)
- Das Lied als Sprech Anlass allgemein, z.B. Assotiationen, Gefühle, innere Bilder in der Gruppe teilen, Aussagen von Liedtexten diskutieren, etc. (Badstübner-Kizik, 2007, S. 71). In diesem Kontext betont Usbeck-Frei (2019), dass das Sprechen über Songs die „am meisten alltagsorientierte Handlung in der Fremdsprache [ist]“ (S. 99).

4.2.4 Ausspracheschulung als Lernziel

Es gibt zahlreiche Studien, die den Zusammenhang zwischen den musikalischen Fähigkeiten der Lernenden und fremdsprachlichen Sprachlernprozessen untersuchen. Bezugnehmend auf phonologische Prozesse konnte gezeigt werden, „dass Erwachsene mit musikalischer Bildung besser lexikalische tonale Variationen in einer Fremdsprache erkennen können als Erwachsene ohne musikalischer Expertise“ (Lütge & Owczarek 2019, S. 21) Weiters konnte in der Studie von Marie et al. (2011) erfolgreich nachgewiesen werden, dass „Fremdsprachenlernende mit musikalischem Training leichter segmentale und klangliche Unterscheidungen und Kategorisierungen vornehmen können“ (Lütge & Owczarek 2019, S. 21). Auch die Aussprache wird positiv beeinflusst, besitzen die Lernenden musikalische Vorerfahrungen. (Lütge & Owczarek 2019, S. 21)

Unabhängig von der musikalischen Vorerfahrung der Lernenden konnte in einem Experiment von Wilcox (1995) gezeigt werden, dass Musik den Lernenden hilft, „sich an die Aussprache in der Zielsprache zu erinnern“ (Lütge & Owczarek 2019, S. 21) wobei hier die Art des musikalischen Inputs eine wesentliche Rolle spielt. Lütge und Owczarek (2019) weisen darauf hin, dass komplexe musikalische Stücke den Lernprozess behindern können, wohingegen stimulierende Musik die Lernleistung steigert (S. 21).

Des Weiteren konstatiert Morgret (2015), dass sich vor allem authentische Musik für die Schulung der Aussprache eignet. Dies begründet sie damit, dass

DaF-Musik bei vielen jugendlichen und erwachsenen Lernenden als eher künstlich und häufig auch kindlich Zusammenstellung von Musik wahrgenommen wird und deshalb

oft zu geringerer Motivation führt, während authentische Musik (...) attraktiver und motivierender erscheint. (Morgret, 2015, S. 55)

Lernaktivitäten die zur Ausspracheschulung verwendet werden können sind:

- „Synchrones Mitsingen bzw. Mitrappen authentischer Musikstücke“ (Morgret, 2015, S. 61)
- „Rhythmen von Liedtexten mitklatschen / mitklopfen
- Bestimmte Einzellaute in Liedtexten markieren
- Liedtexte auswendig lernen und sprechgestaltend vortragen / singen
- Lesetexte / Liedtexte / poetische Texte rhythmisieren und sprechgestaltend vortragen
- (schwierige) Wörter auf bekannte Melodien singen“ (Badstübner-Kizik, 2007, S. 68)

4.2.5 Schreiben als Lernziel

Nach Funk et al. (2017) ist „Schreiben (...) ein komplexer Prozess, der im Unterricht geübt werden muss“ (S. 111). Dem Modell von Hayes und Flower (1980) entsprechend, wird Schreiben als Problemlösungsprozess gesehen, der sich aus drei Teilprozessen zusammensetzt: dem Planen, dem Formulieren sowie dem Überarbeiten (S. 10, zitiert nach Funk et al., 2017, 110). Diese Prozesse werden vom Lernenden überwacht (Monitor), „wodurch das Schreiben in Hinblick auf Sprachrichtigkeit, Schreibkonventionen, Umfang und Verständlichkeit gesteuert wird“ (Funk et al. 2011, S. 111). Nun gibt es im Unterricht bestimmte schriftliche Aktivitäten, bei denen es jedoch nicht primär ums Schreiben geht (Funk et al., 2017, S. 109). Um Lernziele zu identifizieren die die Schreibkompetenz fördern, unterscheidet Funk et al. (2017) zwischen

- Lernzielkontrollen bzw. Tests (z.B. Lehrdiktate, Lückentexte, u. Ä.),
- Übungen (Erörterung schreiben, um das Argumentieren zu üben, Satzanfänge fortsetzen, u. Ä.) und
- Aufgaben (Brief, Bewerbungen, Ich-Texte, Erzählungen, u. Ä.)

Bei Lernaktivitäten wie Diktate und Lückentexte wird zwar geschrieben, das Schreiben per se aber nicht geübt, sondern getestet. Es handelt sich dabei um Lernzielkontrollen. Übungen hingegen sollen Wortschatz und Strukturen aufbauen, festigen und automatisieren sowie kennbar auf Aufgaben vorbereiten. (Funk et al., 2017, S. 14; 111;) Manche schriftliche Übungen können dabei auch auf Aufgaben vorbereiten, die nicht schriftlich, sondern z.B. mündlich realisiert werden (z.B. Sätze mit Hilfe einer Satzschalttafel, bei der die Adjektivendungen angepasst werden müssen, schriftlich oder

mündlich wiedergeben). Andere schriftliche Übungen hingegen fokussieren die Entwicklung der Schreibkompetenz, die sich in Anlehnung an Heyes und Flowers aus Planungs- Formulierungs- und Überarbeitungskompetenz zusammensetzt. Hier auch einige Beispiele:

Tabelle 4: Beispiele für Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsübungen (Funk et al., 2017, S. 114-116).

Planung	Formulierung	Überarbeitung
Mindmaps, Wortigel, Cluster	Redemittel, Satzanfänge, Beispielformulierungen	Lernaktivität, die die Lernenden dazu auffordert, ihren produzierten Text zu kontrollieren/korrigieren.

Von Aufgaben spricht man dann, wenn Texte „mit einem erkennbaren Muster und einer erkennbaren kommunikativen Funktion (Brief, Formulare, Forenbeiträge, Lebenslauf usw.)“ (Funk et al., 2017, S. 117) produziert werden sollen. Hinzu kommen Texte, „in denen sich Lernende mitteilen (Ich-Texte) bzw. in denen sie eigene Ideen literarisch ausdrücken (Erzählungen, usw.)“ (Funk et al., 2017, S. 117).

Um durch den Einsatz von Liedern die Fertigkeit Schreiben zu fördern und Schreibkompetenzen auszubilden, findet man bei Usbeck-Frei (2017), Piehocki (2017) und Badstübner-Kizik (2007) zahlreiche Beispiele:

- „einen Dialog / Filmszene / Geschichte um die Situation des Songs schreiben und aufführen.“ (Usbeck-Frei, 2017, S. 114)
- Kreatives Schreiben: z.B. „eine Strophe schreiben, Songtextfragmente in andere Texte einbauen, Liedtexte in eine andere Lyrische Form umschreiben (z.B. Gedicht, Rap, Geschichte), Erstellen eines Wordle / Akrostichon“ (Usbeck-Frei, 2017, S. 115)
- Einen Brief an Sänger*in, Musikgruppe oder Komponist*in verfassen
- Eine Erörterung zum Thema schreiben (Piehocki, 2017, S. 108)
- Eigene Hörerlebnisse in Worte fassen und verschriftlichen
- Assoziationen zu dem Lied notieren (Badstübner-Kizik, 2007, S. 72)

4.2.6 Wortschatz und Grammatik als Lernziel

Sowohl Wortschatz als auch grammatikalische Strukturen können durch Mnemotechniken vermittelt werden (Boers, 2021). Aus diesem Grund werden sie in

diesem Kapitel zusammengefasst²⁰. Das Adjektiv *mnemonisch* kommt aus dem Griechischen (grie.: *mnēmonikós*) und bedeutet „ein gutes Gedächtnis habend“ (Duden: *mnemonisch*, 2022). Mit Fandrych und Thurmair (2018) sind Mnemotechniken „Merkhilfen wie Reime, Merksätze oder Bilder, die helfen sollen, Informationen besser im Gedächtnis zu behalten“ (S. 29). Dabei werden mentale Verbindungen geknüpft:

In essence, what all these techniques have in common is that they create connections in the mind. The connection may concern elements or features within a given item/pattern (e.g., how a certain affix contributes to the meaning of a word) or between the item/pattern and something else (e.g., using visuals to elucidate a word's meaning or pointing out similarities or contrasts between L2 words and L1 counterparts). (Boers, 2021, S. 158)

Piehocki (2018) konstatiert, dass dem Akt des Wiederholens bei der Wortschatzerweiterung eine wichtige Rolle zukommt. Ob Wörter behalten oder wieder vergessen werden, hängt eng damit zusammen, wie sie präsentiert, erklärt und geübt wurden. Er plädiert dafür, der Wortschatzwiederholung im Fremdsprachenunterricht viel Zeit zu widmen. Dabei fügt er hinzu, dass das Prinzip der Wiederholung auch für grammatische Strukturen gilt. Lieder eignen sich hierfür ehrvorragend, da sie mehrmals abgespielt werden können. Auch ihre inhärente Form – der Refrain – lässt automatisch Wiederholungen zu. Außer Melodie und Rhythmus ist auch der Reim „ein gutes mnemotechnisches Mittel, sich Wörter nach der Klanglichkeit zu merken“ (Heitmüller, 1968, zitiert nach Piehocki, 2018, S. 105). Weitere Mnemotechniken für die Wortschatzerweiterung sind Verbindungen zwischen

- Wort und Visualisierung (z.B. eine Vorstellung oder ein Bild),
- Wort und Bewegung bzw. Handlung,
- Wort und Rhythmus/Takt,
- Wort und Emotion. (Piehocki, 2018, S. 104f.)

Hier lässt sich an Boers (2021) anknüpfen, der darauf hinweist, dass dieselben Mnemotechniken bzw. mentalen Verbindungen (engl.: *elaborations*) oft sowohl für Wörter und Wortverbindungen als auch für grammatische Strukturen verwendet werden können:

²⁰ Boers (2021) nennt zusätzlich zahlreiche Gründe, weshalb es Sinn macht Grammatik und Lexik nicht als voneinander isolierte Bereiche zu betrachten: „(...) vocabulary and grammar are inseparable, (...) an alternative view to the grammar-plus-dictionary conception of language needs to be adopted“ (Boers, 2021, S. 4)

A distinction can be made between elaborations concerning the meaning of items (semantic elaborations) and elaborations concerning formal features (structural elaborations), although many of the mnemonic techniques discussed further below involve both. (Boers, 2021, 159)

Um speziell grammatikalische Strukturen einzuführen, zu wiederholen und zu erweitern eignen sich laut Piehocki (2018) vor allem didaktisiert Lieder bzw. Liedtexte. Auch hier wird wieder auf das Prinzip der Wiederholung gesetzt. (Piehocki, 2018, S. 107)

Abschließend folgen einige methodische Beispiele:

- „Songtext nach vorgegebenen Strukturen umformen“ (Usbeck-Frei, 2019, S. 116)
- „Assozigramme / Wortfelder zu musikbezogenen Reizwörtern anlegen (...)
- Wörter aus Liedtext erklären / umschreiben / in neuen Texten verwenden (...)
- Musik mit Hilfe vorgegebenen Wortschatzes beschreiben (...)
- Grammatische Strukturen in Liedtexten suchen / umformen / verwenden (...)
- Unter Verwendung vorgegebener Strukturen (z.B. Präteritum – Futur / Kausalpronomen) Vorher-Nachher / Ursache-Wirkung – Geschichten zu erzählenden Liedtexten erstellen“ (Badstübner-Kizik, 2007, S. 68-69)

4.2.7 Ästhetisches Lernen als Lernziel

An dieser Stelle lässt sich an meiner untergeordneten Forschungsfrage anknüpfen, die da lautet:

- Wird der Einsatz von Musik den Ansprüchen ästhetischen Lernens gerecht?

Um die Frage zu beantworten, sollen die Lernaktivitäten zu den Liedern im Lehrwerk dahingehend geprüft werden, ob sie Merkmale besitzen, die ästhetisches Lernen als solches kennzeichnet (siehe Kapitel 2.3). Lernaktivitäten, die unter den Kategorien der zweiten Spalte von Tabelle 3 (siehe Kapitel 4.2) fallen, können für ästhetisches Lernen verwendet werden, denn je nachdem, worauf ihr Fokus liegt, fördern sie die Wahrnehmungsfähigkeit, setzen Fantasie und Kreativität frei, motivieren und sind dabei ganzheitlich angelegt.

Im Folgenden sind einige Beispiele aufgelistet²¹:

- „Vor dem Hören zum Thema eines Musikstückes /Liedes zeichnen (...)
- Vor dem Hören auf Grundlage des Titels zum Inhalt bzw. Tempo / Charakter von Liedern / Musikstücken mutmaßen (...)
- Auf musikalische Impulse spontan verbal / gestisch / zeichnerisch reagieren“ (Badstübner-Kizik, 2007, S. 73).
- Rhythmen nach- bzw. mitklopfen; Melodie mitsingen oder summen; (Badstübner-Kizik, 2007, S. 74)
- „Lieder / Musik (mehrmals) abschnittsweise hören /Hörvorgang mehrmals unterbrechen und durch wechselnde gezielte Fragen lenken (z.B. ‚Wie verändert sich der Rhythmus?‘ / ‚Welche Instrumente spielen jetzt mit?‘) (...)
- Während des Hörens von Vokalmusik / Liedern Text mitlesen (und musikalisch auffallende Passagen im Text markieren)“ (Badstübner-Kizik, 2007, S. 74)
- Während des Hörens Musikinstrumente erkennen, unterscheiden;
- Während des Hörens Bilder zur Musik aussuchen;
- Zwei Lieder zum gleichen Thema oder vom gleichen Komponisten vergleichen;
- Auswirkung des Liedes auf die eigene Stimmung diskutieren; (Badstübner-Kizik, 2007, S. 74-75)
- Zur Förderung der Konzentration und Gedächtnisleistung Textfragmente auswendig lernen; (Badstübner-Kizik, 2007, S. 78)
- Unterrichtsablauf bzw. -phasen durch Lieder strukturieren, „z.B. Gruppenarbeitsphasen mit aktueller / dynamisierender Popmusik einleiten“ (Badstübner-Kizik, 2007, S. 78)

4.2.8 Kulturreflexives Lernen als Lernziel

Die Forschungsfrage in Hinblick auf den Einsatz von Musik im Kontext kulturreflexiven Lernens lautet:

- Inwieweit weist der Einsatz von Musik eine kulturreflexive Ausrichtung auf?

²¹ Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass eine Umsetzung der Beispiele in Lehrwerken denkbar wäre. Instrumentalmusik wird nicht näher behandelt.

Kulturreflexivem Lernen liegt der diskursive Kulturbegriff nach Altmayer zugrunde (siehe Kapitel 3.2.2). Kulturreflexives lernen bedeutet

- nicht zu homogenisieren (alle Menschen einer Kultur denken / handeln / fühlen gleich);
- nicht zu essentialisieren (d.h. eine Person einer bestimmten Kultur auf ihre vermeintliche Essenz zu reduzieren, z.B. „Der typische Deutsche ist pünktlich.“);
- nicht zu kulturalisieren (z.B. „Wie ist das in Ihrer Kultur?“); (Schweiger, 2015, S. 4f.)

Außerdem ist kulturreflexives Lernen ein „hochgradig individueller Prozess“ (Altmayer, 2021, S. 389), der an dem bereits vorhandenen (Vor-) Wissen bzw. Deutungsressourcen der Lernenden anknüpft (Altmayer, 2021, S. 389). Es ist wesentlich, dass sich die Lernenden dabei untereinander austauschen und ihre Deutungsressourcen erproben, reflektieren, hinterfragen und/oder gar neu aufbauen (Altmayer, 2021, S. 389f.) Übergeordnetes Ziel kulturreflexiven bzw. kulturbezogenen Lernens ist Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache zu bemächtigen, an deutschsprachigen Diskursen aktiv teilzunehmen (Altmayer, 2021, S. 390). Punkte, die kulturreflexives Lernen und interkulturelles Lernen gemein haben²², sind u. A.:

- Es wird an (Vor-)Wissen bzw. Deutungsressourcen der Lernenden angeknüpft²³ (Badstübner-Kizik, 2007; Altmayer, 2021, S. 389)
- Beide Ansätze nützen Momente der Irritation für sich. Dies tun sie jedoch auf unterschiedliche Weise. Momente der Irritation ergeben sich bei Badstübner-Kizik aus der Andersartigkeit der „eigenen“ gegenüber der „fremden“ Kultur, über die in weiterer Folge im Unterricht gesprochen werden soll. (Badstübner-Kizik, 2007, S. 26) Volkmann wiederum spricht von interkultureller Irritation und nennt Beispiele, bei denen diese zum Vorschein kommt. Tatsächlich handelt es sich dabei um spezifische Situationen mit anekdotischem Charakter, die meiner Ansicht nach nicht dazu beitragen, Lernende an fremdsprachigen Diskursen zu beteiligen. Über den Mehrwert bzw. den Bildungsgehalt der Beispiele lässt sich

²² Um Gemeinsamkeiten ausfindig zu machen, wurden Textstellen miteinander verglichen. Jeder Punkt enthält mindestens zwei Quellenverweise. Badstübner-Kizik (2007), Volkmann (2019), der GeR (2001) sowie Caspari & Burwitz-Melzer (2017, zitiert nach Reinmann, 2020, S. 40f.) werden hier als Vertreter*innen des interkulturellen Kulturbegriffs verstanden, während Altmayer (2021, 2016) und Schweiger (2021, 2015) den diskursiven Kulturbegriff vertreten.

²³ Badstübner-Kizik (2007) spricht in diesem Kontext von der Notwendigkeit des Ausbaus eines subjektiven Wissenskontextes (S. 29; 82).

streiten²⁴. (Volkman, 2019, S. 30) Aus kulturreflexiver Perspektive kann die Erkenntnis der Begrenztheit des eigenen Deutungsmusters der Grund für ein irritierendes Moment sein, was zur Modifikation des Musters führen kann (Altmayer, 2021, S.389). Auch werden Irritationsmomente „durch mehrdeutige, widersprüchliche Wirklichkeitsdarstellungen im Material“ (Altmayer, 2016, S. 11) geschaffen. Für beide Positionen gilt, dass Lernende durch Momente der Irritation dazu angeregt werden sollen, zu einem Thema oder einer Sache Stellung zu beziehen. (Altmayer, 2021, S. 389; Volkman, 2019, S. 30; Badstübner-Kizik, 2007; S 26)

- Prinzipiell wird auf Differenzen, d.h. auf unterschiedliche Sichtweisen im Unterricht eingegangen (Caspari & Burwitz, 2017, zitiert nach Reinmann, 2020, S. 40f.), wobei ein kulturreflexiver Zugang den Faktor Kultur in individuellen Kontexten erkunden würde. Kommt es zu Differenzen, so kann darüber diskutiert werden, ob es sich dabei um sogenannte Kulturfunde handelt oder nicht (Schweiger, 2015, S. 6). Es wird dabei nicht kulturalisiert. (Schweiger, 2015);
- Es soll die Fähigkeit geschult werden, „Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ (Altmayer, 2016, S. 10). (Badstübner-Kizik, 2007, S. 28; 79ff.); Musik kann dabei Sprechanlässe eröffnen²⁵, da ihr ein besonderes Reizpotenzial innewohnt (Badstübner-Kizik, 2007, S. 28; Volkman, 2019, S. 34)
- Es wird ein bewusster Perspektivenwechsel gefordert (Caspari & Burwitz-Melzer, 2017, zitiert nach Reinmann, 2020, S. 40f.). Ein Perspektivenwechsel im Kontext von kulturbezogenem Lernen würde nicht bedeuten, eine Sache aus der Sicht einer „fremden“ Kultur, sondern aus der individuellen Sicht seines Sitznachbars bzw. seiner Sitznachbarin zu sehen, dessen/deren Perspektive nicht nur, aber auch kulturell geprägt sein kann. (Schweiger, 2015)
- Gemäß des GeR von 2001 soll im Rahmen der interkulturellen Kompetenz die Fähigkeit geschult werden, „stereotype Beziehungen zu überwinden“ (S. 106),

²⁴ Beispiele: Ein deutscher Austauschstudent versteht die „kulturelle Aufladung“ des Liedes „Wistle“ von Flo Rida nicht, oder, Deutsche kommen nach Germantown, eine Disneyland-Version eines deutschen Alpendorfs, wo es Blasmusik spielt.

²⁵ In Hinblick darauf lässt sich an Lütge (2010) anknüpfen, die darauf hinweist, dass individuell sehr unterschiedliche und imaginative Momente beim Hören von Musik „zu Differenzerfahrungen führen und Leerstellen erzeugen [können], die wiederum auf produktive Weise im Fremdsprachenunterricht fruchtbar genutzt werden können“ (zitiert nach Usbeck-Frei, 2019, S. 96)

was auch im Sinne des kulturreflexiven Lernens ist (siehe Anfang dieses Kapitels).

