MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Stimulus Musik im DaF/DaZ-Lehr-/Lernkontext: Gezielte Sprachförderung oder dekoratives Zuckerl für zwischendurch?

verfasst von | submitted by

Mag.art. Idil Ipek Gönenli

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

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

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:	Mgr. Michal Dvorecky PhD

Abstract

‚Wo die Sprache aufhört, fängt die Musik an' (E.T.A. Hoffmann) „Oder anders gedacht: wo Musik aufhört, fängt erneut Sprache an. Und warum nicht auch Fremdsprache?" (Falkenhagen & Volkmann, 2019, Vorwort). Der Fokus der Masterarbeit liegt auf der Rolle von Musik innerhalb des DaF/DaZ-Unterrichts als erfolgversprechender Lernstimulus und untersucht anhand der Schilderungen und Erfahrungen von österreichischen und deutschen DaF/DaZ-Expert:innen den Stellenwert von Musik im fachdidaktischen Diskurs, wobei methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen. Es wird der Frage nachgegangen, ob der vielerorts geforderte Einsatz von musikalisiertem ganzheitlichen Lernen auch tatsächlich in der Unterrichtspraxis angekommen ist oder weiterhin der „Überzeugungsarbeit" von Lehrenden bedarf. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf einigen zusammengetragenen und in Relation zueinander gestellten Forschungsarbeiten zum Thema Einsatz von Musik im Sprachunterricht, welche in der Vergangenheit immer wieder Anlass zur Diskussion gegeben haben. Zunächst werden die Begriffe, Theorien, die im Zusammenhang mit den Besonderheiten und Anforderungen mit Musik stehen erläutert und der Forschungsstand erhoben. Dabei wird deutlich, dass Musik im Allgemeinen und Lieder im Besonderen von den Lehrkräften als additives externes Lernangebot angesehen werden und im Bereich der Sprachvermittlung nach wie vor, wenn überhaupt, nachrangig zum Einsatz kommen. Im empirischen Teil der Arbeit wurden qualitative leitfadengestützte Interviews wurden erhoben. Sie geben einen Querschnitt aus der Unterrichtsrealität von DaF/DaZ-Lehrenden und Fortbildnern, die anhand ihrer Erfahrungsberichte Einblick in dieses komplexe Thema gewähren. Die empirische Studie basiert auf neun Leitfadeninterviews (durchgeführt im Zeitraum November-Dezember 2024), in denen unterschiedliche Überzeugungen hinsichtlich der Zielsetzungen und Anwendungsmöglichkeiten im Umgang mit Musik zum Ausdruck gebracht werden. Das musikunterstützte Lernen einer Fremdsprache findet zwar immer öfter Eingang in das private wie institutionelle Sprachlernen und auch empirische Befunde zeigen positive Auswirkungen von Musik auf unterschiedliche Bereiche des Sprachenlernens, jedoch Musik, genauer genommen Songs, bieten vor allem authentische Sprechanlässe, welche helfen, die Kommunikation in der Zielsprache zu fördern und die damit verbundene Kultur besser verstehen zu lernen. Musik emotionalisiert ihre Rezipient:innen sehr stark und führt zweifelsfrei zur Steigerung der Motivation. Damit kann sie als Garant für den langfristigen Lernerfolg beim Sprachenlernen angesehen werden. Trotz der vielen Potenziale von Musik und

die eminente Forderung nach einer Musikintensivierung im Sprachunterricht wird im Rahmen der Interviews evident, dass die Eingliederung von musikorientierten Aufgabenstellungen im DaF/DaZ-Unterricht leider immer noch einer Wunschvorstellung gleicht. Persönliche wie auch methodisch-didaktische Hemmnisse bei DaF/DaZ-Lehrenden überschatten diese sehr effektive und beliebte Lehr-/Lernpraxis über die es scheint, zu viel diskutiert, als unterrichtet zu werden. Die Interviewpartner:innen sind sich einig, dass es eines entsprechenden methodisch-didaktischen Inputs von Seiten der Institutsvorstände und DaF/DaZ-Ausbildungsstätten bedürfe, um das Arbeiten mit Musik flächendeckend zu implementieren. Curricula müssten überarbeitet werden, damit das Angebot an musikalisch ausgerichtetem Sprachenlernen in Form von Lehrveranstaltungen und Fortbildungen erweitert werden kann. Das musikgestützte Sprachenlernen ist kein Fall individueller Spezialisierung, die nur Kolleg:innen vorbehalten ist, die musikalisch geschult sind, sondern die den Mehrwert von Musik für den Spracherwerbsprozess anerkennen und sich für eine methodisch verschränkte Arbeitsweise im DaF/DaZ-Unterricht einsetzen.

Dank

Mein außerordentlicher Dank gilt zunächst meinem Masterarbeitsbetreuer, Michal Dvorecký (Mgr., PhD.), der mir stets konstruktiv, wohlwollend, auch kritisch und hilfsbereit mit seiner Expertise zur Seite gestanden ist und persönliches Interesse für meine Themenwahl gezeigt hat.

Ich möchte mich an dieser Stelle auch bei allen Forschungspartner:innen bedanken, die diese Studienarbeit durch ihre freiwillige Interviewteilnahme mit ihrer Perspektive maßgeblich bereichert haben.

Danken möchte ich besonders auch allen Entscheidungsträger:innen und Dozent:innen der Studienabteilung DaF/DaZ der Universität Wien, welche durch interdisziplinäre Lehrveranstaltungsangebote einen grundlegenden Beitrag zum Verständnis von ästhetischem Lernen (u.a. mit Musik) und der Bedeutung für das (Fremd-)Sprachenlernen während meiner Studienzeit ermöglicht haben. Besonders hervorheben möchte ich die Seminare unter der Leitung von Prof. Lughofer und Prof. Tonsern, welche mein interdisziplinäres Interesse zwischen den Disziplinen intensiviert und den Diskurs über die Fächergrenzen hinweg in besonderem Maße angeregt haben. Danke für Ihr Engagement!

Das Verfassen einer Abschlussarbeit mit Säugling/Kleinkind ist zugegeben ein ehrgeiziges Projekt und mitunter ein Knochenjob. Es erfordert einen strikten Arbeitsplan, viel Ausdauer und vor allem Unterstützung von Dritten. Meinen tiefsten Dank möchte ich daher meinem Partner, Mag. (FH) Akhil Dhawan, meiner Mutter, OStR Mag. Erika Denk-Gönenli, meinem Stiefvater, Ing. Friedrich Denk und Schwiegereltern, Sadhna und Dheepak Dhawan, zum Ausdruck bringen, die großes Vertrauen in meine Fähigkeiten gesetzt, Korrektur gelesen, mich in meinem Masterarbeitsvorhaben durch alle Höhen und Tiefen bedingungslos unterstützt und somit zum Gelingen dieser Arbeit maßgeblich beigetragen haben. Danken möchte ich vor allem auch meiner zweijährigen Tochter Aurora, die es mir in ihren nächtlichen Schlafzeiten während des vergangenen Jahres ermöglicht hat, an der Arbeit zu schreiben. Mein besonderer Dank gebührt ebenso meinen Eltern, die ein besonderes Kraftfeld in meinem Leben waren, mir als Berufsmusiker den Weg zur Musik und zu Fremdsprachen geebnet und mein starkes Interesse für diese beiden Disziplinen stets unterstützt haben. Euch allen ist diese Arbeit gewidmet!

Danke ebenso an alle außerfamiliären Motivator:innen.

“Everything we do is music” (John Cage)

(Buhl/Cslovjecsek, 2010, S.76)

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Musikalische Kompetenzen (nach der AGMÖ) 33
Abbildung 2: Gemeinsamkeiten von Sprach- und Musikunterricht (Cslovjecsek, Fuchs-Wyder & Hänggi, 2012) 35
Abbildung 3: Musikalische Parameter beschrieben nach Locher (2024) bearbeitet von Idil Gönenli ... 50
Abbildung 4: Didaktisierungsmodell von Liedern im Fremdsprachenunterricht nach Esa (2008, S. 4) 53
Abbildung 5: Ideen für die Hörphase mit Textgrundlage (eigene Darstellung in Anlehnung an Usbeck-Frei, 2019, ... 55
Abbildung 6: Aufgaben zum Hörverstehen ohne Textgrundlage (eigene Darstellung in Anlehnung an Usbeck-Frei, 2019, S. 110-113) 56
Abbildung 7: Dreischritte Übungsfolge (eigene Darstellung) 57
Abbildung 8: Musikpräferenzen (Umfrage des Deutschen Musikinformationszentrums, MIZ, 2023) .61
Abbildung 9: Hip-Hop-Rap (Präferenzwert MIZ, 2023) 61
Abbildung 10: Warm-Up-Übung am Beispiel von Popmusik (Murphey, 1992, S. 17f.) 63
Abbildung 11: Phonetikübung zu Akzentsilben (nach Wild, 2016, S. 2) 65
Abbildung 12: Vorstellungsrap (nach Wild, 2016, S. 3) 66
Abbildung 13: Phasen des qualitativen Forschungsdesigns 71
Abbildung 14: Vorgehen bei Datenanalyse 85
Abbildung 15: Code-Matrix (Hierarchisches Kategoriensystem mit drei Ebenen in MAXQDA) im Fenster „Liste der Codings“ 86
Abbildung 16: Arbeit mit Code-Matrix-Browser 87
Abbildung 17: Chancen und Risiken im Umgang mit Musik 105

Tabellen

Tabelle 1: Zusammenfassung von Forschungsberichten im Überblick zur phonologischen Produktion der L2 (eigene Darstellung) 18
Tabelle 2: Zusammenfassung von Forschungsberichten im Überblick zu positiven Wechselbeziehungen zwischen Musik und Fremdsprachenlernen (eigene Darstellung) 21
Tabelle 3: Zusammenfassung von Forschungsberichten zu Transfereffekten von Musik auf die Leistungsbereitschaft im Fremdsprachenunterricht (eigene Darstellung) 23
Tabelle 4: Funktionen von Musik im FU – Aktivitäten im Unterricht (Blell, 2010, S. 228, in Auszügen) 60
Tabelle 5: Haupt- & Detailfragen des Leitfadeninterviews (eigene Darstellung) 79
Tabelle 6: Merkmale der Interviewpartner:innen (eigene Darstellung) 82
Tabelle 7: Übersicht zu den Haupt- und Unterkategorien (eigene Darstellung) 89

Inhaltsverzeichnis

Abstract .....