Beispiele für die Umsetzung in die Praxis sind:

- Usbeck-Frei (2019) spricht von Pop- und Rocksongs als “eigenständiger und wertvoller (landeskundlicher) Lerninhalt“ (S. 100). Sie eröffnen ein Potenzial für „sprachliches, deutendes und auslegendes Handeln“ (S.100). So könnte man z.B. die Originalfassung eines (deutschsprachigen) Liedes mit der Coverversion oder mit dem Musikvideo vergleichen (z.B. Worum geht es in dem Lied? Hat das Lied eine Botschaft? Wie lautet diese? Geht diese Botschaft in der Coverversion / in dem Musikvideo dazu verloren oder wird sie gar verstärkt?)
- Volkmann (2019) schlägt vor, die Schlager-Sängerin Helene Fischer im Unterricht zu thematisieren. Z.B.:
 - „Das visuell bestimmte Image der Performerin und ihre Modellierung von ‚Weiblichkeit‘; (...)“
 - Wandel der Kunstfigur Helene Fischer und Anpassung an den Massengeschmack; (...)“
 - Helene Fischer als ambivalente Reizfigur, (...) Schlager in Deutschland heute, Recherchen zu individuellen Fragestellungen mit Bezug auf Helene Fischer und Schlager; (...)“
 - Kritik an der Künstlerin und am Schlager, aber auch Schreiben eigener Schlagertexte in (ironisierender) Nachahmung oder Verwendung von Versatzstücken“ (S. 49).
- Piehocki (2018) schlägt vor sich im Unterricht zu musikalischen Vorlieben und Gewohnheiten auszutauschen sowie mit authentischen Liedtexten deutschsprachiger Künstler zu arbeiten²⁶(Piehocki, 2018, S. 39). Ansonsten sind bei Piehocki eher Beispiele für interkulturelle Vergleiche zu finden, bei denen immer von der Andersartigkeit „fremder“ Kulturen ausgegangen wird, was nicht im Sinne des kulturbezogenen Lernens ist. (Piehocki, 2018, 118-124)

Des Weiteren wurden im Aufgabenkatalog von Badstübner-Kizik (vergleiche Tabelle 3, 3. und 4. Spalte) folgende kulturreflexive Aufgaben gefunden:

²⁶ Piehocki (2018) verweist auf den Aufgabenkatalog von Badstübner Kizik (2007) und bezeichnet ihn als „wertvolle Fundgrube für Arbeitsformen im Umgang mit Musikkunst (...)“ (S. 39).

- „Eigene musikalische Präferenzen vor der Gruppe vorstellen und verteidigen (z.B. Lieblingskünstler, Lieblingsstil)
- Eigene (und fremde) Hörgewohnheiten reflektieren, vergleichen und besprechen²⁷
- „Beschwerdebrief“ wegen musikalischer Lärmbelästigung schreiben und beantworten“ (Badstübner-Kizik, 2007, 80f.)
- „Gemeinsame Musik hören (und Eindrücke / Assoziationen /Wirkungen verbalisieren)
- Informationen zum konkreten Entstehungshintergrund eines Liedes (...) suchen und präsentieren“ (Badstübner-Kizik, 2007, S.83f).

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde zu Beginn das Potenzial und die Wirkung von Musik thematisiert. Daraus wurden im Anschluss Lernziele für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Eine Systematik zum Ordnen der Lernziele brachte der Aufgabenkatalog von Badstübner-Kizik (2007), welcher zahlreiche Beispiele – sowohl auf ästhetischer als auch auf kultureller Ebene – liefert. Das nächste Kapitel beschäftigt sich nun mit dem Thema Lehrwerke, gibt einen Überblick zur Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik und fasst den derzeitigen Forschungsstand zu Musik in DaF-Lehrwerken zusammen.

5 Lehrwerke

Lehrwerken wird im Unterricht heute wie damals eine zentrale Rolle zugeschrieben (Rösler & Schar, 2016, S. 483; Neuner, 1994, S. 8). Rösler (2012) definiert Lehrwerke wie folgt:

Ein Lehrwerk sollte den Anspruch erheben, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen. Ein Lehrwerk besteht normalerweise aus verschiedenen Komponenten, es bezieht sich auf einen bestimmten zu erreichenden Sprachstand und bestimmte Zielgruppe. (S. 41)

²⁷ Es wäre im Sinne eines kulturellen Zugangs von „Hörgewohnheiten“ per se zu sprechen. Dass nicht jeder und jede dieselben Hörgewohnheiten hat, liegt auf der Hand und kann, ohne vorab schon von kulturell geprägter Andersartigkeit auszugehen, im Unterricht thematisiert werden.

Die wesentlichen Komponenten des Lehrwerks sind das Kursbuch (auch Lehrbuch oder Schülerbuch genannt), das Arbeitsbuch und das Lehrerhandbuch (Rösler & Würffel, 2020, S. 21). Das Kursbuch gibt die Themen vor und entscheidet darüber, wann und in welcher Reihenfolge Grammatische Strukturen sowie Wortschatz und Redemittel eingeführt werden. Das Arbeitsbuch hingegen ist dafür gedacht, den neuen Lernstoff, der zuvor im Kursbuch eingeführt wurde, zu üben bzw. zu wiederholen. Oft enthält es auch Lernmaterialien für die Einzelarbeit zu Hause. Darüber hinaus sollen Kurs- und Arbeitsbuch zusammen Sprechansätze liefern, landeskundliche Themen vermitteln, den Erwerb der Aussprache anleiten, unterschiedliche Textsorten zur Verfügung stellen, und dabei unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen ermöglichen. (Rösler & Würffel, 2014, S. 21)

Die Lehrerhandbücher – auch Lehrerhandreichung oder Lehrerheft genannt – sind unterschiedlich gestaltet. Dabei kann es sich um kommentierte Lösungsschlüssel, aber auch um umfangreiche Bücher, die in die Arbeit mit dem Lehrwerk einführen, handeln (Rösler, 2012, S. 42; Rösler & Würffel, 2014, S. 22f.).

Die Zukunft von Lehrerhandbüchern sieht Rösler im Digitalen, und zwar in Form von Online-Datenbanken, „in denen dann die unterschiedlichen Bedürfnisse von Lehrenden unterschiedlich bedient werden [können]“ (Rösler, 2012, S. 42). An dieser Stelle lässt sich an Wicke (2021) anknüpfen: Aus der Stellungnahme der Kulturministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland geht hervor, dass die Zukunft von Lehrwerken im Digitalen liegt. Dabei ist es dennoch wichtig, „kritisch zu prüfen, inwieweit ein digitales Lehrwerk einem Medienverbund oder einer Druckfassung vorzuziehen ist“ (Wicke, 2021, S. 10).

Es gibt nun einige Faktoren, die bei Lehrwerken variieren. So gibt es Lehrwerke, bei denen Kursbuch und Arbeitsbuch in einem einzigen Buch verpackt sind (so z.B. das Kurs- und Arbeitsbuch des Lehrwerks *Schritte International Neu*). Auch die Anzahl der Bände kann variieren. Das liegt daran, dass manche Lehrwerkautor*innen eine Zweiteilung der Niveaustufen vornehmen und z.B. für das Sprachniveau A1, zwei Bände (A1.1. & A1.2.) herausbringen. (Rösler & Würffel, 2020, S. 21) Auch die Anzahl der Lektionen ist nicht einheitlich. Manche Lehrwerke kommen mit 30 Lektionen aus, andere können bis zu 100 Lektionen brauchen. (Rösler & Würffel, 2020, S. 27)

Neben Kursbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch gibt es in der Regel noch weitere Teilkomponenten, wie

- d) zusätzliche Trainingsbücher,
- e) CD's,
- f) Videomaterial/DVD's,
- g) Online-Übungen,
- h) Material für interaktives Whiteboard,
- i) Apps zu Wortschatz und Grammatik,
- j) Material aus sozialen Medien (Rösler & Würffel, 2020, S. 20-21).

Näheres zum Lehrwerk Menschen (B1) findet sich in Kapitel 7.1. Das folgende Kapitel setzt sich nun mit der Lehrwerkforschung auseinander.

5.1 Lehrwerkforschung

Nach Krumm (2010) kann die Lehrwerkforschung als Wirkungsforschung verstanden werden, denn sie beschäftigt sich mit Lehrwerken und ihrer Wirkung auf den Lern- und Unterrichtsprozess. Die Lehrwerkforschung lässt sich dabei in drei Bereiche unterteilen: Lehrwerkerprobung, Lehrwerkswirkung und historisch orientierte Lehrwerkforschung.

- k) Nicht selten werben Lehrwerkautor*innen und Lehrwerkverlage damit, dass ihr neu erschienenes Lehrwerk bereits im Unterricht erprobt wurde. Problematisch daran ist, dass es für die Erprobung keine standardisierten Vorgaben gibt. Nach Krumm wäre es wichtig über die erreichte Wirkung des Lehrwerks, über Fehleinschätzungen sowie über Korrekturen, die sich aufgrund der Erprobung ergeben haben, zu berichten. Dies würde auch der Lehrwerkentwicklung als empirische Grundlage zugutekommen.
- l) Bei der Lehrwerkswirkung wird untersucht, wie sich Lehrwerke auf den Unterrichtsprozess auswirken bzw. wie Lehrende und Lernende diese nutzen. Dabei kann an Erkenntnissen aus anderen Fächern, wie z.B. der Stereotypenforschung, angeknüpft werden. Außerdem lassen sich aus den Ergebnissen Konsequenzen für den Deutschunterricht ableiten.
- m) Die historisch orientierte Lehrwerkforschung sieht Lehrwerke als „Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht“ (Krumm, 2010, S. 1216). Lehrwerke spiegeln also sowohl den Stand der Sprachdidaktik als auch gesellschaftliche Entwicklungen, wie z.B. die Einstellung zu fremden Sprachen und Kulturen, wider. So könnte man im Rahmen der historisch orientierten Lehrwerkforschung

untersuchen, wie in deutschen Französischlehrwerken und französischen Deutschlehrwerken „das jeweilige Fremdbild ausgestaltet ist und ob die Aufbereitung der Themen zur Vermeidung von Missverständnissen beitragen kann“ (Krumm, 2010, S. 1221). (Krumm, 2010, S. 1220f.)

5.2 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Ende der 70er Jahre wurde eine Reihe von Wissenschaftlern vom Auswertigen Amt dazu beauftragt, die in dieser Zeit in der Bundesrepublik Deutschland kursierenden DaF-Lehrwerke zu analysieren und in einem Gutachten zu bewerten (Rösler & Schart, 2016, S. 485). Das Ergebnis dessen waren die sogenannten Mannheimer Gutachten²⁸ (Rösler & Schart, 2016, S. 485). Jürgen Krumm, Mitverfasser der Gutachten, räumt ein, dass „sowohl die Auswahl der zu Grunde gelegten Kriterien als auch deren Anwendung auf ausgewählte Materialien (...) Formen einer subjektiven Interpretation dar[stellen]“ (Krumm, 2010, S. 1218). So führten die Mannheimer Gutachten zu intensiven Diskussionen. Während es sich in diesem Fall um einen „umfassenden und im Alltag kaum handhabbaren Kriterienkatalog“ (Rösler & Schart, 2016, S. 485) handelte, entstand nahezu zeitgleich ein weiterer Kriterienkatalog²⁹, dem eine umgekehrte Vorgehensweise zugrunde liegt. Ausgehend von einer genau bestimmten Zielgruppe – Arbeiter aus dem Ausland, die nach Deutschland migrierten – wurden sieben Kriterien formuliert, anhand deren bestimmt wurde, wie gut oder schlecht die vorhandenen Lehrwerke zu ihnen passten (Rösler & Schart, 2016, S. 485). Bei der Gegenüberstellung dieser beiden großen Lehrwerkanalyseprojekten wird ersichtlich: „Kriterienkataloge stehen im Spannungsfeld von Vollständigkeitsanspruch und leichter Handhabung einerseits und engem Zielgruppenbezug und weitgehendem Gültigkeitsanspruch andererseits“ (Rösler, 2012, S. 49).

Des Weiteren ist bei Lehrwerkanalysen zwischen zwei unterschiedlichen Vorgehensweisen zu unterscheiden:

- a) Die rezeptionsanalytische Lehrmaterialanalyse. Der Umgang der Lernenden mit dem Lehrwerk oder mit bestimmten Teilen des Lehrwerks steht im Mittelpunkt

²⁸ Engel, Krumm & Wierlacher, 1979

²⁹ Dieser Kriterienkatalog wurde von Barkowski et al. (1980) entwickelt (Rösler & Schart, 2016, S. 485).

einer empirisch ausgerichteten Untersuchung (Rösler, 2012, S. 48). Nach Schramm (2021) werden besonders häufig Befragungen und Beobachtungen durchgeführt sowie „in seltenen Fällen auch Online-Verfahren zur Erfassung des Rezeptionsprozesses wie eye-tracking (z.B. Kuhn 2017) verwendet“ (S. 219).

- b) Die werkbezogene Lehrmaterialanalyse. Hierbei unterscheidet man wiederum zwischen einer synchronen und einer diachronen Betrachtungsweise (Rösler, 2012, S. 48). Bei einer synchronen Betrachtungsweise werden Lehrwerke nach bestimmten Kriterien analysiert (Rösler, 2012, S. 48). Die Kriterien werden dabei von Seiten der Forschenden „aus der Fachliteratur ausgewählt, begründet und im Idealfall in transparenter und intersubjektiv nachvollziehbarer Weise angewendet“ (Schramm, 2021, S. 219). Bei der diachronen Betrachtungsweise steht die Entwicklung der Lehrwerke im Mittelpunkt des Forschungsinteresses und wird rückblickend beschrieben. Dabei können auch nur Teile beschrieben werden (z.B. die Entwicklung der Grammatikpräsentation, die Rolle der Phonetik, usw.) (Rösler, 2012, S. 48). Allgemein ist zu sagen, dass die werkanalytische Lehrwerkanalyse dominiert (Rösler, 2012, S. 48, zitiert nach Rösler & Schart, 2016, S. 487)

Bei der Lehrwerkkritik werden praxisbezogene Lehrwerkanalysen miteinander verglichen. Oft sind sie mit dem Ziel verbunden Lehrpersonal in Bezug auf methodische Innovationen aus- und weiterzubilden. Produkt einer solchen Lehrwerkkritik kann dabei eine „Empfehlung für die Einführung von Lehrmaterialien für eine konkrete Zielgruppe“ (Funk, 2019, S. 364) sein. (Funk, 2019)

5.3 Musik in Lehrwerken

Die Beschäftigung mit der Rolle von Musik für die Fremdsprachendidaktik geht auf die 90er-Jahre zurück (Blell & Hellwig, 1996; Dobstadt & Riedner, 2021, S. 407). Im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache haben laut Dobstadt und Riedner (2021) „musikdidaktische Überlegungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den letzten Jahren an Gewicht gewonnen“ (S. 407). So findet man praktische Ansätze und didaktische Vorschläge für den Einsatz von Musik in Form von Zusatzmaterialien, die auch zunehmend empirisch überprüft werden, wobei die Forschung zu Funktion und

Wirkung von Musik noch am Anfang steht³⁰. (Dobstadt & Riedner, 2021, S. 407). Eine für diese Arbeit wesentliche Studie, die sich explizit mit dem Thema Musik in DaF-Lehrwerken auseinandersetzt, wurde von Badstübner-Kizik im Jahr 2010 durchgeführt. In der Studie soll ein status quo zum methodischen und didaktischen Stellenwert von Musik in Fremdsprachenlehrwerken ermittelt werden, wobei der Fokus auf DaF-Lehrwerken in Polen liegt. Der Datenkorpus umfasst 29 DaF-Lehrwerkreihen mit 97 einzelnen Bänden, die allesamt nach 1996 auf dem polnischen Markt erschienen sind. Sie sind für den schulischen Fremdsprachenunterricht in Polen zugelassen und werden (bzw. wurden) für diesen auch eingesetzt. Zusätzlich wird für die Studie eine Vergleichsbasis herangezogen, bestehend aus insgesamt 25 Lehrwerkreihen, wovon 18 Reihen (40 Bände) englisch und 7 Reihen (18 Bände) französisch sind.

Badstübner-Kizik (2010) stellt fest, dass die Musik in den untersuchten Lehrwerken in unterschiedlichen Zusammenhängen und Konstellationen auftritt. Diese unterteilt sie in 4 Kategorien, die mit den Kategorien bzw. Überschriften von Tabelle 3 (siehe Kapitel 4.2) übereinstimmen. Des Weiteren weist sie auf drei unterschiedliche Erscheinungsformen hin, die Musik in Lehrwerken annehmen kann:

- n) Musik als rezipierter oder produzierter Klang;
- o) Musik als rezipierter oder produzierter Text;
- p) Musik als rezipierbares oder zu produzierendes Bild oder Symbol (Badstübner-Kizik, 2010, S. 111)

In diesem Kontext legt sie weiters dar:

In dieser Spannbreite ist Platz für Instrumental- wie Vokalmusik, für Musik zum Hören ebenso wie für Musik zum Singen, für authentische Musik ebenso wie für didaktische, für Liedtexte ebenso wie für Texte über Interpreten, Komponisten, Musikveranstaltungen, Instrumente oder musikalische Vorlieben, sowie schließlich für verbale oder visuelle Hinweise auf Musik, etwa in Form von Namen, Abbildungen oder Begriffen. (Badstübner-Kizik, 2010, S. 111)

Aus der Studie gehen nun zahlreiche Ergebnisse hervor. In Hinblick auf die Relevanz für diese Arbeit sollen die wichtigsten Punkte genannt werden:

- q) Je jünger die Zielgruppe, desto mehr wird gesungen und Musik „gemacht“. Die Musik ist dabei jedoch „nicht zwangsläufig kulturspezifisch“ (Badstübner-Kizik,

³⁰ Laut Willems (2019) sind die Mehrzahl der bereits durchgeführten Einzelstudien in diesem Bereich Korrelationsstudien. In diesen können etwa Zusammenhänge zwischen Variablen hergestellt, jedoch keine Kausalitäten offengelegt werden. (S. 78)

2010, S. 113), d.h. es handelt sich um Eigenkompositionen oder Übersetzungen bzw. Adaptionen globaler Musik.

- r) „Mit zunehmendem Alter und einem wachsenden Grad an Sprachkenntnis wird Musik im Lehrwerk verschriftlicht“ (Badstübner-Kizik, 2010, S. 113). Sie wird als Sprechanlass verwendet, gilt dabei aber nur selten als kultureller Ausschnitt der zu erlernenden Zielsprache.
- s) Die untersuchten DaF-Lehrwerke enthalten mehr als 50 Lieder, die potenziell gesungen werden können oder ausdrücklich dazu auch genützt werden. Ungefähr die Hälfte dieser Lieder ist authentisch (Kinderlieder, Scherzlieder, Volkslieder, etc.), die andere Hälfte didaktisiert. Dabei konnten sehr viele Eigenkompositionen der Lerhwerkautor*innen sowie Adaptionen bekannter (meist amerikanischer) Melodien identifiziert werden. Viele davon weisen eine übertriebene Didaktisierung auf – eine Gefahr beim Einsatz von Liedern, auf die auch Piehocki (2018) aufmerksam macht (S. 148). (Badstübner-Kizik, 2010, S. 113f.)
- t) Musik taucht im Kontext von „Freizeit, Hobby, Lebenslauf/Erinnerungen/Identität, Werbung oder Jahresfesten“ (Badstübner-Kizik, 2010, S. 114) als kommunikationsträchtiges Thema auf.
- u) Musikbezogene Lernaktivitäten, die die Wahrnehmungs-, Aufnahme- und Merkfähigkeit schulen sollen, sind selten (Badstübner-Kizik, 2010, S. 114).
- v) Zielen Lernaktivitäten darauf ab, die Wahrnehmung zu schulen, so ist das mnemotechnische Potenzial von Rhythmus und Melodie dominant (Badstübner-Kizik, 2010, S. 114).
- w) Musikbezogene Lernaktivitäten, die Empathie und kulturelle Sensibilität fördern, sind selten. (Badstübner-Kizik, 2010, S. 115)
- x) Eine kulturspezifische Kontextualisierung von Musik in DaF- Lehrwerken „lässt sich (...) wirklich übersehen“ (Badstübner-Kizik, 2010, S. 115).
- y) Bei Liedern deutschsprachiger Interpreten steht ausschließlich der Liedtext im Mittelpunkt. Die Klangdimension ist lediglich ein „fakultatives Extra“ (Badstübner-Kizik, 2010, S. 116).
- z) Der musikalische Kanon der zielsprachlichen Gesellschaft wird in keiner Weise vermittelt. Dies wird von Badstübner-Kizik vehement kritisiert, da der technische und sprachliche Aufwand, um dies zu tun, ein Geringer ist. So könnten nationale Hitlisten eingesetzt oder Internetrecherchen eingeleitet werden, „die durch echte Handlungs- und Lernerorientierung, die Buchdeckel der Lehrwerkwelt‘ sprengen

und eine spürbare interkulturelle Dimension in das Unterrichtsgeschehen einbringen könnten“ (Badstübner-Kizik, 2010, S. 116)

Fazit der Studie ist, dass Musik in Form von Texten für die Förderung rezeptiver und produktiver Sprachfertigkeiten genutzt wird. Die Beschäftigung mit der Klangdimension sowie mit der interkulturellen Dimension von Musik erscheint dabei defizitär.