1. Einleitung 1

1.1 Ausgangslage und Problemstellung 1

1.2 Zielsetzung der Arbeit 4

1.3 Inhaltlicher Aufbau der Arbeit 5

I. Theoretischer Teil

2. Musikorientierter Fremdsprachenunterricht 8

2.1 Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften 9

2.2 Studien zum Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht.....13

2.2.1 Musikalische Transfereffekte im Bereich des Fremdsprachenlernens 17

2.2.2 Der Einsatz von Musik aus der Perspektive der Lehrpersonen 25

3. Intermediale und didaktische Perspektive von Musik und Sprache 27

3.1 Musikbasierter Sprachunterricht und Rahmenbedingungen 27

3.2 Leistung der Musik(pädagogik) für den Fremdsprachenunterricht 28

3.3 Mit Musik zur Sprache – Sprachförderungsbereiche mit Musik 33

3.3.1 Wirkungsbereiche vom Lied auf die sprachlichen Fertigkeiten 37

3.3.2 audio literacy & cultural literacy im Fremdsprachenunterricht 43

3.3.3 Die Besonderheiten des Hörens für die ästhetische Erfahrung 44

4. Einsatzmöglichkeiten von Liedern im Fremdsprachenunterricht 47

4.1 Didaktische Konzepte 51

4.2 Vorgehensweise bei Höraktivitäten 54

4.3 Selektionskriterien 57

4.4 Übungstypologien am Beispiel von Pop-, Rap- und Instrumentalmusik 60

4.4.1 Popmusik 60

4.4.2 Rap 64

4.4.3 Instrumentalmusik im Fremdsprachenunterricht 66

II. Methodischer Teil

5. Forschungsdesign 70

5.1 Forschungsgegenstand 72

5.2 Forschungsfragen 72

5.3 Datenerhebung 73

5.3.1 Aufbau und Durchführung des Interviewleitfadens 75

5.3.2 Konzeption des Interview-Leitfadens 76

5.3.3 Sampling: Die Interviewpartner:innen und Teilnahmevoraussetzungen 79

III. Empirischer Teil

6. Datenaufbereitung und -auswertung 83

6.1 Datenerhebung 83

6.2 Ergebnisse der Datenerhebung und Interpretation 87

7. Datenanalyse und Zusammenfassung 90

8. Fazit und Ausblick 108

9. Persönliche Replik auf das Forschungsthema 118

Literaturverzeichnis 121

Anhang A: Muster der Interviewanfrage **129**

Anhang B: Muster der Datenschutzvereinbarung **130**

Anhang C: Interviewleitfaden **131**

Anhang D: Transkripte der Interviews **133**

Anhang E: Codierleitfaden **224**

Anhang F: Arbeit mit Code-Matrix-Browser **225**

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

‚Wo die Sprache aufhört, fängt die Musik an' (E.T.A. Hoffmann) Oder anders gedacht: wo Musik aufhört, fängt erneut Sprache an. Und warum nicht auch Fremdsprache?" (Falkenhagen & Volkmann, 2019, Vorwort).

Eine neue Sprache zu lernen ist Herausforderung und Freude zugleich. In der heutigen Unterrichtspraxis ist es nicht immer leicht, kreative Vermittlungswege zu finden, die den zunehmenden Konzentrations- und Motivationsproblemen von Lernenden entgegensteuern. Die Ursachen haben meist unterschiedliche Natur: Oftmals wird in dem vermittelten Lehrstoff keine Relevanz gesehen, weil der Realitätsbezug ausbleibt. Desinteresse, Gefühle der Über- oder Unterforderung bis zur Verweigerung der Teilnahme am Lehrstoff und am Unterricht können das Ergebnis fehlender Motivation im Unterricht sein. Als Lehrkraft gilt es, methodisch einen Unterricht zu modellieren, der gehirneffizient und lerner:innenorientiert ist, sodass das Fremdsprachenlernen emotional mit Freude verbunden und nicht zur Qual wird. Ausreichend fachliche und didaktische Qualifizierungen spielen eine bedeutende Rolle, aber auch die Methodenkompetenz, sprachenvernetzt, interdisziplinär und handlungsorientiert auf innovative Weise den Sprachunterricht zu gestalten, können zu mehr Motivation und Lernerfolg bei den Lernenden führen. Wie lässt sich also Unterricht so konzipieren, dass er Lernende motiviert und Möglichkeiten schafft, Sprache spielerisch und ungezwungen zu erproben? Methodenvielfalt ist eine Schlüsselkompetenz, die gewährleistet, dass möglichst viele Lerntypen und die verschiedenen kulturellen Hintergründe von Lernenden, wie wir sie in heutigen Klassenzimmern vorfinden, berücksichtigt werden können. In der Verschränkung mit Musik als Medium des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache zeigen sich zahlreiche Möglichkeiten den Unterrichtsstoff lerner:innenorientiert, partizipativ und ganzheitlich zu gestalten, zumal Musik ein wunderbarer Tages- und Lebensbegleiter für Jung und Alt ist und stark emotionalisiert. So betonen Falkenhagen und Volkmann im einleitenden Kapitel ihres Studienbuches zu „Musik im Fremdsprachenunterricht", dass Musik „in besonderem Maße Auslöser von Emotionen" ist. Sie könne vielfältige Gefühle wie „Liebe, Hass, Trauer, Wut, Glück oder Melancholie" in uns auslösen und „unweigerlich zu (fremd-)sprachlichen Reaktionen" führen. „Man möchte und muss sich austauschen über Musik, das Hörerlebnis

sowie die eigenen Gefühle auch auf verbaler Ebene mit anderen teilen“ (Falkenhagen & Volkmann, 2019, Vorwort). Entscheidend für den Spracherfolg ist also eine hohe Eigenmotivation und positive Einstellung der Zielsprache gegenüber. Musikinduziertes Sprachenlernen zeigt Wirkung hinsichtlich der Lerneinstellung, indem das Sprachenlernen unter praktischer Anwendung im Unterricht an Leichtigkeit und Freude erhält. Die Verbindung von Text und Musik ermöglicht nicht nur mehrkanaliges Lernen, es steigert vielmehr die Lernmotivation, welche beim Lernen eine große Rolle spielt. Die intrinsische Motivation, also jene Motivation, die aus einem inneren Verlangen kommt, ist im Kontext von Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung. Sie ist der Schlüssel für nachhaltiges Lernen, die aus Freude und Interesse geschieht (Pink, 2011, S. 3f). Songs, die eine Verbindung von Musik, Rhythmus und (rhythmisierter) Sprache darstellen helfen dabei, durch ihre formale Anlage von wiederholter Strophe und Refrain, das Hören zu strukturieren, ebenso Pausen einzubauen und sprachlich wiederkehrende Strukturen sogleich zu kennen (Spitzer, 2005; Allmayer, 2010). Der eigene Körper kann von Anfang an im Sprachunterricht durch Erzeugen von Rhythmen mittels Klatschen, Schnipsen, Stampfen (bewegter Unterricht im Sinne des TPR-Total Physical Response-Ansatzes) Mittel zum Zweck sein, indem Sprache physisch erfahrbar gemacht wird und auf höheren Niveaustufen das Memorieren von authentischen Chunks zum Themenfeld vereinfacht. Dabei kann „die Lehrkraft entweder auf ein Verb-Bild oder das Verb“ rufen „und die Lernenden die entsprechende Bewegung ausführen“ lassen. Dies führt zu einer erhöhten und nachhaltigen Behaltensleistung der Songtexte und Melodien (Usbeck-Frei, 2019, S. 101; S. 123). Ein weiterer inhärenter Vorteil von Songs liegt in deren Inhalt und Umfang. In der Regel sind es kurze, thematisch begrenzte, abgeschlossene Sinn-Einheiten, mit Kurzgeschichten vergleichbar, die für Lernende bedeutsame Themen des Lebens aufgreifen (wie z.B. Liebe, Angst, Sehnsucht, Identität) (Timm, 2007).

Wie funktioniert Musik in Verbindung mit Sprache? Der Komplexität und Wirkungsweisen von Sprache und Musik sind in den letzten 70 Jahren empirische Untersuchungen und Veröffentlichungen der Neurowissenschaften, Psycholinguistik, der Musikpsychologie sowie der kognitiven Psychologie nachgegangen. Darin wird über die vielfältigen Wirkungen des Musikhörens, Musikspielens sowie des Gesangs auf Intelligenzleistungen (Hallam/Price & Katsarou 2011; Schellenberg 2004; Medina 2002, Bastian 1992), auf Gedächtnis (Hallam/Price & Katsarou 2011, Ho et al. 2003), auf Emotionen, auf menschliche Gesundheit sowie auf Spracherwerb (Becker, Meier, Schmidt) berichtet (Blell, 2010, S. 11). Neben Blell fasst auch Sallat (2014, S. 21) zahlreiche Studienergebnisse zum positiven Transfereffekt musikalischer

Aktivitäten in andere Lernbereiche, v.a. den der Sprachverarbeitung zusammen. Die auf der gleichen Grundidee basierenden Forschungen – die positiven Lerneffekte musikalisch generierter Unterrichtssettings zu untersuchen – sind recht zahlreich, dennoch verzetteln sie sich in alle Richtungen bezüglich der Bildung von Hypothesen, der Wahl der untersuchten Gruppen und der angewendeten Methoden und zeigen voneinander abweichende Ergebnisse. „Während die physiologische Wirkung von Musik teilweise eindeutig messbar ist, lassen sich die Auslöser für die psychische und kognitive Wirkung schwer berechnen“ (Dick, 2013, S. 1). Die Literatur zeigt viele positive Feststellungen auf, aber ebenso viele Vermutungen und Meinungen um die Wirkung von Musik im Unterricht und es erhärtet sich der Eindruck, dass Musik als Lernmedium nach wie vor nur sehr marginal in Lehrmitteln, der Lehrpraxis als auch in der Lehrer:innenausbildung thematisiert wird. Mit dieser vielfältigen Auswahl an aussagekräftigen und spannenden empirischen Beiträgen wird die methodische und thematische Vielfalt des Forschungsfeldes aufgezeigt, jedoch wird auch eines klar: Wer eine schnelle Antwort auf die Frage sucht, welchen Effekt Musik auf das Sprachenlernen bewirkt, wird auf eine harte Geduldprobe gestellt.