II. Methodischer Teil

6 Forschungsmethodologie

Bei meiner Masterarbeit handelt es sich um eine qualitative Forschungsarbeit in Form einer kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse. Sie ist werkanalytisch; die vorliegende Betrachtungsweise dabei ist synchron³¹. Wie im theoretischen Teil bereits festgestellt, können sich Lehrwerkanalysen sehr umfassenden Kriterienkatalogen bedienen, die, wie das Mannheimer Gutachten, das Lehrwerk als Ganzes beschreiben und analysieren (Rösler & Schar, 2016, S. 483f.). Darüber hinaus ist es möglich, den Fokus auf Teilaspekte des Lehrwerks, wie der Landeskunde, der Grammatikvermittlung, dem Layout bzw. der Funktion von Bildern, etc. zu legen (Krumm, 2010, S. 1219), was in meinem Falle zutrifft: So soll das Lehrwerk Menschen (B1) in Hinblick auf den Einsatz von Musik einer kritischen Reflektion unterzogen werden. Der Kriterienkatalog soll dabei anhand der im Theorieteil gewonnenen Erkenntnisse erstellt und für die Analyse herangezogen werden. Den Korpus meiner Analyse bilden 8 Lieder, welche sich jeweils am Ende der Module³² im Kursbuch befinden. Ziel ist, die Forschungsfrage zu beantworten und dadurch den Forschungsstand im Bereich des Lehrens- und Lernens von Fremdsprachen zu erweitern sowie möglicherweise Forschungsdesiderate in diesem Bereich aufzuzeigen. An dieser Stelle soll nochmals die Forschungsfrage angeführt werden:

- a) Für welche Lernziele werden die Lieder im Kursbuch Menschen (B1) eingesetzt?

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen:

- b) Wird der Einsatz von Musik den Ansprüchen des ästhetischen Lernens gerecht?
- c) Inwieweit weist der Einsatz von Musik eine kulturelle Ausrichtung auf?

³¹ Siehe Kapitel 4.2.

³² Im Lehrwerk Menschen werden jeweils drei Lektionen als ein Modul zusammengefasst.

6.1 Limitation und Reichweite der Forschungsmethode

Suresh (2021) konstatiert, dass es Tradition hat, Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken zu formulieren (S. 354). Dennoch ist das Formulieren von Kriterien nicht unproblematisch, worauf Krumm schon in den 80er-Jahren hinweist:

Eine systematische Lehrwerkforschung hat noch kaum begonnen, lediglich im Bereich der Lehrwerkkritik sind mit den durch das Mannheimer Gutachten ausgelösten Anstößen und Kontroversen Fortschritte zu beobachten... All diese Ansätze zur Analyse und Beurteilung von Lehrwerken bewegen sich jedoch auf der Ebene der hermeneutischen Lehrwerkkritik – jeder der Gutachter kann für sich plausible Gründe für die gewählten Kriterien und Urteile anführen, ein theoretisch abgesichertes oder die einzelne Lehrwerkanalyse übergreifendes Ordnungssystem für die Kriterien der Lehrwerkanalyse existiert nicht. (Krumm, 1982; zitiert nach Kast & Neuner, 1994, S. 6)

Funk (2019) unterstreicht das soeben gesagte, denn auch wenn sich die Lehrwerkanalyse und -kritik (sowie auch die für die staatliche Zulassung verwendete, sogenannte Lehrwerkbegutachtung) auf wissenschaftlich begründete Kriterien stützt, kann sie „in Bezug auf ihre Ergebnisse keine wissenschaftliche Gültigkeit beanspruchen“ (S. 364).

Auf der anderen Seite argumentiert Krumm (2010), dass „Erfahrung auch blind machen könne für neue Ansätze und Möglichkeiten“ (S. 1218) und bezieht sich dabei auf die im Unterricht durchgeführten Lehrwerkerprobungen. Es ist also erforderlich,

„Lehrwerke auch unabhängig von ihrer praktischen Erprobung auf die Übereinstimmung mit didaktischen und fachlichen Konzepten zu überprüfen. Anhand von Lehrwerken für den Sachunterricht in der Schule haben Rauch und Wurster (1997) deutlich machen können, dass eine Schreibtischevaluation von Lehrwerken zu durchaus vergleichbaren Ergebnissen kommen kann wie eine aufwendige Praxisevaluation“ (Krumm, 2010, S. 1218f.)

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass für diese Arbeit die Gütekriterien qualitativer Forschung gelten. Die Ergebnisse meiner interpretativen Analyse sollen intersubjektiv nachvollziehbar sein, was eine konsequente Dokumentation des Forschungsprozesses unerlässlich macht. Außerdem lässt sich an dieser Stelle an eines der Grundsätze für die Formulierung von Kriterien für Lehrwerkanalysen anknüpfen, wonach Analyse Kriterien „nicht den Eindruck erwecken [sollen], als könnte man mit ihrer Hilfe Lehrwerke objektiv beurteilen, da derjenige, der sie benutzt, dadurch den Mut dazu verliert, sich seine eigene Meinung zu bilden“ (Duszenko, 1994, zitiert nach Chudak, 2007, S. 166).

Weitere Grundsätze nach Duszenko (1994, zitiert nach Chudak, 2007, S. 166) lauten:

- Kriterien verständlich als Fragen formulieren;
- Fachwissenschaftliche Formulierungen vermeiden;

- Kriterien sollten sowohl das Lehrwerk beschreiben als auch Bewertungen möglich machen;
- Kriterien sollten sich „auf die wesentlichen Aspekte der Analyse beschränken“ (Duszenko, 1994, zitiert nach Chudak, 2007, S. 166);
- Übersichtshalber werden Kriterien in Kategorien gegliedert;
- Kriterienkataloge sind offene Systeme und jederzeit erweiterbar.

Im Folgenden soll die Erstellung meines Kriterienkataloges dargelegt werden.

6.2 Entwicklung des eigenen Kriterienkataloges

Nach Neuner (1994) sind im Laufe der Geschichte immer wieder Versuche unternommen worden, subjektive Vorgänge bei der Beurteilung von Lehrwerken zu objektivieren (S. 100). In diesem Zusammenhang sind neben dem Mannheimer Gutachten auch andere Kriterienkataloge wie der *Stockholmer Kriterienkatalog* von Krumm und die sogenannten *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse* von Funk entstanden (Neuner, 1994, S. 100-107.). Sie alle beinhalten leicht verständliche, als Fragen formulierte Kriterien, die in Gruppen gegliedert wurden. Da diese das Lehrwerk als Ganzes analysieren, sind sie für meine Zwecke weniger gut geeignet. An einen schon vorhandenen Kriterienkatalog anzuknüpfen oder diesen zu erweitern, erscheint eher schwierig, da der hier behandelte Teilaspekt verglichen mit anderen Teilaspekten wie Lernerautonomie und Grammatikprogression in Lehrwerken, nicht so viel erforscht wurde. Weiters ist der Kriterienkatalog von Badstübner-Kizik für die Lehrwerkanalyse aus dem Jahr 2010, der für die hiesige Analyse womöglich relevant sein könnte, nicht verfügbar. Unter Berücksichtigung des soeben geschilderten Sachverhalts ist der Theorieteil entstanden, aus dem sich schließlich die Kriterien für meine Analyse ableiten lassen. Hinsichtlich des Layouts sowie des Auswertungssystems, erfüllt der Kriterienkatalog von Budde und Michalak (2021) konzipiert für den Bereich Deutsch als Zweitsprache eine Vorbildfunktion. In diesem wurden die Kriterien nicht als Fragen formuliert. Von dieser Tatsache abgesehen, erfüllt er die Grundsätze zur Formulierung von Kriterien nach Chudak (2007). Für die Auswertung wird die Richterskala „trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu“ verwendet. Für meine Zwecke eignet sich ein Auswertungssystem, das noch stärker polarisiert, besser, da die Ergebnisse sonst zu

ungenau werden³³. Aus diesem Grund habe ich mich für die Richterskala „trifft zu – trifft nicht zu“ entschieden.

Nun zum Aufbau meines Kriterienkatalogs. Allen voran steht ein sogenannter deskriptiver Teil (Teil A), der nennenswerte Informationen (Liedtitel, Thema, etc.) enthalten soll. Darüber hinaus ist es notwendig, das zu analysierende Lied im Buch zu verorten und im Kontext der bevor behandelten sprachlichen sowie grammatikalischen Themen zu begreifen. Auf diese Weise lassen sich bei der Interpretation der Ergebnisse Rückschlüsse ziehen, so z.B. hinsichtlich der Wahl des Liedes („Warum wurde gerade dieses Lied eingesetzt?“) und der Lernziele („Macht es Sinn, anhand des Liedes das Präteritum zu behandeln?“). Es bietet sich daher an, jene tabellarische Übersicht heranzuziehen, die im Vorwort des Kursbuchs zu finden ist (Menschen, 2019, S. 4-7). Anschließend sollen in Teil B festgestellt werden, ob es sich bei den angegebenen Fertigkeiten und Lernbereiche um Lernziele handelt:

B Fertigkeiten und Lernbereiche			
Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...			
1	... das Sprechen.		
2	... das Schreiben.		
3	... das Hören.		
4	... das Lesen.		
5	... den Wortschatz.		
6	... die Grammatik.		
7	... die Aussprache.		

Abbildung 3: Eigener Kriterienkatalog. Fertigkeiten und Lernbereiche.

Der Kriterienkatalog nimmt hierbei Bezug auf die in Kapitel 3.2. thematisierten Lernziele. Teil C fasst die Kriterien zum ästhetischen und kulturreflexiven Lernen zusammen:

³³ Fertigkeiten werden in der Regel nicht isoliert voneinander trainiert. Bei Sprachhandlungen tauchen sie meist in Kombination auf. (Funk et al., 2017, S. 30) „So ist es z.B. unmöglich, einen Text zu schreiben, ohne ihn gleichzeitig zu lesen“ (Funk et al., 2017, S. 30) In so einem Fall würde ich in meiner Lehrwerkanalyse z.B. nur das Schreiben als geförderte Fertigkeit bzw. als Lernziel werten.

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

Es gibt mindestens eine Lernaktivität, die

Nr.	Kriterium	Ankerbeispiele	trifft zu	Trifft nicht zu
1. auf der Ebene ästhetischen Lernens				
1	... zur Genauigkeit zwingt, etwa durch die Fokussierung auf ein bestimmtes Phänomen, von dem ausgegangen werden kann, dass es beim ersten Mal Hören nicht wahrgenommen wurde. *Achtung: Lückentexte sind ausgenommen, denn die fehlenden Wörter werden sehr wohl wahrgenommen, je nach Sprachniveau der Lernenden aber nicht verstanden. Deshalb fördert eine solche Aufgaben das Hörverstehen, nicht aber die Reflektion von Wahrnehmungsgrenzen.	Musik abschnittsweise hören und gezielte Fragen stellen, wie z.B. Was hat sich verändert? Welches Instrument ist dazugekommen? Etc.		
2	... die Lernenden nach ihrer Meinung zu dem Lied fragt.	Wie findest du das Lied? Gefällt dir das Lied? Was gefällt dir an dem Lied? Findest du es schön, furchteinflößend, mitreißend, etc., Woran erinnert dich das Lied? Was assoziiert du mit dem Lied? Etc.		
3	... Fantasie und Kreativität freisetzt, so z.B. durch eine offene Frage, die zahlreiche, individuelle Antwortmöglichkeiten zulässt.	Stell dir vor du hättest diesen Song geschrieben und spielst ihn jetzt zum ersten Mal mit deiner Band in der Wiener Stadthalle. Welche Kleidung hättest du an? Wie würde deine Frisur aussehen?		
4	... von den Lernenden verlangt, sich zu zweit oder in Gruppen über Gedanken, Gefühle und/oder Interpretationen zu dem Lied auszutauschen.			
5	... auf den Austausch intersubjektiver (ästhetischer) und womöglich kulturell bedingter Erfahrungen abzielt, da davon ausgegangen wird, dass beim Hören des Liedes unterschiedliche Reaktionen bei den Lernenden (Irritation, Distanz aber auch Identifikation) ausgelöst werden. * Die Rolle des Faktors Kultur beim ästhetischen Wahrnehmen wäre im Sinne eines kulturreflexiven Zugangs kritisch zu hinterfragen.	Welches Gefühl bzw. welche Stimmung löst das Lied in dir aus? Könntest du dir vorstellen, das Lied zu Hause allein zu hören? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus.		
6	... mit den Worten Badstübner-Kiziks „Verhältnisse ausbalanciert“, z.B. indem man vom Groben ins Detail geht / von etwas Konkretem spricht und es dann abstrahiert / etc.	Nach dem Hören: Welche Lieder fallen dir ein, die ähnlich sind? Tausche dich mit deinen Kolleginnen und Kollegen aus und begründe deine Wahl. / Wie würdest du die Musik beschreiben? Passt die Stimmung, die die Musik vermittelt zur Aussage des Liedtextes? Begründe. (Eine Aufgabenstellung, die beim Einsatz des Liedes LDN von Lily Allen Sinn machen würde)		
7	... unterschiedliche Sinneswahrnehmungen miteinander verknüpft.	zur Musik malen / zeichnen / bewegen, etc.		

Abbildung 4: Eigener Kriterienkatalog. Kriterien zum ästhetischen Lernen.

2. auf der Ebene kulturreflexiven Lernens

1	... am Vorwissen bzw. an den Deutungsressourcen der Lernenden anknüpft.	Wie wird in dem deutschsprachigen Lied der Sommer in Österreich dargestellt? Was bedeutet Sommer für dich?		
2	... an Momenten der Irritation anknüpft, um Lernende dazu anzuregen, zu einem bestimmten (kulturell geprägten) Thema oder Sachverhalt Stellung zu nehmen. *auch hier muss individuell entschieden werden: Wodurch wird Irritation ausgelöst? Ist es etwas „Fremdes“ der „anderen“ Kultur, was eine irritierende Wirkung hat – so die Unterstellung des interkulturellen Ansatzes – oder leitet ein wie auch immer ausgelöstes Moment der Irritation einen Sprechanlass ein, der Deutungsmuster aktiviert und zur Bedeutungsaushandlung führt?	Warum singt die Sängerin in dem zuerst noch deutschsprachigen Lied plötzlich auf Türkisch? Welche anderen Lieder kennst du, die mehrsprachig sind?		
3	... eine Diskussion zu einem gesellschaftlich relevanten (aktuellen) Thema mit Bezug zum deutschsprachigen Raum einleitet (oder darauf vorbereitet) und gleichzeitig Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, zulässt.	Wie stellt das Lied die Jugendkultur in Österreich dar? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus. Kannst du die Probleme der Jugendlichen in dem Lied nachvollziehen?		
4	... darauf abzielt, die eigene Perspektive zu einem Thema oder Sachverhalt bewusstmachen und zu reflektieren.	Welche Rolle spielt Musik für dich in deinem Leben? Wo bist du, wenn du Musik hörst und wie laut hörst du Musik bzw. wie laut spielt die Musik? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus.		
5	... homogenisiert, kulturalisiert, essentialisiert und/oder stereotypisiert.	Nenne Eigenschaften, die typisch deutsch sind. / Was isst man in deiner Kultur zu Mittag?		

Abbildung 5: Eigener Kriterienkatalog. Kriterien zum kulturreflexiven Lernen.

Abbildung 4 zeigt jene Kriterien, die sich auf das ästhetische Lernen beziehen. Sie wurden von den Merkmalen für ästhetisch ausgerichtete Aufgaben nach Badstübner-Kizik (2014) abgeleitet (siehe dazu Kapitel 1.3). Abbildung 5 hingegen zeigt die Kriterien für kulturreflexives Lernen. Diese ergeben sich aus den in Kapitel 4.2.8 beschriebenen Gemeinsamkeiten zwischen dem interkulturellen und dem kulturreflexiven Paradigma³⁴.

³⁴ Obwohl insgesamt 6 Gemeinsamkeiten gefunden und beschrieben wurden – auch hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen – sind nur 5 Kriterien formuliert worden. Dies liegt daran, dass es sinnvoll erschien, Punkt 3 und 4 in Kapitel 4.2.8 zu einem Kriterium zusammenzufassen.

Ein Kommentarfeld zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Auswertung rundet den Kriterienkatalog ab.

III. Empirischer Teil

7 Lehrwerkanalyse

7.1 Allgemeines zum Lehrwerk Menschen

Bei dem Lehrwerk Menschen handelt es sich um „ein handlungsorientiertes Grundstufen-Lehrwerk für Erwachsene und junge Erwachsene, konzipiert nach den neuesten Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik“ (Hueber Startseite Menschen, 2022). Das Lehrwerk, wahlweise als drei oder sechsbändige Ausgabe erhältlich, ist im Hueber-Verlag im Jahr 2019 (1. Ausgabe) erschienen und richtet sich nach den Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Die Lehrwerkautorinnen sind Julia Braun-Podeschwa, Charlotte Habersack und Angela Puede. Fachliche Beratung leistete Christian Fandrych von der Universität Leipzig. (Menschen, 2019)

Neben Kurs- Arbeits- und Lehrerhandbuch besteht das Lehrwerk aus weiteren Teilkomponenten, wie

- der Hueber-Media App,
- einem Medienpaket mit CD's und DVD's mit fakultativen landeskundlichen Inhalten,
- Testtrainer,
- Berufstrainer,
- Intensivtrainer,
- Vokabeltaschenbuch, und
- Glossar. (Hueber, Info, Bestandteile des Lehrwerks, 2022)

Wie folgender Screenshot zeigt, sind online weitere Zusatzmaterialien als Download verfügbar:

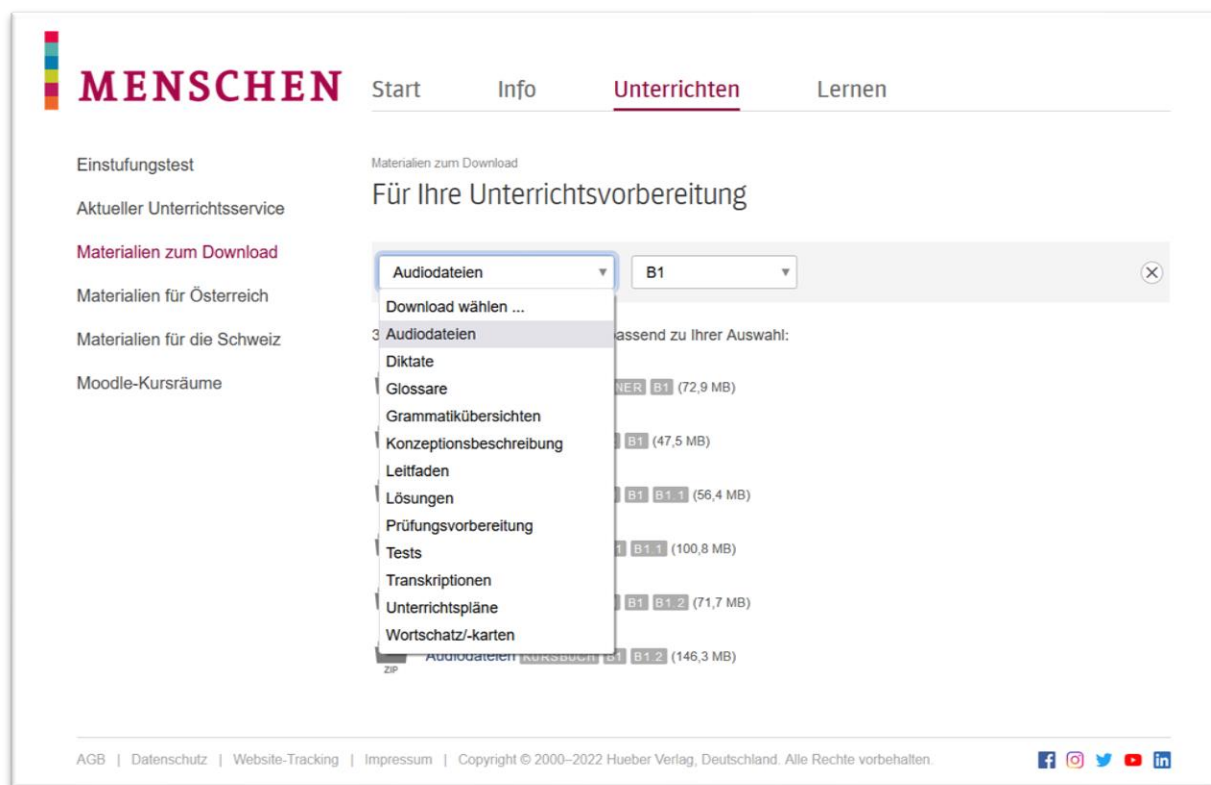


Abbildung 6: Screenshot der Hueber-Website zu Zusatzmaterialien, aus: Hueber Zusatzmaterialien, letzter Zugriff: 20. April, 2022.

Die Abbildung zeigt, dass für das Sprachniveau B1 neben Audiodateien auch Diktate, Grammatikübersichten u. A. erhältlich sind. Außerdem gibt es auch auf der linken Seite Verweise, auf die man klicken kann, um zu weiteren Zusatzmaterialien zu gelangen.

Da Gegenstand der Lehrwerkanalyse die Lieder im Kursbuch auf dem Sprachniveau B1 der dreibändigen Ausgabe sind, beschränkt sich der Datenkorpus auf eben diese. Bis auf die Audiodateien zu den Liedern fließen das Arbeitsbuch, das Lehrerhandbuch sowie alle weiteren Zusatzmaterialien nicht in die Analyse mit ein.

Das Kursbuch Menschen (B1) beinhaltet 24 Lektionen. Diese sind in acht Module zu je drei Lektionen zusammengefasst. Am Ende der Module findet man vier zusätzliche Seiten (Modul-Plus-Seiten), die jeweils betitelt sind mit *Lesemagazin*, *Filmstationen*, *Projekt Landeskunde* und *Ausklang*. Laut dem Leitfaden³⁵ erfüllen diese zusätzlichen Seiten die Funktion, den Stoff der vorhergehenden Lektionen zu wiederholen. (Pude, 2012)

³⁵ Der Leitfaden ist online zum Download verfügbar. Obwohl dieser aus dem Jahr 2012 ist, handelt es sich um den aktuellen Leitfaden. Womöglich handelt es sich um einen Fehler der so angegebenen Jahreszahl.

Abschließend möchte ich kurz begründen, warum ich mich für das Lehrwerk Menschen entschieden habe.

In der Entstehungsphase meiner Arbeit bestand die Überlegung, das Forschungsdesign quantitativ auszurichten: Eine Auswahl von DaF-Lehrwerken, die zusammen repräsentativ für die heutige DaF-Lehrwerkslandschaft sind, sollen auf ihr musikalisches Material hin analysiert werden. Diese Idee wurde jedoch aus zwei Gründen wieder verworfen:

1. Realisierbarkeit des Forschungsvorhabens: Die Beschaffung einer für das Forschungsvorhaben adäquaten Anzahl an Lehrwerksreihen sowie die damit einhergehenden Kosten übersteigen den Rahmen einer Masterarbeit.
2. Relevanz von Musik im DaF-Kontext für die einzelnen Lehrwerke: Es stellt sich die Frage nach dem Sinn, eine ganze Lehrwerkreihe zu analysieren, die nicht den Anspruch erhebt, Musik für das Sprachenlernen einzusetzen und dementsprechend wenig bis gar keine Lieder verwendet.

So entstand im weiteren Verlauf der Überlegungen die Idee, qualitativ zu forschen und ein DaF-Lehrwerk für Erwachsene auszuwählen, das

- den Fokus auf Musik legt,
- aktuell ist und
- zum Kanon der DaF-Lehrwerkslandschaft gehört.

Mit den systematisch zum Einsatz kommenden acht Liedern im Kursbuch Menschen (B1) ist der Musikfokus für mich gegeben. Auch glaube ich, dass es sich bei diesem Lehrwerk um ein bereits etabliertes Lehrwerk handelt, da es mir bereits im Laufe meines Studiums untergekommen ist und es zudem laut einer informellen Umfrage neben anderen Lehrwerken an Bildungsinstitutionen in Mexiko (Goethe-Zentrum Guadalajara, Heidelberginstitut Querétaro, u. A.) verwendet wird (Suresh, 2021, S. 354).

7.2 Zur Analyse der Lieder

Im Folgenden werden die acht Lieder im Kursbuch Menschen (B1) analysiert.

Beim ersten Lied wird der Kriterienkatalog in Form eines Analyserasters beispielhaft angewandt. Aus Gründen der Übersicht wird bei den übrigen Liedern nur das Auswertungsergebnis der Teile B und C angegeben. Alle Lieder sind zudem im Anhang zu finden.

Außerdem sollen zur Beschreibung der Lieder folgende Bezeichnungen verwendet werden:

Die Ziffern **1**, **2**, etc. bezeichnen Aufgaben. Eine Aufgabe besteht aus mindestens einer Lernaktivität. In der folgenden Abbildung wurden alle Lernaktivitäten blau unterstrichen.

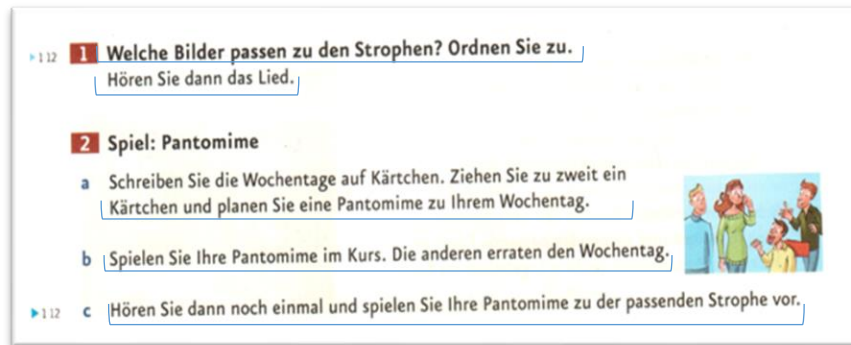


Abbildung 7: Aufgaben und Lernaktivitäten, aus: Menschen, 2019, S. 28.

Anhand der Abbildung wird ersichtlich, dass die Formatierung nichts über die Anzahl der Lernaktivitäten aussagt. Bei Aufgabe 1 ist das Fettgedruckte nicht nur die Überschrift der Aufgabe, sondern bereits Lernaktivität selbst. Aufgabe 1 besteht aus 2 Lernaktivitäten; Aufgabe 2 besteht aus 3 Lernaktivitäten. Bei der Anwendung des Kriterienkatalogs sind es die einzelnen Lernaktivitäten, die darauf geprüft werden, ob sie ein Kriterium erfüllen oder nicht.

7.2.1 Lied 1: Der Rasende Friseur

A Deskriptiver Teil

In dem Popsong geht es um einen Friseur, der seinen Beruf ausübt und erzählt, welche Kunden er an welchen Wochentagen hatte.

Tabelle 5: Übersicht Modul 1 (Menschen, 2019, S. 4-5).

	Lektion	Inhalt
Modul 1	Freundschaft Ihr seid einfach die Besten!	Hören/Sprechen: Personen beschreiben
	Beruf und Arbeit Er erledigte seine Aufgaben zuverlässig	Sprechen / Schreiben: Etwas vergangenes bewerten Lesen: Praktikumsbericht, E-Mail, Bestätigung Schreiben: Bericht
	Wohnen Mein Beruf ist meine Leidenschaft	Sprechen: Über eine Statistik sprechen Lesen: Magazintext, Statistik

Wortfelder	Grammatik	Modul-Plus
Charaktereigenschaften	Adjektive als Nomen; n-Deklination	Lesemagazin: Die Freundefinder Film-Station: Clip 1 Projekt Landeskunde: Flexibles Wohnen auf Zeit Ausklang: Der rasende Friseur
Arbeit	Präteritum	
Wohnen	Relativsätze im Dativ und mit Präpositionen	

B Kognitive und linguistische Lernziele

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.		x
2	... das Schreiben.		x
3	... das Hören.	x	
4	... das Lesen.	x	
5	... den Wortschatz.	x	
6	... die Grammatik.	x	
7	... die Aussprache.		x

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

Es gibt mindestens eine Lernaktivität, die

Nr		Trifft zu	Trifft nicht zu
1. auf der Ebene ästhetischen Lernens			
1	... zur Genauigkeit zwingt, etwa durch die Fokussierung auf ein bestimmtes Phänomen, von dem ausgegangen werden kann, dass es beim ersten Mal Hören nicht wahrgenommen wurde. *Achtung: Lückentexte sind ausgenommen, denn die fehlenden Wörter werden sehr wohl wahrgenommen, je nach Sprachniveau der Lernenden aber nicht verstanden. Deshalb fördert eine solche Aufgaben das Hörverstehen, nicht aber die Reflektion von Wahrnehmungsgrenzen.		x
2	... die Lernenden nach ihrer Meinung zu dem Lied fragt (z.B. Wie findest du das Lied? Gefällt dir das Lied? Was gefällt dir an dem Lied? Findest du es schön, furchteinflößend, mitreißend, etc., Woran erinnert dich das Lied? Was assoziiert du mit dem Lied? Etc.)		x
3	... Fantasie und Kreativität freisetzt, so z.B. durch eine offene Frage, die zahlreiche, individuelle Antwortmöglichkeiten zulässt. (z.B. Stell dir vor du hättest diesen Song geschrieben und spielst ihn jetzt zum ersten Mal mit deiner Band in der Wiener Stadthalle. Welche Kleidung hättest du an? Wie würde deine Frisur aussehen?)	x	
4	... von den Lernenden verlangt, sich zu zweit oder in Gruppen über Gedanken, Gefühle und/oder Interpretationen zu dem Lied auszutauschen.		x
5	... auf den Austausch intersubjektiver (ästhetischer) und womöglich kulturell bedingter Erfahrungen abzielt, da davon ausgegangen wird, dass beim Hören des Liedes unterschiedliche Reaktionen bei den Lernenden (Irritation, Distanz aber auch Identifikation) ausgelöst werden. (z.B. Welches Gefühl bzw. welche Stimmung löst das Lied in dir aus? Könntest du dir vorstellen, das Lied zu Hause allein zu hören? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus.) * Die Rolle des Faktors Kultur beim ästhetischen Wahrnehmen wäre im Sinne eines kulturreflexiven Zugangs kritisch zu hinterfragen.		x
6	... mit den Worten Badstübner-Kiziks „Verhältnisse ausbalanciert“, z.B. indem man vom Groben ins Detail geht; von etwas Konkretem spricht und es dann abstrahiert, von etwas Verständlichem ausgeht und anschließend das Unverständliche thematisiert, etc. (z.B. Welche Lieder fallen dir ein, die ähnlich sind? Tausche dich mit deinen Kolleginnen und Kollegen aus und begründe deine Wahl. / Wie würdest du die Musik beschreiben? Passt die Stimmung, die die Musik vermittelt zur Aussage des Liedtextes? Begründe.)		x
7	... unterschiedliche Sinneswahrnehmungen miteinander verknüpft (z.B. zur Musik malen / zeichnen / bewegen, etc.)	x	

2. auf der Ebene kulturellen Lernens

1	... am Vorwissen bzw. an den Deutungsressourcen der Lernenden anknüpft. (z.B. Wie wird in dem deutschsprachigen Lied der Sommer in Österreich dargestellt? Was bedeutet Sommer für dich?)		x
2	... an Momenten der Irritation anknüpft, um Lernende dazu anzuregen, zu einem bestimmten Thema oder Sachverhalt Stellung zu nehmen (z.B. Wie würdest du die Stimme des Sängers der österreichischen Band Bundspecht beschreiben? Wähle aus den folgenden Adjektiven drei davon aus und begründe deine Wahl. / Warum singt die Sängerin in dem Lied plötzlich auf Türkisch? Welche anderen Lieder kennst du, die mehrsprachig sind?)		x
3	... eine Diskussion zu einem gesellschaftlich relevanten (aktuellen) Thema mit Bezug zum deutschsprachigen Raum einleitet (oder darauf vorbereitet) und gleichzeitig Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, zulässt (z.B. Wie stellt das Lied die Jugendkultur in Österreich dar? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus. Kannst du die Probleme der Jugendlichen in dem Lied nachvollziehen?).		x
4	... darauf abzielt, die eigene Perspektive zu einem Thema oder Sachverhalt bewusstzumachen und zu reflektieren (z.B. Welche Rolle spielt Musik für dich in deinem Leben? Wo bist du, wenn du Musik hörst und wie laut hörst du Musik bzw. wie laut spielt die Musik? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus.).		x
5	... homogenisiert, kulturalisiert, essentialisiert und/oder stereotypisiert.		x

Kommentar zur Auswertung

Vor dem Hören werden die Bilder den Strophen zugewiesen. Globales Lesen bzw. Textverständnis wird gefördert. Die Phase während des Hörens dient der Überprüfung. Nach dem Hören erfinden die Lernenden Pantomimen zu den jeweiligen Strophen.

Bei dem Lied stehen Wortschatz und grammatische Strukturen im Zentrum. Das Lied nutzt mnemotechnische Mittel wie den Reim und Gegensatzpaare, um den Wortschatz zu erweitern. Zur Wiederholung und Festigung von Relativsätzen kommen diese in jeder Strophe vor. Das Lied wird öfters gehört, der Liedtext öfters gelesen - auch um Strophen und Bilder zu verbinden. Auf der Ebene des ästhetischen Lernens wird Kreativität freigesetzt, da die Lernenden Pantomimen zu den Strophen erfinden müssen. Durch die Verbindung von Musik, Text, Bild und Bewegung kann von Lernen mit allen Sinnen gesprochen werden. Auf der Ebene kulturellen Lernens konnten hingegen keine Merkmale gefunden werden.

7.2.2 Lied 2: Ich bin mal weg!

A Deskriptiver Teil

Bei dem Lied handelt es sich um einen „poppigen“ Song gesungen von einer Frauenstimme. Die Protagonistin des Liedes klagt über ihren Job. Obwohl sie alles tut, um den Wünschen ihres Chefs und ihrer Kunden nachzukommen, scheint es nicht genug zu sein und es kommt zu Konfliktsituationen. Im Refrain denkt sie über ihr Leben, insbesondere über ihr Work-Life-Balance nach. Am liebsten würde sie in den Zug steigen und einfach wegfahren.

Tabelle 6: Übersicht Modul 2 (Menschen, 2019, S. 4-5).

	Lektion	Inhalt
Modul 2	Kundenservice Obwohl ich Ihnen das erklärt habe, ...	Hören/Sprechen: reklamieren; Gesprächsstrategien am Telefon Lesen/Schreiben: Reklamation
	Zukunft Bald wird in fast jedem Haushalt ein PC stehen.	Hören/Sprechen: Vermutungen über Zukünftiges äußern Lesen: Umfrage: Lesermeinung
	Einladungen Fühlen Sie sich wie zu Hause.	Hören/Sprechen: halboffizielle Einladungen Lesen: Ratgeber

Wortfelder	Grammatik	Modul-Plus
Kundenservice	Konjunktionen <i>obwohl</i> , <i>trotzdem</i>	Lesemagazin: Kommedia lädt ein! Film-Station: Clip 2 Projekt Landeskunde: Presselandschaft in Deutschland Ausklang: Ich bin mal weg!
Medien und Technik	Futur 1	
Essenseinladung	Konjunktion <i>falls</i>	

B Kognitive und linguistische Lernziele

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.	x	
2	... das Schreiben.		x
3	... das Hören.	x	
4	... das Lesen.	x	
5	... den Wortschatz.		x
6	... die Grammatik.	x	
7	... die Aussprache.		x

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

1. Auf der Ebene ästhetischen Lernens

	1	2	3	4	5	6	7
x = trifft zu							

2. Auf der Ebene kulturreflexiven Lernens

	1	2	3	4	5
x = trifft zu					

Kommentar zur Auswertung

Vor dem Hören müssen die Lernenden den Liedtext lesen und die Sätze der Strophen in die richtige Reihenfolge bringen. Während des Hörens wird kontrolliert, ob richtig sortiert wurde. Hier endet die Beschäftigung mit dem Lied, denn für die drei darauffolgenden Lernaktivitäten in Aufgabe zwei braucht es das Lied im Grunde genommen nicht. Die Phase nach dem Hören entfällt somit. Aufgabe 2 gliedert sich in zwei Lernaktivitäten: Notizen zu den Fragen machen und die Fragen in Gruppen besprechen. Der Schwerpunkt bei dem Lied liegt auf der Grammatik. Der Liedtext enthält auffällig viele Sätze mit der Konjunktion *obwohl*. Auch das Futur 1 mit *werden* – insgesamt sind 3 Sätze zu finden – kommt vor. Lernziel ist daher primär die Wiederholung und Festigung der in den vorhergehenden Kapiteln eingeführte Grammatik. Auf ästhetischer und kulturreflexiver Ebene konnten keine Kriterien erfüllt werden.

7.2.3 Lied 3: Ich kenn' da ein Hotel

A Deskriptiver Teil

Das Lied enthält *funkige* Rhythmen und wird von einer männlichen Stimme gesungen. Der Sänger singt von einem Hotel mit Vollpension und dem besten Service. Doch gibt es einen Hacken, und zwar die Chefin des Hotels, die auf sein Zimmer kommt, ihn kritisiert, ermahnt und Regeln aufstellt. Die Pointe ist, dass es sich dabei um seine Mutter handelt und er eigentlich noch zu Hause wohnt.

Tabelle 7: Übersicht Modul 3 (Menschen, 2019, S. 4-5).

	Lektion	Inhalt
Modul 3	Beratung Kann ich Ihnen helfen?	Hören/Sprechen: Kundenberatungsgespräch
	Berufsfindung Während andere lange nachdenken, ...	Sprechen: Stellung nehmen Lesen: Test
	Gesundheit Sport trägt zu einem größeren Wohlbefinden bei.	Hören/Sprechen: eine Präsentation halten Lesen: Programm zur Gesundheitsförderung

Wortfelder	Grammatik	Modul-Plus
Tiere und Beratung	Infinitiv mit zu	Lesemagazin: Strick ist schick! Film-Station: Clip 3 Projekt Landeskunde: Arbeitgeberattraktivität Ausklang: Ich kenn da ein Hotel
Stärken und Schwächen	Konjunktionen da, während, bevor	
Gesundheit, Sport, Ernährung	Adjektivdeklinaton mit Komparativ und Superlativ	

B Kognitive und linguistische Lernziele

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.		x
2	... das Schreiben.		x
3	... das Hören.	x	
4	... das Lesen.	x	
5	... den Wortschatz.	x	
6	... die Grammatik.	x	
7	... die Aussprache.	x	

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

1. Auf der Ebene ästhetischen Lernens

	1	2	3	4	5	6	7
x = trifft zu							x

2. Auf der Ebene kulturreflexiven Lernens

	1	2	3	4	5
x = trifft zu					

Kommentar zur Auswertung

Vor dem Hören wird in die Lücken des Lückentextes eingesetzt. Der Schwerpunkt liegt auf den Infinitiven mit *zu*. Während des Hörens kontrollieren die Lernenden, ob sie die Übung richtig gelöst haben. Nach dem Hören wird gemeinsam gesungen, was die Aussprache schult.

Der Liedtext beinhaltet viele Paarreime, die das Memorieren des Textes erleichtern. Außerdem bestehen die Strophen aus typischen Hauptsätzen bzw. Redemitteln, die einen Nebensatz des Typs *Infinitiv mit zu* einleiten (z.B. Ich bitte dich, ... / Es ist nicht gut, ... / Ich verbiete dir, ... / Ich hasse es, ... / etc). Gemeinsames Singen wird als ästhetische Tätigkeit gewertet, weshalb auf der Ebene ästhetischen Lernens das 7. Kriterium erfüllt wurde. Kulturreflexives Lernen spielt hier keine Rolle.

7.2.4 Lied 4: Drei Wünsche frei

A Deskriptiver Teil

Am Anfang des Liedes hört man eine männliche Solostimme mit Klavierbegleitung in *Moll*. Erst nach der ersten Strophe mit Beginn des Refrains ändert sich der Charakter des Liedes: es geht nach *Dur*. Gleichzeitig setzen Schlagzeug, E-Gitarre und E-Bass ein. Der Stil kann einen an das Lied *I Will Survive* von Gloria Gaynon erinnern.

Im Prinzip geht es darum, dass eine Fee dem Protagonisten des Liedes 3 Wünsche gewährt, ihm vor Schreck aber nichts einfällt. Schließlich läutet der Wecker und er erkennt, dass alles nur ein Traum war. Im Refrain erläutert er, was er sich gewünscht hätte, wäre der Traum echt gewesen.

Tabelle 8: Übersicht Modul 4 (Menschen, 2019, S. 4-5).

	Lektion	Inhalt
Modul 4	Verpasste Gelegenheiten Hätte ich das bloß anders gemacht!	Hören/Sprechen: Enttäuschung ausdrücken; auf Enttäuschung reagieren Schreiben: Kommentar
	Glücksmomente Nachdem wir jahrelang Pech gehabt hatten, ...	Sprechen: etwas emotional kommentieren Lesen/Schreiben: Blog-Beitrag
	Feiern im Betrieb Ausflug des Jahres	Lesen/Schreiben: Briefe und E-Mails: Einladungen, Absagen, Zusagen

Wortfelder	Grammatik	Modul-Plus
Pannen im Alltag	Konjunktiv II Vergangenheit	Lesemagazin: Lebensfreude, Mut und Kraft schenken Film-Station: Clip 4 Projekt Landeskunde: Glücksbringer Ausklang: Drei Wünsche frei
Glücksmomente im Alltag	Plusquamperfekt mit <i>haben</i> und <i>sein</i> ; Konjunktion <i>nachdem</i>	
Veranstaltungen in Betrieben	Genitiv; Adjektivdeklinaton im Genitiv; Präposition <i>trotz</i>	

B Kognitive und linguistische Lernziele

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.		x
2	... das Schreiben.		x
3	... das Hören.	x	
4	... das Lesen.	x	
5	... den Wortschatz.		x
6	... die Grammatik.	x	
7	... die Aussprache.	x	

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

1. Auf der Ebene ästhetischen Lernens

	1	2	3	4	5	6	7
x = trifft zu			x				x

2. Auf der Ebene kulturreflexiven Lernens

	1	2	3	4	5
x = trifft zu					

Kommentar zur Auswertung

Die erste Lernaktivität leitet die Lernenden an, das Lied sofort, d.h. ohne Vorentlastung, zu hören und die falschen Wörter zu korrigieren. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrperson das Lied so oft spielt, bis die Lernenden meinen, sie hätten alle falschen Wörter gefunden. Damit wird selektives (und vorab globales) Hören trainiert.