Mittlerweile existieren unzählige Plattformen mit Anregungen und Didaktisierungen von Liedern und Musikvideos auf allen Sprachniveaus im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Auch gewinnt in der Literatur der Aspekt des ästhetischen Lernens im Bereich DaF/DaZ an Bedeutung. 2022 fand zum 17. Mal die Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) mit Austragungsort Wien unter dem Motto *mit.sprache.teil.haben statt. Inhaltlich bot die sechstägige Veranstaltung ein Programm, welches u.a. den Einbezug von Musik im DaF-Unterricht fokussierte. Im Rahmen dieser wurden didaktische Umsetzungsmöglichkeiten, zielgruppenorientierte Unterrichtsansätze diskutiert und erprobt. Das langanhaltende Interesse von Forschung und Pädagogik an Musik und ihrer Wirkung auf den Menschen (neuronale Verarbeitung, Wirkung von Musik auf physischer, kognitiver und psychischer Ebene) und der interdisziplinären Anwendung zeigt die Faszination der Materie gegenüber.

Deutsch ist eine sehr rhythmische Sprache, weshalb das Training der Intonation mit Rhythmusaktivitäten viel Sinn macht. Für das Lernen mit allen Sinnen sollten also Musik und Bewegung eng zusammenwirken, so Hirler (2015, S. 14ff) und Fuchs (2010, S. 21). Gerade in der Arbeit im Anfänger:innen – Unterricht bringt es viel, musikbetonte Aktivitäten umzusetzen, um bei den Lernenden positive Gefühle in Hinblick auf das Sprachenlernen auszulösen. Gerade da sollte der Fokus nicht nur auf der Vermittlung des Schriftbildes sein, sondern auch das Lautbild berücksichtigen. Wort- und Satzakzente können mit einfachen Körperaktivitäten wie

Klatschen, Stampfen oder Schnippen nachempfunden werden. Die Verbindung aus phonetischer Übung mit rhythmischer Aktivität bietet den Lernenden die Möglichkeit, das Wesen der Fremdsprache körperlich zu erfahren. Unbestritten sind die vielen Vorteile für den Fremdsprachenunterricht und die Lernenden, die bei Verwendung von Musik bzw. dem Einsatz von Liedern, Reimen, Raps etc. einen deutlichen Zuwachs für das Fremdsprachenlernen erzielen „als bequem Lückentexte auszufüllen" (Usbeck – Frei, 2019, S. 123). Auch Hanna Usbeck – Frei betont in ihrem Artikel, dass sich der Einsatz von Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht lohnt, „aber dennoch oft eine Überzeugungssache" ist. Besedová behauptet sogar, dass „nicht-linguistische Disziplinen" wie „Landeskunde, Literatur, Musik und Kunst im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen" zu geringgeschätzt und die „Frage nach der Legitimation und dem Stellenwert" von diesen Disziplinen aufgeworfen werden müsse. Der Beitrag fasst Ergebnisse der im Jahre 2016 durchgeführten Befragungen von tschechischen Grund- und Mittelschullehrer:innen zusammen. Aus dieser Fallstudie geht hervor, dass die Arbeit mit Musik eher am Rande „weniger als einmal im Monat" von dem Gros der Befragten eingesetzt wird, obwohl der Einsatz sehr positiv und motivationsfördernd von Seiten der Lernenden wahrgenommen wird (Besedová, 2016, S. 179). Lehrkräften zufolge gäbe es eine gewisse Skepsis, wie beispielsweise: „Lohnt sich der Aufwand, diesen Popsongs in meinen Unterricht aufzubereiten?" oder „Haben meine Schülerinnen und Schüler wirklich fremdsprachlichen Zuwachs nach der Beschäftigung mit diesem Lied?". Oft sind es auch banal erscheinende Fragen wie zum Beispiel „Komme ich dann noch mit meinem Stoff durch?" bzw. „Ich kann nicht singen und kenne mich mit aktueller Pop- und Rockmusik doch gar nicht aus – wie soll ich das überzeugend unterrichten?" (Usbeck – Frei, 2019, S. 93).

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Sichtlich bedarf es auch heute noch größerer Handlungsinitiativen für einen zeitgemäßen, musikbetonten Unterricht. Mit der Frage nach der so oft geforderten Verschränkung von Musik und Sprache ist die Überzeugung verbunden, dass Musik im Fremdsprachenunterricht nach wie vor eine Randposition innehat.
Im Lauf der Arbeit soll daher folgender Behauptung nachgegangen werden.

Steht auch heute noch musikorientierter Fremdsprachenunterricht an der Peripherie der Fremdsprachendidaktik?