In Aufgabe 2 müssen die Lernenden einen eigenen Refrain erfinden, wobei es hierfür Hilfestellungen in Form von Satzanfängen und ein Umsetzungsbeispiel gibt. Dabei soll der Konjunktiv II mit Vergangenheitsbezug geübt werden. Ohne das Lied wäre Aufgabe 2 nicht lösbar, weshalb man hier von einer Lernphase *nach dem Hören* sprechen kann. Da es sich um eine Aufgabenstellung handelt, die von den Lernenden Kreativität abverlangt und die Refrains anschließend gesungen werden, wurden die Kriterien 3 und 7 auf der Ebene ästhetischen Lernens erfüllt. Es lassen sich jedoch keine Merkmale kulturreflexiven Lernens finden.

7.2.5 Lied 5: Kurs 303

A Deskriptiver Teil

Frau Gernegroß würde sich gerne für den Kurs „Bewerben gut und einwandfrei“ an einer Volkshochschule anmelden. Am Telefon kommt es dann zu Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnissen. Ein Lied mit Humor; enthält stilistische Merkmale des Swing.

Tabelle 9: Übersicht Modul 5 (Menschen, 2019, S. 6-7).

	Lektion	Inhalt
Modul 5	Sprache Aus diesem Grund gab es ein Missverständnis.	Hören/Sprechen: von Missverständnissen erzählen; nachfragen und Verständnis sichern
	Weiterbildung Die Teilnahme ist auf eigene Gefahr	Sprechen: etwas empfehlen Lesen: Kursprogramm Schreiben: Kursangebot
	Bewerbungen Schön, dass Sie da sind.	Hören/Sprechen: Vorstellungsgespräch Lesen: Stellenanzeigen, Bewerbungsschreiben Schreiben: Bewerbungsschreiben

Wortfelder	Grammatik	Modul-Plus
Wörter mit mehreren Bedeutungen; Sprache	Konjunktionen und Adverbien (Folgen und Gründe): <i>darum, deswegen, daher, aus diesem Grund, nämlich</i> ; Präposition <i>wegen</i>	Lesemagazin: Kannitverstan Film-Station: Clip 5 Projekt Landeskunde: Die Volkshochschulen Ausklang: Kurs 303
Weiterbildung	Partizip Präsens und Perfekt als Adjektive: faszinierende Einblicke, versteckte Talente	
Essenseinladung	Zweiteilige Konjunktionen nicht nur ... sondern auch, sowohl ... als auch	

B Kognitive und linguistische Lernziele

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.		x
2	... das Schreiben.		x
3	... das Hören.	x	
4	... das Lesen.	x	
5	... den Wortschatz.		x
6	... die Grammatik.	x	
7	... die Aussprache.	x	

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

1. Auf der Ebene ästhetischen Lernens

	1	2	3	4	5	6	7
x = trifft zu							x

2. Auf der Ebene kulturreflexiven Lernens

	1	2	3	4	5
x = trifft zu					

Kommentar zur Auswertung

Die Aufgabe besteht aus insgesamt vier Lernaktivitäten. Vor dem Hören müssen die Lernenden den Liedtext lesen (globales Lesen) und die passenden Kurstitel ergänzen. Eine Hilfestellung dabei bietet der Reim des Liedes, da dieser verrät, an welche Stelle welcher Kurstitel hingehört. Es folgt die Phase *während des Hörens*, in der überprüft und gegebenenfalls vervollständigt wird. Nach dem Hören sollen die Lernenden anhand des Textes feststellen, welche Strophe von welcher Person gesungen wurde (selektives Lesen). Zu guter Letzt werden vier Gruppen gebildet, die jeweils in die Rolle der Personen im Lied schlüpfen. Das Lied wird abgespielt und jede Gruppe singt „ihre Strophe“ mit.

Bei dem Lied werden die Fertigkeiten Hören und Lesen geschult. Thematisch passt das Lied zu den vorhergehenden Kapiteln im Buch (siehe Tabelle Teil A), da es grob um Missverständnisse sowie um eine Kursanmeldung in einer Volkshochschule geht. Durch das Singen wird die Aussprache geschult. Zudem befindet sich im Refrain ein prägnanter Satz mit der zweiteiligen Konjunktion *sowohl ... als auch*. Hier wird die Behaltensleistung durch die inhärente Form des Liedes – die Wiederholung des Refrains – gesteigert. Die einzige ästhetische Aktivität ist das Singen selbst. Kulturreflexive Merkmale sind keine zu finden.

7.2.6 Lied 6: Früher und heute

A Deskriptiver Teil

In dem Lied diskutiert der Großvater mit seiner Enkelin. Es geht darum, ob früher alles besser war oder nicht.

Die Musik zu dem Lied ist u. A. durch ihre schnellen Offbeat-Rhythmen dem Musikgenre des Ska zuzuschreiben.

Tabelle 10: Übersicht Modul 6 (Menschen, 2019, S. 6-7).

	Lektion	Inhalt
Modul 6	Jugend und Erinnerungen Wir brauchten uns um nichts zu kümmern.	Hören: Jugenderlebnisse Sprechen: Wichtigkeit ausdrücken; auf Erzählungen reagieren
	Biografien Guck mal! Das ist schön!	Sprechen: Eine Lebensgeschichte nacherzählen Lesen/Schreiben: Biografie
	Politik und Gesellschaft Davon halte ich nicht viel.	Hören: Reportage Sprechen: diskutieren Lesen: Umfrage

Wortfelder	Grammatik	Modul-Plus
Erinnerungen und Beziehungen	<i>nicht/nur brauchen</i> + Infinitiv mit zu	Lesemagazin: Gut Stellschagen Film-Station: Clip 6 Projekt Landeskunde: Politikerbiografien Willy Brandt Ausklang: Früher und heute
Kunst und Malerei	Ausdrücke mit es	
Politik und Gesellschaft	Zweiteilige Konjunktionen <i>weder ... noch, entweder ... oder, zwar ... aber</i>	

B Kognitive und linguistische Lernziele

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.	x	
2	... das Schreiben.		x
3	... das Hören.	x	
4	... das Lesen.	x	
5	... den Wortschatz.		x
6	... die Grammatik.	x	
7	... die Aussprache.		x

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

1. Auf der Ebene ästhetischen Lernens

	1	2	3	4	5	6	7
x = trifft zu							

2. Auf der Ebene kulturreflexiven Lernens

	1	2	3	4	5
x = trifft zu					

Kommentar zur Auswertung

Vor dem Hören wird der Liedtext gelesen und die Lücken ergänzt. Es ist dabei nicht klar, warum die Lernenden gerade diese Wörter (z.B. Welt; waschen) ergänzen sollen. Das Lernziel des Lückentextes ist damit nicht erkennbar³⁶. Anschließend wird das Lied gehört und der Lückentext überprüft (Phase *während des Hörens*). Nach dem Hören gibt es zwei Lernaktivitäten, die sich mit dem Liedtext beschäftigen. Anhand von Informationen im Text sollen die Lernenden eine Tabelle erstellen, in der sie auflisten, was früher verglichen mit heute anders war. Dabei wird das selektive Lesen gefördert. Anschließend wird in Gruppen diskutiert, was früher besser/schlechter war und was einem heute gut bzw. nicht so gut gefällt. Blickt man auf die Tabelle im deskriptiven Teil (siehe „Wichtigkeit ausdrücken“ und „diskutieren“), macht eine Diskussion zu den genannten Diskussionsfragen durchaus Sinn. Damit wird der Stoff der vorherigen Lektionen wiederholt bzw. gefestigt. Was den Liedtext betrifft, so erkennt man grammatikalische Strukturen die ebenso in den Lektionen davor eingeführt und geübt wurden (Verben mit der Endung *-ieren*, *nicht/nur brauchen + zu*, Ausdrücke mit *es*). Eine ästhetische oder kulturreflexive Ausrichtung ist nicht erkennbar.

³⁶ Usbeck-Frei (2019) führt an, dass die Lücken in Lückentexten immer mit Bedacht gewählt werden sollten, und stellt mögliche Leitfragen vor (S. 107).

7.2.7 Lied 7: Mit „Wonnebeats“ auf Rhythmustour

A Deskriptiver Teil

Im Unterschied zu den bisher vorgestellten Liedern, wurde dieses Lied von der (authentischen) Band „Wonnebeats“ geschrieben. Mitglieder der Band sind Julia Braun-Podeschwa, Andrea Schick und Barbara Fried. Auf der Website der drei Musikerinnen findet man biografische Angaben sowie Infos zu ihren Konzerten und Tournees.

(Wonnebeats-Website, 2022) Obwohl das Lied von einer Band geschrieben wurde, dessen Musik sich an ein breites Publikum außerhalb des DaF-Kontextes richtet, liegt hier ein didaktisiertes Lied vor, da es – mit den Worten Piehockis (2018) – „speziell für den Fremdsprachenunterricht entworfen (...) [und] (...) unter didaktischen Aspekten aufbereitet wurde“ (S. 81).

Eine weitere Besonderheit ist, dass die Wonnebeats neben dem Lied eine zentrale Rolle in Modul 7 spielen, da sie auf den Seiten 127-130 thematisiert werden.

Zum Lied selbst ist zu sagen, dass die Wonnebeats über ihre Tournee durch Deutschland erzählen. Es ist dreistimmig und wird von zahlreichen Perkussionsinstrumenten begleitet.

Tabelle 11: Übersicht Modul 7 (Menschen, 2019, S. 6-7).

	Lektion	Inhalt
Modul 7	Tourismus Je älter ich wurde, desto	Hören: Präsentation auf einer Pressekonferenz Sprechen: eine Präsentation halten und Nachfragen stellen
	Regeln Die anderen werden es dir danken!	Sprechen: Regeln diskutieren Lesen: Sachtexts: Hausordnung Schreiben: Gästebucheintrag
	Konzerte und Veranstaltungen Vorher muss natürlich fleißig geübt werden.	Hören: Radiointerview Sprechen: etwas anpreisen Schreiben: Werbetext Lesen: Blog

Wortfelder	Grammatik	Modul-Plus
Landschaft und Tourismus	Zweiteilige Konjunktion je ... desto/umso Modalpartikeln <i>denn, doch, eigentlich, ja</i>	Lesemagazin: Extrempostboten Film-Station: Clip 7 Projekt Landeskunde: Deutschlandspiel Ausklang: Mit „Wonnebeats“ auf Rhythmustour
In den Bergen	Konjunktion <i>indem, sodass</i>	
Konzerte und Veranstaltungen	lokale und temporale Präpositionen	

	innerhalb, außerhalb, um ... herum, an/am ... entlang Passiv Präsens mit Modalverben	
--	---	--

B Kognitive und linguistische Lernziele

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.		x
2	... das Schreiben.		x
3	... das Hören.	x	
4	... das Lesen.	x	
5	... den Wortschatz.		x
6	... die Grammatik.		x
7	... die Aussprache.		x

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

1. Auf der Ebene ästhetischen Lernens

	1	2	3	4	5	6	7
x = trifft zu							x

2. Auf der Ebene kulturreflexiven Lernens

	1	2	3	4	5
x = trifft zu					

Kommentar zur Auswertung

Als erstes wird das Lied gehört. Dabei sollen die Lernenden die Route der Tournee auf der Deutschlandkarte markieren. Als nächstes – hier ist unklar, ob das Lied nochmal gehört wird, oder ob dieser Schritt ohne Musik erfolgt – werden die Orte im Text ergänzt³⁷. Durch diese zwei Lernaktivitäten werden selektives und globales Hören und Lesen gefördert. Die letzte Lernaktivität besteht darin, das Lied mit „Instrumenten“³⁸ zu begleiten. Dafür werden drei Gruppen gebildet. Jede Gruppe begleitet jeweils eine

³⁷ Im Sinne der kognitiv-informationsbezogenen Landeskunde (Schweiger, 2021, S. 360) werden geografische Fakten vermittelt.

³⁸ Auch in der Angabe des Liedes ist das Wort „Instrumente“ unter Anführungszeichen gesetzt, da es wahrscheinlich keine käuflich erwerblichen Instrumente braucht bzw. als Instrument definierte Gegenstände, wie z.B. einen Stift als Drumstick, ausreichen.

Strophe. Nur beim Refrain spielen alle gemeinsam. Grundsätzlich werden dabei Sinneswahrnehmungen – sich zur Musik bewegen bzw. Rhythmen produzieren – miteinander verknüpft. Die Lernenden müssen auf die Musik reagieren und dementsprechend entscheiden, ob sie mitspielen oder pausieren. Damit erfüllen sie auf der Ebene ästhetischen Lernens das 7. Kriterium. Da die Aufgabenstellung jedoch relativ anspruchslos formuliert ist – schließlich kann man das Lied nicht „falsch“ begleiten – setzt es auch nicht zwingend Kreativität oder Fantasie in der Gestaltung passender bzw. musikalischer Rhythmen voraus. Das 5. Kriterium wird daher nicht erfüllt. Auf kultureller Ebene wird keines der Kriterien erfüllt.

7.2.8 Lied 8: Wir alle sind Menschen

Dem Refrain des Liedes ist zu entnehmen, dass es um die Unterschiede zwischen Mensch und Tier geht. Wirft man einen Blick auf die Strophen, so lassen sich jedoch weitere Bedeutungshöfe erkennen (siehe Kommentar zur Beurteilung)

Bei der Musik handelt es sich um einen langsamen Pop-Song mit Gesang und Klavierbegleitung, später mit Schlagzeug. Es wird versucht eine Stimmung herzustellen, die man womöglich von den langsamen Liedern Elton John´s kennt.

A Deskriptiver Teil

Tabelle 12: Übersicht Modul 8 (Menschen, 2019, S. 6-7).

	Lektion	Inhalt
Modul 8	Geschichte In der BRD wurde die Demokratie eingeführt.	Hören: Audioguide: geschichtliche Ereignisse Sprechen: Wunschvorstellungen ausdrücken Schreiben: Ereignisse zusammenfassen
	Umwelt und Klima Fahrradfahren ist in.	Sprechen/Schreiben: Zustimmung ausdrücken; Rückfragen und Gleichgültigkeit ausdrücken Lesen: Interview
	Zukunftsvisionen Das löst mehrere Probleme auf einmal.	Hören/Sprechen: Überzeugung ausdrücken Lesen: Magazintext

Wortfelder	Grammatik	Modul-Plus
Geschichte	Passiv Perfekt: ist eingeführt worden Passiv Präteritum: wurde eingeführt	Lesemagazin: Aquaponik Film-Station: Clip 8 Projekt Landeskunde: Mein schönstes Sprichwort Ausklang: Wir alle sind Menschen
Umwelt und Klima	Konjunktionen (an)statt/ohne ... zu, (an)statt/ohne dass	
Zukunftsvisionen	Konjunktion damit, um ... zu, als ob	

B Kognitive und linguistische Lernziele

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.		x
2	... das Schreiben.		x
3	... das Hören.	x	
4	... das Lesen.	x	
5	... den Wortschatz.	x	
6	... die Grammatik.	x	
7	... die Aussprache.		x

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

1. Auf der Ebene ästhetischen Lernens

	1	2	3	4	5	6	7
x = trifft zu							

2. Auf der Ebene kulturreflexiven Lernens

	1	2	3	4	5	6	7
x = trifft zu							

Kommentar zur Auswertung

Vor dem Hören wird der Liedtext zu zweit gelesen und die Lücken ergänzt. Gefördert wird das globale Lesen. Die Phase während des Hörens dient der Überprüfung, womit das selektive Hören trainiert wird. Den Lückentext betreffend wirkt es, als hätte man die fehlenden Wörter des Lückentextes zufällig ausgesucht. Es wirft die Frage auf, welchen Lerneffekt es hat, wenn das Wort *Ohr*, *rennen* oder *verbinden* fehlt? Es macht den Eindruck als gäbe es keine anderen Vermittlungsmethoden, was im Grunde nicht stimmen kann. Nach dem Hören folgt eine Gruppenarbeit: Es sollen Unterschiede zwischen Mensch und Tier gefunden werden. „Vergleichen sie ihre Notizen dann mit einer anderen Gruppe“ (Menschen, 2019, S.154), heißt es. Die Lernenden tauschen sich zwar untereinander aus, doch gibt es am Ende der Lernaktivität kein Produkt in Form einer Präsentation oder Diskussion. Es ist unklar, ob die Gruppen sich ihre Notizen nur gegenseitig vorlesen, oder ob sie ihre Notizen vorstellen und über diese aktiv sprechen. Aus diesem Grund wurde die Fertigkeit Sprechen nicht als Lernziel dieses Liedes gewertet.

Der Liedtext enthält wie auch die Lieder davor grammatikalische Strukturen, die in den vorherigen Lektionen behandelt wurden. So findet man einen Satz im Passiv Perfekt (*Wir wurden geboren*) sowie Sätze mit den Konjunktionen *damit* und *statt*. Die kleinen Abbildungen im Text lassen darauf schließen, dass einige Wörter wie *Pelz*, *Gefieder*, *bekriegen*, etc. für die Lernenden neu sein könnten bzw. im Lehrwerk noch nicht vorgekommen sind. Aus diesem Grund wird in der Auseinandersetzung mit dem Liedtext auch der Wortschatz erweitert.

Merkmale ästhetischen oder kulturreflexiven Lernens enthält das Lied nicht. Zudem ist der Zusammenhang zwischen dem Lied und den vorhergehenden Lektionen unklar. Im Unterschied zu den anderen Liedern passt es thematisch nicht zu den davor behandelten Themen. Womöglich soll das Lied *Menschen*, das den gleichen Titel wie das Lehrwerk trägt den Schluss des Lehrwerks markieren und es abrunden.

Es ist anzumerken, dass auch wenn es keine Lernaktivität gibt, die zur Interpretation und Deutung aufruft, es sich bei dem Lied um deutungsbedürftiges Material handelt. Es lassen sich Fragen stellen wie: Was möchte uns das Lied bzw. der Liedtext mitteilen? Geht es tatsächlich nur um Unterschiede zwischen Mensch und Tier? Auf welcher Prämisse beruht das Lied? Welche Rolle wird der Sprache zugeschrieben?

Kurz auf den Punkt gebracht: Das Lied birgt Interpretations- und Deutungspotenzial. Genützt wird es nicht.

7.3 Datenauswertung

Im Folgenden sollen die Analyseergebnisse der Chronologie des Kriterienkatalogs entsprechend präsentiert werden.

Aus dem B-Teil des Kriterienkatalogs kommt man zu folgenden Ergebnissen:

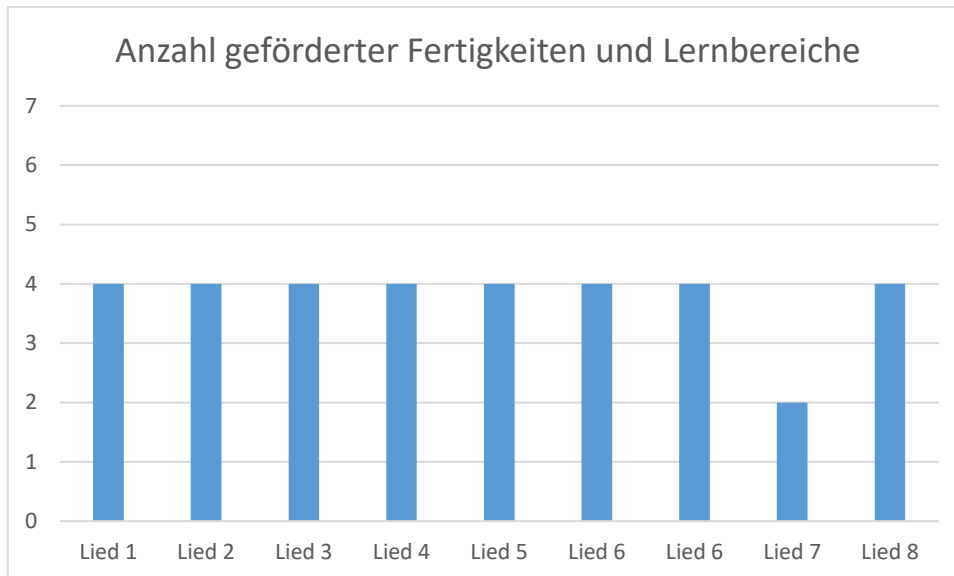


Abbildung 8: Auswertung Teil B, Diagramm 1.

Aus der Abbildung geht hervor, dass, mit Ausnahme von Lied 7, bei jedem Lied immer jeweils eine Mischung aus 4 Fertigkeiten und Lernbereichen gefördert werden. Wie dabei die Verteilung der im Kriterienraster gemachten Kreuze aussieht, zeigt folgende Abbildung:

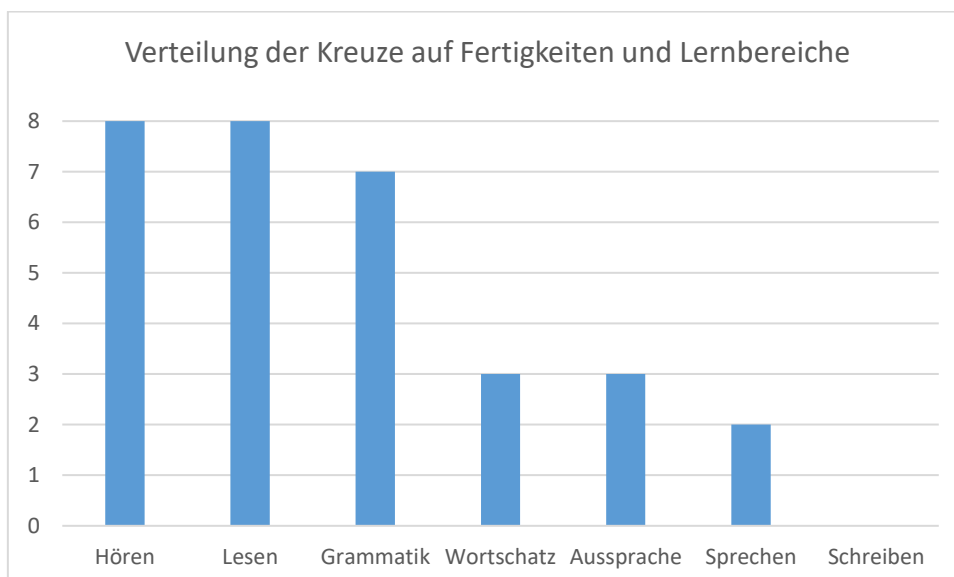


Abbildung 9: Auswertung Teil B, Diagramm 2.

Bei jedem Lied werden die Fertigkeiten Hören und Lesen trainiert. Häufig – 7 von 8 Malen – werden Grammatikthemen behandelt bzw. wiederholt. Die Fertigkeit Schreiben hingegen wird nicht gefördert.

Teil C behandelt ästhetisches und kulturelles Lernen als Lernziele. Die Ergebnisse in Bezug auf ästhetisches Lernen sind im nachstehenden Diagramm festgehalten:

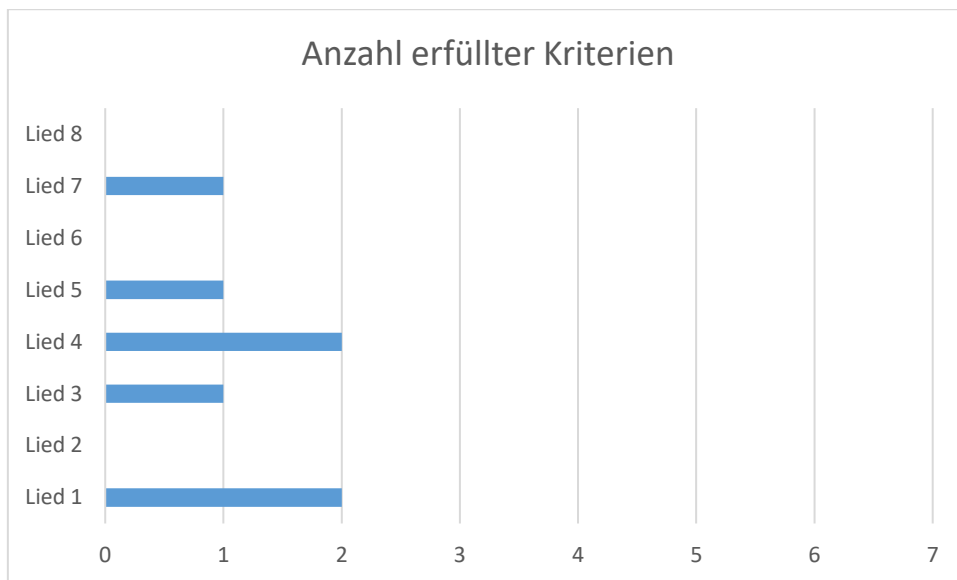


Abbildung 10: Auswertung Teil C. Ästhetisches Lernen: Diagramm 1.

Die Abbildung zeigt, dass im Bereich des ästhetischen Lernens pro Lied maximal 2 von möglichen 7 Kriterien erfüllt werden.

Des Weiteren wurden von 56 potenziellen Kreuzen, die man bei der Auswertung der 8 Lieder in dieser Kategorie hätte machen können, nur 7 Kreuze gemacht. Damit liegt der Ausschöpfungsgrad bei 12,5%.

Die Verteilung der Kreuze auf die Kriterien sieht wie folgt aus:

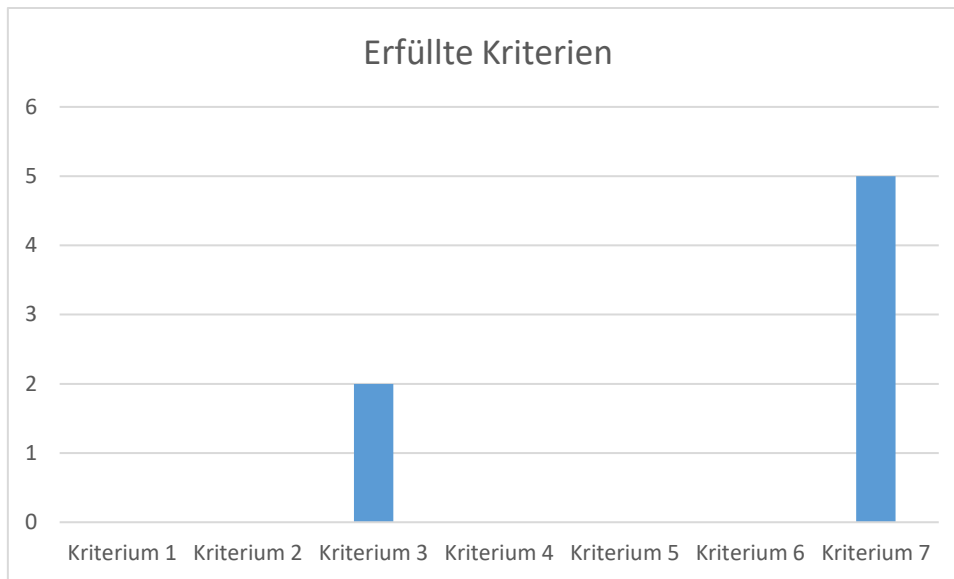


Abbildung 11: Auswertung Teil C, Ästhetisches Lernen: Diagramm 2.

Anhand der Abbildung ist zu erkennen, dass ausschließlich die Kriterien 3 und 7 angekreuzt wurden. Alle anderen Kriterien wurden nicht erfüllt.

Auf der Ebene kultureflexiven Lernens hat keines der Kriterien zugetroffen.

7.4 Interpretation der Daten (Diskussion)

Dieses Kapitel dient dazu, die im vorherigen Kapitel gewonnenen Daten zu interpretieren, einzuordnen und zu reflektieren. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit sollen die Ergebnisse entlang der einzelnen Teile des Kriterienkatalogs abgehandelt werden.

Teil A, der deskriptive Teil der Analyse, beschreibt die Lieder eingebettet in den jeweiligen Modulen und geht darüber hinaus auf Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten auf mehreren Ebenen ein. Vergleicht man die einzelnen Beschreibungen der Lieder, kommt man zu dem Schluss, dass

- a. es sich bei den Liedern ausschließlich um didaktisierte Lieder handelt.
- b. die Lieder unterschiedliche stilistische Merkmale aufweisen.

Nun können im Rahmen dieser Arbeit nur Vermutungen angestellt werden, warum sich die Lehrwerkautor*innen dazu entschieden haben, ausschließlich didaktisierte Lieder einzusetzen. Fakt ist, dass durch diese Entscheidung jene Vorzüge, die authentische Lieder mit sich bringen, verloren gehen. Wie in Kapitel 4.2.4 angeführt, weist Morgret

(2015) darauf hin, dass didaktisierte Lieder bei jugendlichen und erwachsenen Lernenden oft zu geringer Motivation führen, da sie von diesen als „eher künstlich und häufig auch kindlich“ wahrgenommen werden (S. 55). Im Fazit ihrer Studie zum Einsatz von Musik am Beispiel der L2-Aussprachevermittlung konstatiert sie zudem, dass „insbesondere die authentische Musik ein hohes Potenzial bezüglich des L2-Ausspracheerwerbs bei Erwachsenen aufweist und viele neue Wege eröffnen kann, die Aussprache leichter mit Spaß zu erwerben“ (Morgret, 2015, S. 61). Auch Piehocki (2018) nennt Motivation als Grund, weshalb authentische Lieder dem Fremdsprachenunterricht nicht entgehen dürfen. Dies macht er an der besonders gearteten Sprache authentischer Lieder fest: Sie enthält idiomatische Wendungen – was in didaktischen Liedern nur selten der Fall ist – ähnelt sehr oft der Umgangssprache und ist lebendig (Piehocki, 2018, S. 84). Damit handelt es sich um eine Sprache, „die sowohl Jugendliche als auch Erwachsene verstehen und erlernen möchten, denn sie sind die Rezipienten einer großen Zahl von modernen Liedern“ (Piehocki, 2018, S. 84). Didaktische Lieder sind mit Piehocki (2018) jedoch „meist weniger interessant“ (S. 84-85). Bezugnehmend auf die Musik als auch auf den Text wirken viele von ihnen „mehr aufgesetzt als authentisch“ (Piehocki, 2018, S. 85). Zu guter Letzt sei als Vorzug authentischer Lieder ihr Einfluss auf die emotionale und kommunikativ-kognitive Sphäre der Lernenden zu nennen. Sie eröffnen Diskussions- und Sprechkanäle über den Inhalt aber auch über die klangliche Dimension des Liedes selbst. (Piehocki, 2018, S. 85)

Was b) betrifft, liegt die Vermutung nahe, dass versucht wurde, dem Musikgeschmack der Lernenden gerecht zu werden und für Abwechslung zu sorgen.

Teil B im Kriterienkatalog knüpft an die Forschungsfrage an, die da lautet: **Für welche Lernziele wird Musik im Kursbuch Menschen (B1) eingesetzt?** Aus Abbildung 8 geht hervor, dass die Werte auf der y-Achse bis auf eine Ausnahme (Lied 7) konstant sind. Damit werden bei 7 von 8 Liedern jeweils 4 der im Kriterienraster angegebenen Fertigkeiten und Lernbereiche gefördert. Abbildung 9 gibt nun Auskunft über die Verteilung der Kreuze auf die einzelnen Fertigkeiten und Lernbereiche. Da hier die Verteilung höchst ungleich ausgefallen ist, wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit die Daten in absteigender Reihenfolge sortiert. Daraus lassen sich zahlreiche Schlüsse ziehen. Ein klares Lernziel beim Einsatz von Musik im Kursbuch Menschen ist die Förderung der Fertigkeiten Hören und Lesen, da diese in 8 von 8 Liedern gefördert werden. Dem Hören und Lesen folgt in der Reihung die Grammatik. Bei 7 von 8 Liedern

ist das Wiederholen und Festigen grammatikalischer Strukturen das Lernziel. Damit spielt beim Einsatz von Musik die Grammatikvermittlung eine zentrale Rolle. Was Wortschatz und Aussprache betrifft, so sieht man im Vergleich zu den Kategorien davor einen Sprung in der Grafik. Bei 3 von 8 Liedern sind Wortschatzerweiterung und Ausspracheschulung Lernziele. In nur zwei Liedern wird die Fertigkeit Sprechen trainiert. Schreiben wird gar nicht trainiert. Das so ausgefallene Ergebnis stellt die Frage in den Raum, warum gerade die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, beides produktive Fertigkeiten, einen im Vergleich geringen Stellenwert einnehmen. Da die meisten Themen der Lieder bereits als Sprech- und Schreibanlass in den jeweils vorhergehenden Kapiteln gedient haben, wäre es möglich, dass man den Liedern bei der Konzeption eher die Aufgabe zukommen lassen wollte, rezeptive Fertigkeiten zu fördern und grammatikalische Strukturen zu wiederholen und zu festigen. Ein weiterer Grund könnte mit dem Faktor „Authentizität“ in Verbindung stehen³⁹. Es stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, Interpretationen und Deutungen vorzunehmen oder gar die klangliche Dimension zu thematisieren, wenn keines der Lieder authentisch ist.

In Teil C wird versucht, ästhetisch und kulturreflexiv ausgerichtete Lernziele zu identifizieren. Auf der Ebene ästhetischen Lernens lautet dazu die konkrete Forschungsfrage: **Wird der Einsatz der Lieder den Ansprüchen ästhetischen Lernens gerecht?**

Die Ergebnisse zeigen, dass keines der Lieder mehr als zwei Kriterien im Bereich des ästhetischen Lernens erfüllt (siehe Abbildung 10). Auf 3 von 8 Liedern trifft kein Kriterium zu.

Bei der Datenauswertung wurde nun auch der Ausschöpfungsgrad des Kriterienrasters berechnet. Die Formulierung „*Es gibt mindestens eine Lernaktivität, die (...)*“ macht die Berechnung des Ausschöpfungsgrades jedoch überflüssig, da es sein könnte, dass ein Kriterium auf mehrere Lernaktivitäten zutrifft. Damit könnte die Anzahl an ästhetischen Lernaktivitäten groß sein, während der Ausschöpfungsgrad niedrig bleibt. Tatsächlich ist die Menge der ästhetisch ausgerichteten Lernaktivitäten überschaubar, was aus dem Kommentarfeld zur Auswertung hervorgeht. Wurde ein Kriterium erfüllt, so trifft dieses auf genau eine Lernaktivität zu. Gleichzeitig erfüllt keine Lernaktivität mehr als ein Kriterium. Somit gibt es insgesamt sieben Lernaktivitäten, die jeweils ein ästhetisch

³⁹ Siehe Diskussion zu Teil A.

ausgerichtetes Kriterium erfüllen. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache gewinnt der Ausschöpfungsgrad an Gewicht. Er kann als Indikator dafür gesehen werden, wie ästhetisch der Umgang mit den 8 Liedern im Kursbuch Menschen ist. Bei einem Wert von 12,5% wird ersichtlich, dass die Lernaktivitäten nur wenige ästhetische Merkmale aufweisen und damit kaum den Ansprüchen ästhetischen Lernens gerecht werden.

An dieser Stelle soll das Ergebnis nochmals reflektiert werden. Es stellt sich die Frage, warum der Ausschöpfungsgrad so niedrig ausgefallen ist. Anhand von Abbildung 11 erkennt man, dass im Grunde genommen nur zwei Kriterien angekreuzt wurden. Somit sind (einige wenige) Lernaktivitäten vorhanden, die Fantasie und Kreativität freisetzen oder mehrere Sinne miteinander verbinden. Bei näherer Betrachtung der Kriterien 2, 4, 5 und 6 fällt auf, dass diese eher auf Lernaktivitäten zutreffen würden, die produktive Fertigkeiten fördern. Da die Förderung produktiver Fertigkeiten durch den Einsatz von Liedern scheinbar nicht im Fokus steht (siehe Abbildung 9 sowie Diskussion zum B-Teil), kann das Ergebnis besser nachvollzogen werden.

Welchen Beitrag leisten die Lieder nun für die Kulturelle Bildung? Auch wenn der Ausschöpfungsgrad gering ausgefallen ist, darf nicht übersehen werden, dass 5 von 8 Lieder entweder durch Mitsingen, Mitklatschen/Mitklopfen oder durch Vorführen einer Pantomime versuchen die Lernenden in eine Beziehung der Anteilnahme⁴⁰ zu versetzen (siehe Abbildung 10). Ich interpretiere diese Lernaktivitäten als Bemühung in die richtige Richtung, die aber durch das zugrundeliegende nicht-ästhetische, musikalisch-klangliche Material vorab zum Scheitern verurteilt ist. Die Musik ist Träger eines Textes, der mit den vorhergehenden Kapiteln des Kursbuches abgestimmt ist und vorwiegend dem Zweck dient, grammatikalische Strukturen und Wortschatz zu wiederholen. Im Zentrum steht damit der Text, nicht die Musik. Sie ist nebensächlich und auswechselbar. Wie auch Badstübner-Kizik in ihrer quantitativen Studie aus dem Jahr 2010 feststellte, wird auch hier die klangliche Dimension nicht berücksichtigt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob der Mehrwert didaktisierter Lieder, so wie sie in dieser Arbeit vorliegen, tatsächlich so groß ist, dass man aus pädagogischer Sicht in Kauf nimmt, Lernende mit Liedern im Unterricht zu konfrontieren, von denen es absurd wäre, diese zum Genuss außerhalb des Unterrichts zu hören. Die Lieder haben damit keinen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und

⁴⁰ Zur Rolle der Anteilnahme im Kontext ästhetischer Erfahrungen nach Rittelmeyer (2016) siehe Kapitel 2.2.

widersprechen somit auch dem methodisch-didaktischen Prinzip der Aufgabenorientierung (Funk et al. 2017, S.18). Genau so wenig wie die audio-linguale Methode⁴¹, von der man auch behaupten könnte, sie habe einen sprachlichen Mehrwert, halte ich didaktisierte Lieder wie die des Kursbuchs Menschen (B1) für zeitgemäß. Zu einer ästhetischen Erfahrung, einem – mit den Worten Rittelmeyer (2016) – „Zustand der ergebnisoffenen Freiheit“ (S. 267), gelangt man durch diese nicht.

Auf kulturreflexiver Ebene sind die Ergebnisse des C-Teils ernüchternd ausgefallen. Es konnten keine kulturreflexiven Merkmale identifiziert werden. Damit weist der Einsatz von Musik im Kursbuch Menschen (B1) keine kulturreflexive Ausrichtung auf.

Bei der Durchführung der Analyse sind weder Probleme konzeptioneller Art, indem beispielsweise durch unpassende Formulierungen kulturreflexiver Kriterien der tatsächliche kulturreflexive Gehalt im Material nicht erfasst wurde, noch andere Probleme aufgetreten, die das Ergebnis verfälschen könnten.

Den Faktor Kultur betreffend kann das achte Lied erwähnt werden. Wie im Kommentarfeld des Liedes beschrieben, kann der Text so gedeutet werden, dass alle Menschen unabhängig ihres Berufes, ihrer Herkunft und Kultur, Menschen sind, und dass Grenzen, von denen man ausgeht, dass es sie gibt, durch das Beherrschen der (Landes)sprache verschwinden. Unklar ist, wie diese Textauslegung zum eigentlichen vom Kursbuch ausgehenden Thema, dem Unterschied zwischen Mensch und Tier, passt. Eine Deutung des Liedes bzw. Liedtextes von Seiten der Lernenden wird nicht verlangt, weshalb hier kein Kriterium auf kulturreflexiver Ebene erfüllt wird.

Durch meine Lehrwerkanalyse komme ich schließlich zu folgendem Ergebnis:

Wie im Theorieteil erläutert, würde es aus mehreren Blickwinkeln Sinn machen, mit Musik kulturreflexiv zu arbeiten. Dadurch wäre ein wichtiger Anknüpfungspunkt zum GeR gegeben. Musik würde dadurch einen höheren Stellenwert einnehmen und damit den Ruf des „Bonbons“ für die letzte Unterrichtsstunde überwinden. Da die im Kursbuch Menschen (B1) verwendete Musik kaum den Ansprüchen ästhetischen Lernens gerecht wird und keine kulturreflexiven Merkmale aufweist, lässt sich diese im Kontext des GeRs sowie der kulturellen Bildung wie folgt verorten:

⁴¹ Im Rahmen der audio-lingualen Methode müssen Lernende sprachliche Muster, sogenannte *pattern drills*, mehrmals wiederholen und memorieren (Rösler, 2012, S. 71f.).

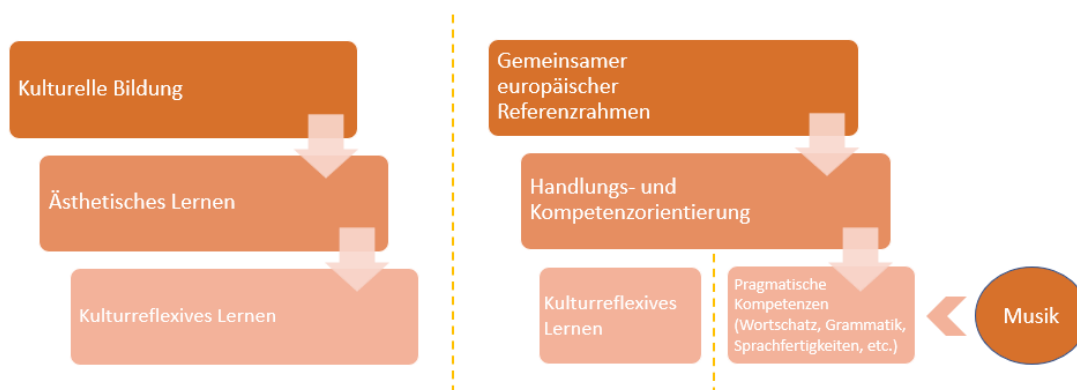


Abbildung 12: Kulturelle Bildung & GeR II. Abb. erstellt von C.S.