Durch die Beantwortung der Forschungsfrage sollen folgende drei abgeleitete Fragen auf Basis theoretischer Literatur bearbeitet werden, welchen im Laufe der Arbeit nachgegangen wird:

- In welchem Zusammenhang stehen Lernen, Musik und Sprachunterricht?
- Wie kann Musik sinnvoll zum Sprachenlernen eingesetzt werden?
- Welchen Stellenwert haben Lieder eingebettet im Fremdsprachenunterricht bei Lehrkräften und welche methodischen und didaktischen Aspekte spielen beim Einsatz von Musik im Unterricht für Lehrkräfte eine Rolle?

1.3 Inhaltlicher Aufbau

Ausgehend von diesen Forschungsfragen möchte der Theorieteil der Arbeit empirische Untersuchungen zu möglichen Transfereffekten im Bereich des (Fremd-)Sprachenlernens und Sprachförderungsbereichen mit Musik wiedergeben. Sie sollen Einblicke in den aktuellen Stand der Forschung im Kontext der Verflechtung von Musik und Sprache aufzeigen. Dabei wird deutlich, dass die individuellen Haltungen von Lehrpersonen selbst zunehmend eine wichtige Rolle im Rahmen der Sprachvermittlung einnehmen, weswegen im darauffolgenden empirischen Teil der Abhandlung die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrenden zu den Forschungsfragen ermittelt werden. Das Ziel der Arbeit besteht darin, die multiplen Möglichkeiten aufzuzeigen, Musik in den Sprachunterricht gewinnbringend zu integrieren, eine Reflexion auszulösen und einen eigenständigen Beitrag zu früheren Untersuchungen und publizierten Ergebnissen zu leisten.
Zum formalen Aufbau: Die Masterarbeit gliedert sich in drei Teile und neun Kapitel, welche einen jeweiligen Bezugspunkt zu den behandelnden Forschungsfragen legen. Aufbauend auf Einleitung, Forschungsstand die Thematik betreffend (Kap. 2) und die Darstellung der Forschungsfragen sollen die Ergebnisse der Literaturrecherche mittels wissenschaftlich - empirischer Untermauerung (Kap. 2.1 & 2.2 samt Unterkapitel) zum Themakomplex dargestellt werden. Im Vordergrund stehen dabei repräsentative Studien, die sich mit den fächerübergreifenden (Fremd-)Sprachlerneffekten von Musik und Sprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beschäftigten. Das Ziel dieser Expertise ist keine vollständige Darstellung aller veröffentlichten Forschungsergebnisse der Fachliteratur der letzten zwanzig Jahre, sondern ferner die komplexe Materie grob zu umreißen.
In Kapitel drei erfolgt eine kritische Betrachtung institutionellen Sprachenlernens in Verbindung mit dem GeR (in seiner aktuellen Fassung) und den positiven Auswirkungen der

Musikpädagogik auf unterschiedliche Bereiche des Sprachenlernens. Es wird zur Diskussion gestellt, ob der GeR als spezifischer Bezugsrahmen von Sprachen, welcher den handlungsorientierten Ansatz vertritt, indem er die Einbindung kommunikativer Sprechanlässe fordert, ästhetische Lernfelder begünstigt. Über das Unterkapitel (Kap. 3.3.2), welches die Bedeutung von audio und cultural literacy betont, wird zum Schwerpunkt der Arbeit, Kapitel vier, übergeleitet, welches sich mit dem Zusammenhang von Lernen, Musik und Fremdsprachenunterricht aus methodologischer Perspektive beschäftigt. Für diese Arbeit interessant sind neben musikintegrierten Ansätzen wie Sprachlernförderungsbereiche von musikalischen Mitteln auf die Fremdsprachenkompetenz, die Wirkungsweisen von Musik und Sprache sowie der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht, wobei theoretische Konzepte und Modelle erläutert werden und näher noch auf pädagogische Vorüberlegungen wie Auswahlkriterien und Vorüberlegungen zu Musikgenre, Methode und Übungstypologien eingegangen wird.
Seit Mitte der 1990er Jahre wird auch Instrumentalmusik zur Förderung des Hörverstehens im DaF-Unterricht eingesetzt (Blell & Kupetz, 2010, S. 10f).

> Aus Mangel an Erfahrung und geeigneten Methoden, ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Potenzen zu erkennen und zu integrieren, fällt in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Entscheidung fast immer zugunsten der sprachlichen Bearbeitung (Badstübner-Kizik, 2007, S. 12).

Das Zitat betont, dass in Ermangelung an methodischem Hintergrundwissen seitens der Lehrkräfte instrumentalmusikalische Inputs in der DaF-Unterrichtsarbeit der Musik mit Text meistens weichen muss. Instrumentalmusik in ihren vielfältigen Erscheinungsformen wurde erst recht spät für fremdsprachendidaktische Lernzwecke entdeckt. Dessen lernfördernder Einsatz im Fremdsprachenunterricht wird gemeinsam mit den Genren Pop- und Rapmusik im Unterkapitel 4.4.3 aufgegriffen. Anlass für mündliche Sprachproduktion geben natürlich auch Musik in Verbindung mit anderen Medien wie Film, Tanz und Videoclips. Diese liefern zwar sehr interessante Einblicke in methodisch-didaktische Arbeitsweisen, sind jedoch nicht Schwerpunkt dieser Masterarbeit, da eine eingehende Auseinandersetzung mit diesen Kunstformen eindeutig den Rahmen der Arbeit sprengen würde.
Ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand, welche Basis für die Konzeption der Interviewfragen ist, beschreibt Kapitel fünf die Anlage der empirischen Studie der durchgeführten qualitativen Leitfadeninterviews. Dieses Kapitel gibt Aufschluss über das qualitative Forschungsdesign. Zum Themakomplex befragt werden neun unterschiedliche Lehrpersönlichkeiten aus dem DaF/DaZ-Lehrkontext, die mit ihren verschiedenen Lehrstilen, Vorlieben, Stärken und subjektiven Wahrnehmungen ein

aufschlussreiches Urteil über den Stellenwert vom Bildungsgut Musik im Sprachunterricht geben. Die auszuwertenden Ergebnisse werden nach Mayring kategorisiert und analysiert (Kap.6+7). Die Arbeit schließt mit einer Gegenüberstellung des theoretischen und praktischen Teils ab, indem innerhalb des Fazits und Ausblicks (Kap. 8) die eingangs gestellten Forschungsfragen basierend auf den Erkenntnissen zusammenfassend beantwortet und mögliche Folgerungen für das eigene pädagogische Handeln als auch für die Bildungspolitik aufgezeigt werden. Die Arbeit entsteht aus einem persönlichen Interesse für die Disziplinen Musik und (Fremd-)Sprachenunterricht. In Kapitel 9 wird daher abschließend auf die persönliche Perspektive, die geprägt ist von positiven biographischen und fächerübergreifenden Unterrichtsmomenten Replik genommen.

Hauptquellen und damit Literaturkorpus der Masterarbeit sind die Abhandlungen von Sallat (2020), „Musik im Fremdsprachenunterricht“ von Falkenhagen und Volkmann aus dem Jahr 2019, Piehocki (2018), Allmayer (2010), Badstübner-Kizik (2008), Spitzer (2005), Quast (2005) und Butzkamm (2004). Eine multiperspektivische Sammlung an Beiträgen zum „Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht” bieten Gabriele Blell und Rita Kupetz (2010) an, sowie Artikelsammlungen „Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht” von Gabriele Blell und Karlheinz Ludwig (1996). In Ergänzung zu den Artikeln habe ich zur Behandlung des Themas ebenso einige Dissertations-, Master-, Diplom- und Studienarbeiten als Quellen herangezogen. Darunter Josè Emanuel Simao Mertola (2012), welcher die Vorteile unterrichtlicher Arbeit von Musik im Fremdsprachenunterricht erläutert. Möchte man einen Überblick zu Musik im DaF-Unterricht erhalten, empfiehlt es sich die Arbeit von Esa „Musik im Deutschunterricht: Der gezielte Einsatz” zu lesen. Alicja Karyn (2006, S. 48) und Dolores Rodriguez Cemillian (2000) beschäftigen sich mit der Frage, Kriterien für einen effektiven Unterricht unter Einbindung von Pop-Musik zu erstellen. In ihrer Doktoratsarbeit führt Stefanie Morgret (2016) eine empirische Studie zum Thema Aussprachevermittlung mit Musik durch und zeigt verschiedene Übungstypologien auf, mit denen Phonetik mit Musik im DaF-Unterricht Anwendung finden kann. Sie teilt darin zahlreiche Erfahrungen basierend auf ihrer Unterrichtspraxis mit internationalen Studierenden und spricht einige didaktische Empfehlungen aus.

Die Masterarbeit möchte einen eigenständigen Beitrag zur grundlegenden Lern- und Lehrbarkeit von (Fremd-)Sprache mit musikalischen Mitteln leisten und ihre Nutzungsmotive von Seiten der befragten DaF/DaZ-Akteure des praktischen und wissenschaftlichen Bereichs auf Aktualität überprüfen.

2. Musikorientierter Fremdsprachenunterricht

Soll etwas hinterfragt, legitimiert, entwickelt oder neu eingesetzt werden, wird oft nach dem Warum gefragt. Menschen wie Organisationen sind davon betroffen. Die Frage nach dem Warum kann zu neuen Haltungen und reflektierterem Handeln führen, kann Lehrpersonen beflügeln oder in einen Argumentationsnotstand führen. Eine Warum – Frage zieht meist keine einfache, klare eindeutige Begründung nach sich. Meist werden Argumente abgewägt oder in unterschiedliche Richtungen nach Begründungen gesucht. Auf eine Warum – Frage folgt oft auch die Frage nach dem Wozu, um der Frage nach der Legitimation nachzugehen. Wird nach den Begründungen gefragt, ist die Frage nach Ziel und Zweck nicht weit weg. Hinsichtlich des Forschungsstandes lässt sich sagen, dass das Gros an Forschungen zur Integration von Musik als Lernstimulus im Kontext von Sprachunterricht hauptsächlich dem Bereich Deutsch als Fremdsprache zuzuordnen ist. Bezüglich der Fragestellung, inwieweit Musik dem Sprachenlernen dienen kann, gibt es eine Vielzahl an Forschungen mit unterschiedlicher thematischer Schwerpunktsetzung sowie Forschungsmethodik. Studien zum Einsatz von Musik (Singen, Hören, Spielen) im Fremdsprachenunterricht zeigen, dass sie das Lernen fördern kann, indem sie die Motivation steigert, das Hörverständnis als auch die Aussprache verbessert und kulturelles Verständnis vermittelt. Einige Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Musik unterstützend beim Erlernen von Vokabeln und Grammatik wirkt, indem sie eine eingängige und unterhaltsame Möglichkeit bietet, sich mit der Sprache auseinanderzusetzen. Die Forschungsmethoden in den diversen Studien zum Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht variieren je nach Zielsetzung der jeweiligen Untersuchung.