Aus Abbildung 12 geht hervor, dass die Lieder im Kursbuch Menschen nicht das Bindeglied zwischen GeR und Kultureller Bildung sind. Kulturelle Bildung und GeR stehen daher unverbunden nebeneinander. Musik ist Träger eines für den Unterricht aufbereiteten Textes, anhand dessen in erster Linie Grammatik wiederholt, aber auch Wortschatz und Aussprache gefördert werden sollen. Jene pragmatischen Kompetenzen sind es, auf dessen Förderung der Einsatz von Musik abzielt. Der Faktor Kultur spielt dabei keine Rolle.

8 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde der Einsatz der Lieder im Kursbuch Menschen (B1) für die Zielgruppe Erwachsene und junge Erwachsene untersucht.

Die Ergebnisse meiner Lehrwerkanalyse zeigen, dass die Lieder dazu genützt werden, die Fertigkeiten Hören und Lesen zu fördern (siehe Abbildung 9) und vorwiegend – dies trifft auf 7 von 8 Lieder zu – grammatikalische Strukturen, die in den vorhergehenden Kapiteln eingeführt worden sind, zu wiederholen und zu festigen. Darüber hinaus werden bei 3 von 8 Liedern Vokabeln wiederholt bzw. neue Vokabel eingeführt und durch gemeinsames Mitsingen die Aussprache geschult. Die Förderung produktiver Fertigkeiten spielt beim Einsatz der Lieder eine marginale Rolle. So wird bei nur 2 von 8 Liedern die Fertigkeit Sprechen trainiert. Schreiben wird hingegen gar nicht trainiert.

In Bezug auf Musik im Kontext der Kulturellen Bildung geht aus den Ergebnissen meiner Lehrwerkanalyse hervor, dass der Einsatz der Lieder kaum den Ansprüchen ästhetischen Lernens gerecht wird. Im Kriterienkatalog wurden insgesamt nur wenige Kreuze in diesem Bereich gemacht. Der Ausschöpfungsgrad liegt hier bei 12,5%. Zudem wurden 5

von 7 Kriterien, die ästhetisch ausgerichtete Aufgaben kennzeichnen, gar nicht angekreuzt. In Anbetracht dieser Ergebnisse ist nicht davon auszugehen, dass der Einsatz der Lieder einen Beitrag zur Kulturellen Bildung leistet, was aber, wie der Theorieteil zeigt, im Bereich des Möglichen gewesen wäre.

Meine zweite untergeordnete Forschungsfrage beschäftigt sich mit dem Faktor Kultur beim Einsatz von Musik. Zuallererst wurde diesbezüglich in Kapitel 4 festgestellt, dass der GeR auch nach seiner Überarbeitung ein interkulturelles Kulturverständnis vertritt. Nicht anders ist es bei Piehocki (2018), Volkmann (2019) und Badstübner-Kizik (2014; 2010; 2007), auf dessen Fachtexte zum Einsatz von Musik im (deutschsprachigen) Fremdsprachenunterricht sich diese Arbeit stützt. Die interkulturelle Pädagogik wird jedoch mit der Art und Weise wie sie Kultur versteht, den Ansprüchen unserer heutigen globalisierten Welt nicht mehr gerecht. An ihrer Stelle rückt der diskursive Kulturbegriff nach Altmayer (2015, zitiert nach Zabel, 2021, S. 346f), der, statt Andersartigkeit zu unterstellen, davon ausgeht, dass Kultur ein Konstrukt ist, dessen Bedeutung immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Als Konsequenz daraus ergibt sich für diese Masterarbeit, dass nur jene Ansätze der interkulturellen Pädagogik übernommen werden, die auch einem kulturreflexiven bzw. kulturbezogen Zugang entsprechen (siehe Kapitel 4.2.8).

Die Lehrwerkanalyse hat nun ergeben, dass der Faktor Kultur beim Einsatz von Musik keine kulturreflexive Ausrichtung aufweist, da auch keines der in diesem Bereich formulierten Kriterien zugetroffen hat. Im Kapitel zur Diskussion der Ergebnisse konnte die Gültigkeit dieses Ergebnisses untermauert werden. Die Lieder können damit nicht als Bindeglied zwischen Kultureller Bildung und GeR gesehen werden, womit beide Bereiche unverbunden nebeneinanderstehen.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung lassen sich nicht verallgemeinern und treffen nur auf den Untersuchungsgegenstand selbst – die 8 Lieder des Kursbuchs Menschen – zu. Dennoch ist das Kursbuch Kernstück eines aktuellen, etablierten Lehrwerks, das – wie in Kapitel 7.1. erwähnt – vom Goethe-Zentrum Guadalajara, vom Sprachenzentrum der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko (UNAM), u. A. verwendet wird. Des Weiteren leistet meine Arbeit einen Beitrag für weiterführende Forschung in diesem Bereich. So wäre eine Anwendung des vorliegenden Kriterienkatalogs für andere Lieder diverser Lehrwerke in diesem Sinne durchaus möglich. Um Ergebnisse mit größerer,

externer Validität zu erlangen, wäre es nicht abwegig das Forschungsvorhaben quantitativ auszurichten. Auch eine Erweiterung des Kriterienkatalogs hinsichtlich der besseren Erfassung einer musikästhetischen Dimension, würde wertvolle, neue Erkenntnisse auf dem Gebiet bringen.

Literaturverzeichnis

- Abt, A. & Schumschal, A. (2020). *Respekt tut gut: Ganzheitliches Lernen in der Schule - Modelle, Methoden und Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. & Limbach, C. (2019). Hören. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *DaZ-Handbücher: Band 2. Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch* (S. 387–412). de Gruyter.
- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 376–393). J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Altmayer, C. (Hrsg.). (2016). *Deutsch als Fremdsprache. Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen.
- Assmann, A. (2017). *Einführung in die Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen* (4. Aufl.). *ESV basics*. Erich Schmidt Verlag.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC13458796>
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (8. Aufl.). *Einführung Erziehungswissenschaft*. WBG. <https://ubdata.univie.ac.at/AC13077824>
- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht: Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert: Bd. 12*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Badstübner-Kizik, C. (2010). Musik in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht – was will und was kann sie (nicht)? In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert: Bd. 17. Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 109–120). Lang.
- Badstübner-Kizik, C. (2014). Text–Bild–Klang: Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In N. Bernstein & C. Lerchner (Hrsg.), *Universitätsdrucke Göttingen. Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film* (S. 297–312). Univ.-Verl.
- Begleitband. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen* (1. Auflage). Ernst Klett Sprachen.
- Bergner, G. (2019). Lieder und Reime im Fremdsprachenfrühbeginn und Anfangsunterricht. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *narr studienbücher. Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 195–206). Narr Francke Attempto Verlag.
- Bernstein, N. & Lerchner, C. (Hrsg.). (2014). *Universitätsdrucke Göttingen. Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Univ.-Verl. <https://ubdata.univie.ac.at/AC12145876>
- Bernstein, N. & Lerchner, C. (2014). Vorwort. In N. Bernstein & Lerchner Charlotte (Hrsg.), *Universitätsdrucke Göttingen. Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-*

Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film (S. V–VIII). Univ.-Verl.

- Blell, G. & Hellwich, K.-H. (Hrsg.). (1996). *1. Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Lang. <https://ubdata.univie.ac.at/AC01312461>
- Boers, F. (2021). *Evaluating second language vocabulary and grammar instruction: A synthesis of the research on teaching words, phrases, and patterns* (First edition). Routledge Taylor & Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781003005605>
- Budde, M. A. & Michalak, M. (2021). Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In M. Michalak & M. Döll (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - Positionen, Perspektiven, Potenziale: Bd. 2. Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung* (S. 31–56). Waxmann.
- Büker, P. (2017). Vorwort. In S. Grosser, K. Köller & C. Vorst (Hrsg.), *Studien zur Germanistik und Anglistik: Bd. 21. Ästhetische Erfahrungen: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung* (S. 9–12). Peter Lang.
- Burwitz-Melzer, E. (2019). Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im CEFR Companion Volume (2018). In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (1. Aufl., S. 112–116). Narr Francke Attempto Verlag.
- Camerer, R. (2021). Plurikulturelle Kompetenzen: Anmerkungen zur Theorie und Praxis. In K. Vogt & J. Quetz (Hrsg.), *KFU - Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 67. Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (S. 77–96). Peter Lang.
- Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Teilw. zugl.: Poznań, Univ., Diss., 2005. *Posener Beiträge zur Germanistik: Bd. 12*. Lang.
- Dietz, G. (2021). Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.02.02>
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2014). Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In N. Bernstein & C. Lerchner (Hrsg.), *Universitätsdrucke Göttingen. Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film* (S. 19–34). Univ.-Verl.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2021). Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 394–411). J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Duden: Kunst. (2021, 10. Dezember). <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kunst>

- Duden: mnemonisch (2022, 16. Februar).
<https://www.duden.de/rechtschreibung/mnemonisch>
- EF Education First. EF English Proficiency Index: A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills.
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- Esa, M. (2008). Musik im Deutschunterricht: Der gezielte Einsatz. *Die Unterrichtspraxis*, 41, 1–14.
- Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (2019). Einleitung. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (1. Aufl., S. 1–16). Narr Francke Attempto Verlag.
- Falkenhagen, C. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2019). *narr studienbücher. Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1434017>
- Falkenhagen, C. & Volkmann, L. (2019). Vorwort. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *narr studienbücher. Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 9–13). Narr Francke Attempto Verlag.
- Falkenhagen, C. (2019). Musik ohne Worte. Instrumentalmusik und Co im Fremdsprachenunterricht. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *narr studienbücher. Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 171–194). Narr Francke Attempto Verlag.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2018). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Grundlagen und Vermittlung. ESVbasics: Bd. 2*. Erich Schmidt Verlag. <http://www.esv.info/978-3-503-17758-5>
- Fornhoff, R. (2021). Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 321–339). J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3(4). http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf
- Funk, H. (2019). Lehrwerkforschung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl., S. 364–368). Klett Kallmeyer.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2017). *Aufgaben, Übungen, Interaktion* (1. Aufl.). 4. Klett-Langenscheidt.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC11694855>
- GeR (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2 [Nachdr.]*. (2009). Langenscheidt.
- Haugg, K. (2020). Vorwort. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. V–VI). Waxmann Verlag GmbH.

- Heinemann, A. M.B. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten »kulturellen Lernens« im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen*, 31(2), 75–83. <https://doi.org/10.14220/odaf.2015.31.2.75>
- Heinsch, B. (2018). Kulturelle Deutungsmuster interkulturellen Handelns. Bedeutung für die Grundlagenforschung und Anwendung im DaF-Bereich. *Acta Universitatis Carolinae Philologica*(1), 43–56. <https://doi.org/10.14712/24646830.2018.5>
- Hille, A. & Schiedermaier, S. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung für Studium und Unterricht*.
- Hilpisch, K. (2012). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick* (1. Aufl.). Diplomica Verlag GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1324105>
- Hueber Startseite Menschen. (2022, 20. April). *Menschen | Deutsch als Fremdsprache | Handlungsorientiertes DaF-Lehrwerk für einen bewegenden Unterricht*. <https://www.hueber.de/menschen>
- Hueber Zusatzmaterialien. (2022, 20. April). *Menschen | Unterrichten | Materialien zum Download*. https://www.hueber.de/menschen/lehren/download?kategorie=audio&kategorie_1=audio&band=b1&band_1=a1
- Hueber, Info, Bestandteile des Lehrwerks. (2022, 20. April). <https://www.hueber.de/menschen/bestandteile>
- Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). (1994). *Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (1. Aufl.). Langenscheidt. <https://ubdata.univie.ac.at/AC00830325>
- Kastner, L., Umbach, N., Jusyte, A. & Fernández, S. R. (2020). Kulturelle Bildung im Kunstmuseum evidenzbasiert gestalten: Entwicklung und Evaluation (digitaler) Kunsturse zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten von Jugendlichen. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 231–246). Waxmann Verlag GmbH.
- Kroemer, S. & Hantschel, H.-J. (2016). Sprechen. In M. Brinitzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath & L. Ros-El-Hosni (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2. Aufl., S. 12–23). Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Krumm, H.-J. (2019). Bildungspolitische Perspektiven auf Mehrkulturalität. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (1. Aufl., 89–95). Narr Francke Attempto Verlag.
- Krumm, H.-J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch: Halbbd. 2* (S. 1215–1227). de Gruyter Mouton.
- Liebau, E. (2017). Diskurse über Kulturelle Bildung. In S. Grosser, K. Köller & C. Vorst (Hrsg.), *Studien zur Germanistik und Anglistik: Bd. 21. Ästhetische Erfahrungen:*

Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung (S. 17–30). Peter Lang.

- Lütge, C. & Owczarek, C. (2019). Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht - audio literacy als Teil von multiliteracies. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *narr studienbücher. Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 17–27). Narr Francke Attempto Verlag. <https://www-oecd-ilibrary-org.uaccess.univie.ac.at/docserver/9789264123557-30-en.pdf?expires=1636286451&id=id&accname=ocid72023547&checksum=5305F9AC21EAAC6EB305E57C1E0D7BDD>
- Menschen. (2019). *Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte; Pude, Angela: Menschen. Deutsch als Fremdsprache* [Ausgabe in 3 Bänden], 1. Auflage. Hueber Verlag.
- Morgret, S. (2015). Die Rolle der Variabilität beim Einsatz von Musik am Beispiel der L2-Aussprachevermittlung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 31, 51–63. <https://doi.org/10.14220/odaf.2015.31.1.51>
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (1. Aufl.) Langenscheidt. 8–22.
- Pude, A. (2012). Leitfaden, 1–4. https://www.hueber.de/media/36/Menschen_Konzeptionsbeschreibung.pdf
- Piechocki, R. (2018). *Lieder und Musik als Förderungsfaktoren interkultureller Kompetenz in der DaF-Didaktik. Posener Beiträge zur Germanistik: Band 37*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05362-3>
- Quetz, J. (2019). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) und der Begleitband (Companion)(2018). In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (1. Aufl., S. 107–112). Narr Francke Attempto Verlag.
- Reimann, D. (2020). Methoden des interkulturellen Fremdsprachenlernens. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 37–41). Kallmeyer; Klett.
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*. Beltz Juventa. <https://ubdata.univie.ac.at/AC13311222>
- Rösler, D. & Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5), 483–493. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0502>
- Rösler, D. & Würffel, N. (2014). Lehrmaterialien und Medien. In K. Ende & Goethe-Institut e.V. (Hrsg.), *Fort- und Weiterbildung weltweit. Deutsch lehren lernen* (1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen.

- Rösler, D. & Würffel, N. (2020). *Lehr- und Lernmedien*. 5. Ernst Klett Sprachen.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC16168678>.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Verlag J.B. Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>.
- Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altmann, U. (2012). Zur "Kultur" in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss & A. Wenzlik (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Bd. 29. Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen* (S. 99–109). kopaed.
- Schier, C. (2014). Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In N. Bernstein & C. Lerchner (Hrsg.), *Universitätsdrucke Göttingen. Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film* (S. 3–17). Univ.-Verl.
- Schramm, K. (2021). Forschungsansätze zur Didaktik/ Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 215–232). J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Schweiger, H. (2021). Konzepte der ›Landeskunde‹ und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 358–375). J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Schweiger, H. (2015). Landeskundliche und (Kultur-)Reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC01092074>
- Starobinski, J. (1991). *Kleine Geschichte des Körpergefühls. Fischer-Taschenbücher Wissenschaft: Bd. 10523*. Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Suresh, I. (2021). Freie mündliche Interaktion – Eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse von drei Grundstufenlehrwerken des Niveaus A2: Studio d Optimal und Schritte international. *Info DaF : Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(4), 353–392. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0064>
- Timm, S., Scheunpflug, A., Costa, J. & Kühn, C. (2020). Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 11–24). Waxmann Verlag GmbH.
- Usbeck-Frei, H. (2019). Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *narr studienbücher. Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 93–126). Narr Francke Attempto Verlag.
- Volkmann, L. (2019). Musik und interkulturelles Lernen. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *narr studienbücher. Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 29–50). Narr Francke Attempto Verlag.

- Wicke, R. E. (2021). Das Lehrbuch. *Fremdsprache Deutsch*. Vorab-Onlinepublikation.n
<https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2021.65.03>
- Willems, A. (2019). Musik und Fremdsprachenunterricht - Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *narr studienbücher. Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 77–89). Narr Francke Attempto Verlag.
- Wonnebeats GbR. (2022, 26. April). *Wonnebeats | Smarte Percussion – Grooves, Gesang und Klang*. <https://www.wonnebeats.de/>
- Zabel, R. (2021). Sprache und Kultur. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 340–357). J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.

Lied 1

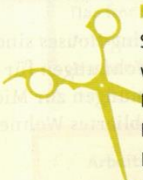
AUSKLANG

Der rasende Friseur



- Am Montag war ich bei dem Reichen mit dem Haus am Hang
und dem Armen mit dem Namen, der so komisch klang.
- Am Dienstag ging ich zu dem Alten, der kaum Haare hatte,
und dem Jungen, der statt kurzen Haaren eine Matte hatte.
- Am Mittwoch war ich bei der Dünnen, die so gerne las,
und dem Dicken, der am liebsten Pizza Margherita aß.
- Am Donnerstag besuchte ich die Große, die so lustig war,
und den Kleinen mit dem feuerroten Strubbel-Haar.
- Am Freitag machte ich Frau Meier eine Dauerwelle,
kaschierte dann dem Gatten eine ziemlich kahle Stelle.
- Am Samstag machte ich der Braut 'ne Hochzeitsfrisur,
dem Bräutigam, dem reichte eine gründliche Rasur.
- Am Sonntag hatte ich dann endlich einmal frei,
ich stand spät auf und machte mir ein Spiegelei!

Refrain
Schnipp-di-Schnapp,
waschen, schneiden, föhnen,
Haare ab!
Färben oder tönen?
Ich bringe alles mit
für 'nen guten Schnitt.
Denn es ist nicht schwer,
ich bin der rasende Friseur!






112 **1 Welche Bilder passen zu den Strophen? Ordnen Sie zu.**
Hören Sie dann das Lied.

2 Spiel: Pantomime

- Schreiben Sie die Wochentage auf Kärtchen. Ziehen Sie zu zweit ein Kärtchen und planen Sie eine Pantomime zu Ihrem Wochentag.
- Spielen Sie Ihre Pantomime im Kurs. Die anderen erraten den Wochentag.
- Hören Sie dann noch einmal und spielen Sie Ihre Pantomime zu der passenden Strophe vor.



Modul 1 28 | achtundzwanzig

Lied 2

AUSKLANG



- 1 ☐ fährt der mir wieder vor der Nase weg – und ich
☐ obwohl ich schneller als sonst zum Bus gelaufen bin,
☒ Obwohl ich heute früher aufgestanden bin,
☐ höre schon den Chef in meinem Ohr:
☐ dann bitte ich Sie nicht mehr nur in mein Büro hinein,
☒ „Falls das noch mal passiert, dann stellen Sie sich drauf ein:
☐ und Akten ordnen, Listen abhaken und schreiben.“
☐ dann werden Sie in Zukunft abends länger bleiben
- 2 ☐ und das findet der Konzernchef ganz und gar nicht toll!
☐ obwohl ich doch nach schwarzen Zahlen strebe,
☐ Obwohl ich mir doch alle Mühe gebe,
☐ bleibt unterm Strich der Rechnung wieder mal 'ne Null –
☐ dann können Sie sich 'nen neuen Job suchen und gehen.
☐ „Falls das noch mal passiert, dann auf Nimmerwiedersehen,
☐ Es gibt ja hier noch andere gute Männer und Frauen!“
☐ Dann werde ich mich nach einem neuen Leiter umschauen ...
- 3 ☐ komm' ich dem Zeitplan wieder mal kaum hinterher – ich glaub',
☐ Obwohl ich fast nur noch in Konferenzen sitze,
☐ ich geb' es auf, ich kann wirklich fast nicht mehr.
☐ obwohl ich über Listen und Ausdrucken schwitze,
☐ Dann treten wir vom Auftrag heute noch zurück
☐ „Falls das nicht fertig wird“, höre ich den Kunden schreien ...
☐ und bestellen nicht mal mehr ein einziges Stück!“
☐ „Dann gibt es Ärger, dann möcht' ich in Ihrer Haut nicht sein!“
- Soll
das schon alles
sein in meinem Leben?
Ich will ab heute endlich
wieder was erleben!
Immer nur rackern, das hat
doch keinen Zweck!
Ich setz' mich in den
nächsten Zug und bin
mal weg.
- Soll
das schon alles
sein in meinem Leben?
Ich will ab heute endlich
wieder was erleben!
Immer nur rackern, das hat
doch keinen Zweck!
Ich setz' mich in den
nächsten Zug und bin
mal weg.
- Soll
das schon alles
sein in unserm Leben?
Wir wollen ab heute endlich
wieder was erleben!
Immer nur rackern, das hat
doch keinen Zweck!
Wir sitzen jetzt im
Zug, ab heute sind
wir weg.

1 **Lesen Sie den Liedtext und sortieren Sie die Zeilen in den Strophen.**
Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie.

2 **Und Sie? Würden Sie auch gern einfach mal wegfahren?**
Machen Sie Notizen zu den Fragen und erzählen Sie in Gruppen.

Wohin würden Sie fahren? _____
Was würden Sie machen? _____
Wie lange würden Sie wegfahren? _____

Lied 3

AUSKLANG

Refrain

Ich kenn' da ein Hotel ...
Dort kriegen Sie ganz gewiss
den allerbesten Service,
dazu täglich Vollpension.
Ich weiß das, denn ich wohn' da schon!

Es gibt nur einen Haken,
nein, keine Kakerlaken!
Oft kommt die Chefin auf mein Zimmer
und die Gute nörgelt immer:

Ich kenn' da ein Hotel



- 1 „Hör auf, dein Radio laut zu drehen!
Versuch doch, früher _____!
Ich bitte dich, jetzt aufzuräumen,
und das nicht ständig _____!
Ich hasse es, dich _____,
doch musst du deine Zukunft planen!
Auf Folgendes muss ich bestehen:
Die Socken vor dem Waschen _____!

- 2 Es wäre ratsam, öfter mal _____!
Trag deine Hose nicht auf deinen Hüften!
Es ist nicht gut, nur Chips _____,
und doof, das Zähneputzen _____!
Ich verbiete dir noch, _____,
bis spät nachts noch _____!
Das klingt schrecklich - ich geb's zu!
Die Gute lässt mich nie in Ruh'.

- 3 Doch der Rest ist ganz famos
und mein Zimmer kostenlos!
Außerdem das Positive:
Wäschewaschen inklusive!
Klingt das nicht alles wunderbar?
Wie das Hotel heißt? Ist doch klar:
Es heißt „Hotel Mama“!



- 131 **1** Ergänzen Sie die passenden Infinitive mit zu.
Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie.

aufräumen | aufstehen | ausgehen | drehen | ermahnen | essen |
fernsehen | lüften | umdrehen | vergessen | versäumen

- 131 **2** Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie mit.

AUSKLANG

DREI WÜNSCHE FREI

- 1 **Gestern** Nacht, da kam 'ne Fee vorbei, **Heute**
sie sagte: „Du hast **Pech**, du hast keine Wünsche frei!“ **Glück**
Ich war total traurig, mir fiel vor Schreck ganz viel ein ...
Und drei Sekunden später weckte mich der Wecker.
Ach, wär' die Fée nicht nur im Traum zu mir gekommen!
Ich hätte gerne ihr Angebot angenommen.

*Dann wär' ich der Supermann.
Ich wünsche mir, dass ich fliegen kann,
als Wachhund einen Leguan
und meinen eigenen Untertan!*



- 2 Morgens beim Frühstück klingelt das Telefon:
Die Große aus dem zweiten Stock fragt mich zum dritten Mal schon,
ob ich morgen mit den anderen noch zum Chor geh'.
Aber ich, ich kann nicht singen, ojemine!
Ach, wär' die Fee nicht nur im Traum zu mir gekommen!
Ich hätte gerne ihr Angebot angenommen.

*Dann wär' ich der Supermann.
Ich wünsche mir, dass ich schwimmen kann.
Ein Segelboot auf dem Ozean
und jemand, der es steuern kann.*



*Dann wär' ich der Supermann.
Ich wünsche mir, dass ich fliegen kann.
Als Wachhund einen Leguan
und meinen eigenen Untertan!*

- 3 Gestern Nacht, da kam 'ne Fee vorbei,
sie sagte: „Du hast Pech, du hast keine Wünsche frei!“

- 1.43 **1 Im Liedtext sind einige Wörter falsch.**
Hören Sie das Lied, markieren und korrigieren Sie.

- 2 Dichten Sie Ihren eigenen Refrain.**
Präsentieren Sie Ihre Refrains im Kurs und singen Sie gemeinsam.

Dann wär' ich der Supermann.
Ich wünsche mir, dass ich _____ kann.
Ein/Eine/Einen _____
und _____

*Dann wär' ich der Supermann.
Ich wünsche mir, dass ich zaubern kann.
Ein kleines Haus direkt am Meer
und das Girokonto niemals leer.*



AUSKLANG

Kurs 303



☒ Hier Volkshochschule, guten Tag,
Sie sprechen mit Frau Keinefrag.
Was wünschen Sie, was kann ich tun?
Ich hör' Sie nicht, was ist denn nun?

☐ Ja, guten Tag, hier Gernegroß,
bin leider sowohl arbeitslos
als auch seit Langem suchend,
deswegen möcht' ich buchen:

ich glaub', das ist Kurs drei null drei.

Kurs zwei null zwei?

Moment – ich leite weiter an den
Herrn Kursleiter.

Nein! Äh, Moment, ich wollte doch
eigentlich ... Ähm, hallo ...

☐ Hier Volkshochschule, guten Morgen,
Sie sprechen mit Herrn Ohnesorgen.
Was wünschen Sie, was kann ich tun?
Ich hör' Sie nicht, was ist denn nun?

Ja, guten Tag, hier Gernegroß,
bin leider nicht nur arbeitslos,
sondern auch seit Langem suchend,
darum möcht' ich jetzt buchen:

ich glaub', das ist Kurs drei null drei!

Kurs drei null zwei?
Ach ja, da ist noch etwas frei.

Einen Moment, ich verbinde!

Oh, nein! Moment! Hallo! Hallo! Hallo!

☐ Hier Volkshochschule, Tag, hallo,
Sie sprechen mit Frau Sowieso.
Was wünschen Sie, was kann ich tun?
Ich hör' Sie nicht, was ist denn nun?

Ja, guten Tag, hier Gernegroß,
bin leider sowohl arbeitslos
als auch seit Langem suchend,
deshalb möcht' ich jetzt buchen:

ich glaub', das ist Kurs: Drei! Null! Drei!

Meinen Sie Kurs drei null drei?

Ja, ja, genau, endlich geht's weiter!
Denn da suchen wir 'nen Leiter!
Äh, nein! Nein, ich wollt' doch nur
fragen, ob ...
Sie haben den Job!

► 214 **1 Welchen Kurs möchte Frau Gernegroß buchen und was verstehen die anderen Personen?**

Was meinen Sie? Lesen Sie und ergänzen Sie die passenden Kurstitel.

Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie.

„Malen ohne Staffelei“ | „Bewerben gut und einwandfrei“ (4x) | „Komponieren für Blinde“

2 Frau Keinefrag (K), Frau Gernegroß (G), Herr Ohnesorgen (O) oder Frau Sowieso (S)?

a Wer singt welche Strophe? Lesen Sie und notieren Sie den passenden Buchstaben.

► 214 **b** Teilen Sie den Kurs in vier Gruppen (Frau Keinefrag, Frau Gernegroß, Herr Ohnesorgen, Frau Sowieso): Hören Sie das Lied noch einmal und singen Sie „Ihre“ Strophen mit.

AUSKLANG

Früher und heute

- 1 Gestern Abend hab' ich mich mit Opa _____
(terhalunten).

Am Ende war's wie immer: Er war ziemlich ungehalten!

Ach, Kinder, ich kenn' mich nicht mehr aus in dieser _____ (tlWe)!

Es gibt leider so viel, was mir heut' nicht mehr gefällt!

Wieso, weshalb, warum? – Das brauch' ich nicht zu fragen,
so ist das Leben eben heute, werdet ihr mir sagen!

- 2 Lieber Opa, ich weiß wirklich gar nicht, was du hast!
Da gibt's so einiges, was mir heute auch nicht _____ (sapst)!

Wie ihr müssen wir uns mit der Geschichte arrangieren,
Altes prüfen, Neues wagen und uns engagieren (giergaenen).

Ich bin stolz darauf, dass ich ein Kind von Web 2.0 bin.

Die Welt rückt immer mehr zusammen – ich bin mittendrin!

- 3 Ich brauch' die Wäsche nicht mehr mit der Hand zu _____
(schenaw),
wenn ich ausgeh', wähl' ich zwischen zehn verschiedenen Taschen.
Ich kann mich selbst entscheiden, ich habe die Qual der _____ (haWl):
ob kurze oder lange Haare oder auch ganz kahl.

Ich brauch' heut' noch nicht zu wissen: Will ich mal Mama sein?

Windkraft-Ingenieurin? Professorin für Latein?

Ich hab' Freunde auf der ganzen Welt und einen tollen Mann.

Die Welt verändern ist der Wunsch, der treibt uns alle an!

Aber ich sag':

Früher war alles viel besser!

Früher, da war alles gut!

Früher war alles viel besser!

Ja früher, da fühlte ich mich gut!

Drum sag' ich:

Früher war gar nicht alles besser!

Früher war gar nicht alles gut!

Früher war gar nicht alles besser!

Ja heute, da fühle ich mich gut!



Früher war gar nicht alles besser!

Früher war gar nicht alles gut!

Früher war einfach alles anders,

und vor dir, da ziehe ich den Hut!

- 2 25 **1 Lesen Sie den Text und schreiben Sie die Wörter richtig.**
Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie.

2 Was war früher anders?

Arbeiten Sie zu zweit: Lesen Sie den Text noch einmal und ergänzen Sie die Tabelle.
Ergänzen Sie auch eigene Beispiele.

früher	heute
Wäsche mit der Hand waschen	Wäschmaschine
Festnetztelefon	Handy, Videoanrufe
Brief	E-Mail
...	...

- 3 Was war früher besser/schlechter? Was gefällt Ihnen heute gut / nicht so gut?**
Sprechen Sie in Gruppen.

AUSKLANG

Mit „Wonnebeats“ auf Rhythmustour

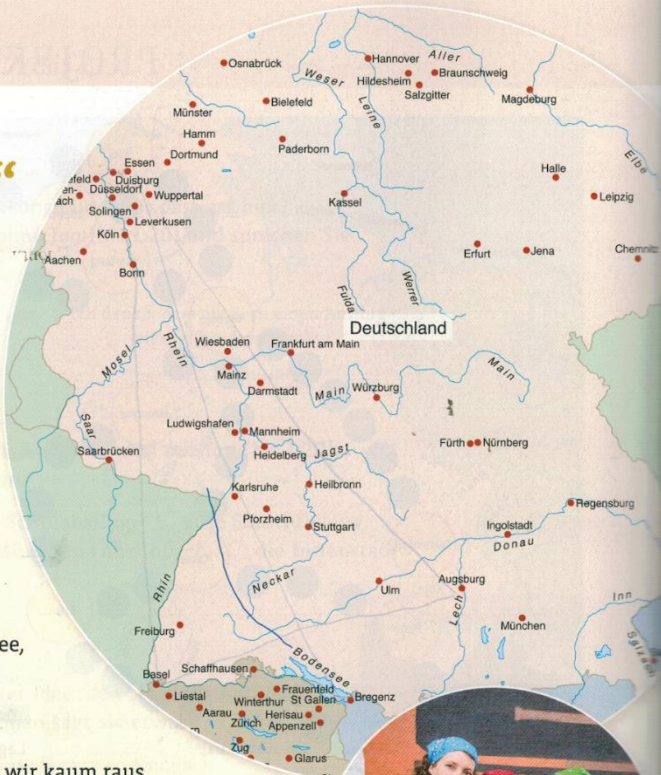
Refrain

Wir fahren in die Berge,
übers Land und auch ans Meer,
fahren hin, fahren her, reisen
kreuz und quer.
Mit „Wonnebeats“ auf
Rhythmustour,
da gibt's Musik in Moll und Dur,
Gesang und Klang und
Percussion pur.

- 1 Heute gehen wir wieder auf Tournee,
erste Station: der Bodensee.
Unser Bus ist vollgepackt
und er wackelt schon im Takt.
- 2 Aus _____ finden wir kaum raus,
in _____ schlafen wir uns aus.
Und in _____, in der wunder-
schönen Schweiz, hat jede Ecke ihren Reiz.
- 3 Im Grünen Baum in _____, da spielen wir,
danach ist Party bis um vier.
In _____ gibt's ganz besonders viel Applaus,
am nächsten Morgen geht's zurück nach Haus'.

- 3 11 **1** Wo waren die „Wonnebeats“ auf ihrer Tournee?
Hören Sie das Lied und zeichnen Sie die Route auf der Karte ein.
Ergänzen Sie dann die Orte im Text.

- 3 11 **2** Rhythmus-Session
Teilen Sie den Kurs in drei Gruppen. Jede Gruppe wählt ein
„Instrument“ und begleitet einmal den Refrain. Beim
Zwischenspiel spielen alle Gruppen gemeinsam.



AUSKLANG

Wir alle sind Menschen



Refrain
Wir alle sind Menschen,
ob Bauer, ob Banker,
Friseur und Pakir.
Was unterscheidet uns vom Tier?



1 Das fehlende Fell?

Wir wurden geboren,
mit Nasen und _____.
Ohne Pelz _____ und Gefieder,
nur Haut _____ und Glieder.
Was noch, was noch, was noch?



2 Der aufrechte Gang?

Gehen statt bücken, _____
mit geradem _____.
Damit wir _____
und tanzen können.
Was noch, was noch, was noch?



3 Emotionen, Gedanken?

Dass wir uns _____,
statt zu bekriegen?
Dass wir verzeihen, _____
statt nur zu _____?
Was noch, was noch, was noch?



4 Ist es die Sprache?

Denn Sprachen _____,
Grenzen verschwinden, _____
Menschen verstehen sich.
Mensch, trau dich und _____!
Das unterscheidet auch dich vom Tier.



3 24

1 Arbeiten Sie zu zweit und ergänzen Sie den Liedtext. Hören Sie dann das Lied und vergleichen Sie.

lieben | Ohren | rennen | Rücken | schreien | sprich | verbinden

2 Menschen und Tiere

Gruppenarbeit: Notieren Sie Gemeinsamkeiten
und Unterschiede. Vergleichen Sie Ihre Notizen
dann mit einer anderen Gruppe.



Lehrwerkanalyse - Kriterienkatalog

A Deskriptiver Teil

B Fertigkeiten und Lernbereiche

Nr.		Trifft zu	Trifft nicht zu
-----	--	-----------	-----------------

Die Lernaktivitäten zu dem Lied fördern zusammen...

1	... das Sprechen.		
2	... das Schreiben.		
3	... das Hören.		
4	... das Lesen.		
5	... den Wortschatz.		
6	... die Grammatik.		
7	... die Aussprache.		

C Ästhetisches und kulturreflexives Lernen als Lernziel

Es gibt mindestens eine Lernaktivität, die

Nr.	Kriterium	Ankerbeispiele	trifft zu	Trifft nicht zu
-----	-----------	----------------	-----------	-----------------

2. auf der Ebene ästhetischen Lernens

1	... zur Genauigkeit zwingt, etwa durch die Fokussierung auf ein bestimmtes Phänomen, von dem ausgegangen werden kann, dass es beim ersten Mal Hören nicht wahrgenommen wurde. *Achtung: Lückentexte sind ausgenommen, denn die fehlenden Wörter werden sehr wohl wahrgenommen, je nach Sprachniveau der Lernenden aber nicht verstanden. Deshalb fördert eine solche Aufgaben das Hörverstehen, nicht aber die Reflektion von Wahrnehmungsgrenzen.	Musik abschnittsweise hören und gezielte Fragen stellen, wie z.B. Was hat sich verändert? Welches Instrument ist dazugekommen? Etc.		
2	... die Lernenden nach ihrer Meinung zu dem Lied fragt.	Wie findest du das Lied? Gefällt dir das Lied? Was gefällt dir an dem Lied? Findest du es schön, furchteinflößend, mitreißend, etc., Woran erinnert dich das Lied? Was assoziiert du mit dem Lied? Etc		
3	... Fantasie und Kreativität freisetzt, so z.B. durch eine offene Frage, die zahlreiche, individuelle Antwortmöglichkeiten zulässt.	Stell dir vor du hättest diesen Song geschrieben und spielst ihn jetzt zum ersten Mal mit deiner Band in der Wiener Stadthalle. Welche Kleidung		

		hättest du an? Wie würde deine Frisur aussehen?		
4	... von den Lernenden verlangt, sich zu zweit oder in Gruppen über Gedanken, Gefühle und/oder Interpretationen zu dem Lied auszutauschen.			
5	... auf den Austausch intersubjektiver (ästhetischer) und womöglich kulturell bedingter Erfahrungen abzielt, da davon ausgegangen wird, dass beim Hören des Liedes unterschiedliche Reaktionen bei den Lernenden (Irritation, Distanz aber auch Identifikation) ausgelöst werden. * Die Rolle des Faktors Kultur beim ästhetischen Wahrnehmen wäre im Sinne eines kulturellen Zugangs kritisch zu hinterfragen.	Welches Gefühl bzw. welche Stimmung löst das Lied in dir aus? Könntest du dir vorstellen, das Lied zu Hause allein zu hören? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus.		
6	... mit den Worten Badstübner-Kiziks „Verhältnisse ausbalanciert“, z.B. indem man vom Groben ins Detail geht / von etwas Konkretem spricht und es dann abstrahiert / etc.	Nach dem Hören: Welche Lieder fallen dir ein, die ähnlich sind? Tausche dich mit deinen Kolleginnen und Kollegen aus und begründe deine Wahl. / Wie würdest du die Musik beschreiben? Passt die Stimmung, die die Musik vermittelt zur Aussage des Liedtextes? Begründe. (Eine Aufgabenstellung, die beim Einsatz des Liedes LDN von Lily Allen Sinn machen würde)		
7	... unterschiedliche Sinneswahrnehmungen miteinander verknüpft.	zur Musik malen / zeichnen / bewegen, etc.		

2. auf der Ebene kulturellen Lernens

1	... am Vorwissen bzw. an den Deutungsressourcen der Lernenden anknüpft.	Wie wird in dem deutschsprachigen Lied der Sommer in Österreich dargestellt? Was bedeutet Sommer für dich?		
2	... an Momenten der Irritation anknüpft, um Lernende dazu anzuregen, zu einem bestimmten (kulturell geprägten) Thema oder Sachverhalt Stellung zu nehmen. *auch hier muss individuell entschieden werden: Wodurch wird Irritation ausgelöst? Ist es etwas „Fremdes“ der „anderen“	Warum singt die Sängerin in dem zuerst noch deutschsprachigen Lied plötzlich auf Türkisch? Welche anderen Lieder kennst du, die mehrsprachig sind?		

	Kultur, was eine irritierende Wirkung hat – so die Unterstellung des interkulturellen Ansatzes – oder leitet ein wie auch immer ausgelöstes Moment der Irritation einen Sprech Anlass ein, der Deutungsmuster aktiviert und zur Bedeutungsaushandlung führt?			
3	... eine Diskussion zu einem gesellschaftlich relevanten (aktuellen) Thema mit Bezug zum deutschsprachigen Raum einleitet (oder darauf vorbereitet) und gleichzeitig Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, zulässt.	Wie stellt das Lied die Jugendkultur in Österreich dar? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus. Kannst du die Probleme der Jugendlichen in dem Lied nachvollziehen?		
4	... darauf abzielt, die eigene Perspektive zu einem Thema oder Sachverhalt bewusstmachen und zu reflektieren.	Welche Rolle spielt Musik für dich in deinem Leben? Wo bist du, wenn du Musik hörst und wie laut hörst du Musik bzw. wie laut spielt die Musik? Tausche dich mit deiner Sitznachbarin bzw. deinem Sitznachbarn aus.		
5	... homogenisiert, kulturalisiert, essentialisiert und/oder stereotypisiert.	Nenne Eigenschaften, die typisch deutsch sind. / Was isst man in deiner Kultur zu Mittag?		

Abstract

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Einsatz von Musik im DaF-Lehrwerk *Menschen (B1)* für Erwachsene und junge Erwachsene auseinander. Sie erforscht für welche Lernziele die 8 Lieder im Kursbuch verwendet werden und dabei insbesondere, inwieweit ästhetisches und kulturelles Lernen erzielt werden. Für diese Zwecke wird die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse als qualitative Forschungsmethode gewählt. Der Theorieteil stellt zunächst einen Zusammenhang zwischen Kultureller Bildung und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) her und skizziert die Potenziale von Musik für das Sprachenlernen und deren Einsatz in DaF-Lehrwerken. Zudem gibt er Einblick in die angewandte Lehrwerkforschung, -analyse und -kritik und bildet die Grundlage für den Kriterienkatalog. Die Ergebnisse der kriteriengeleiteten Analyse zeigen, dass die Lieder im Kursbuch *Menschen (B1)* zur Förderung der Fertigkeiten Hören und Lesen eingesetzt werden und vorwiegend der Wiederholung grammatikalischer Strukturen dienen. Ferner stellt sich heraus, dass der Einsatz der Lieder kaum den Ansprüchen ästhetischen Lernens gerecht wird und diese somit keinen Beitrag zur Kulturellen Bildung leisten. Die Lernaktivitäten zu den Liedern weisen zudem keine kulturelle Ausrichtung auf.