Im Anschluss an das einleitende Kapitel wird anhand ausgewählter Untersuchungen, die in der Literatur häufige Erwähnung finden, zusammenfassend dargestellt, wie musikbasiertes Fremdsprachenlernen zu möglichen Transfereffekten auf andere Bereiche des Denkens führen kann. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden diese von mir unter Angabe von Probanden, Forschungsdesign und Ergebnissen tabellarisch erfasst und in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 in Hinblick auf die verwendeten Quellen in chronologischer Reihenfolge angeführt.

2.1 Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften

Musik und ihr Wirkfaktor sind Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten. Musik wirkt ganzheitlich auf den Menschen und ist ein höchst komplexes Thema. Die Prägefaktoren zeigen sich auf physiologischer, psychologischer, kognitiver und sozialer Ebene. Sie kann uns in positive wie negative Gemütsstimmungen versetzen, unseren Herzschlag beschleunigen und zur Leistungssteigerung führen. Das „Musikmachen und -hören" setze Hormone frei, die „Glücksgefühle" auslöse, „die beim gemeinschaftlichen Hören Bindungen intensivieren" (Altenmüller et al. 2007, S. 60). Sie ist Teil unserer Kultur und unseres täglichen Lebens. Sie bietet Möglichkeiten zur Identifikation und Abgrenzung zu anderen Gruppen. Gemeinschaftliches Musizieren ist in vielen Kulturen Teil des sozialen Lebens (z.B. Karaoke-Singen in asiatischen Ländern), ebenso verhält es sich mit gemeinsamen Singtraditionen. Innerhalb der Diskussion über den Mehrwert von Musik haben schon Platon und Aristoteles philosophiert. Durch das Rezipieren und Produzieren fremdsprachiger Musik können interkulturelle Begegnungszonen geschaffen werden. Es eröffnet sich eine Bandbreite an Wirkungsweisen und Nutzungsmotiven, die für den Einsatz von Musik im Sprachenunterricht sprechen. Auf der Spurensuche nach der Verbindung von Musik, (Fremd-)Sprache und Lernen (Gehirn) ist seitens der Forschung festgestellt worden, dass Musikrezeption und -produktion fast alle Bereiche unseres Gehirns fordern. „Die Wahrnehmung der Sprache und Musik wird von sich stark überlappenden Nervenzellnetzwerken bewerkstelligt" (Jäncke, 2008, S. 411). Einfach erscheinende Hörerlebnisse wie „z.B. das Murmeln einer Menschengruppe erfordert komplexe auditive Mechanismen wie die Klangverarbeitung, Aufmerksamkeit, Gedächtnisfunktion, sensomotorische Fähigkeiten, usw. Auch Musiker:innen nehmen Musik nicht als großes Ganzes wahr, sondern als Zusammenspiel verschiedener Merkmale wie z.B. Melodie, Akkorde, Rhythmen, Tempi, etc." (Zatorre, 2005, S. 312f.). Kognitionswissenschaften und Neuropsychologen forschten nach den Gemeinsamkeiten zwischen Musik und Sprache und konnten empirisch belegen, dass beide Domänen ähnliche Erscheinungsbilder haben, neuronal auf idente Weise verarbeitet werden (Spitzer, 2005; Patel, 2009; Jäncke, 2008; Wild, 2015) und parallelen strukturellen Regeln wie Wiederholung, Kontrast, Gedankenentfaltung, Variationen, Redundanz sowie auf vergleichbaren Parametern wie Rhythmus, Tonhöhen, Pausen, Spannungssteigerungen und -fällen folgen. Die „noch relativ junge" Forschungsrichtung der Kognitionswissenschaften scheint im Hinblick auf die Fragestellung dahingehend interessant zu sein, da sie die reziproken Wirkungsweisen von Musik und Sprache untersucht. Forschungsergebnisse „konnten häufig zeigen, dass

Musikerinnen und Musiker in sprachlichen Bereichen gegenüber Menschen ohne musikalische Förderung oder Ausbildung von kognitiven Vorteilen profitieren“ (Willems, 2019, S.77).
Musikalische Stimuli können zu dauerhaften Lerneffekten im sprachlichen Bereich führen (Moreno et al., 2011; Patel, 2011). Die Auseinandersetzung mit der Forschungslage zu Musik- und Sprachverarbeitung hat erwiesen, dass musikalisches Hörtraining einen intensiven Einfluss auf die Hörfähigkeit (Jäncke, 2008, S. 411) für Klänge, Melodien, Rhythmen, Akkorde, und Tonintervalle haben kann. Gleichzeitig wirkt sich die verbesserte Sprachwahrnehmung vorteilhaft auf die Wahrnehmung prosodischer Sprachmerkmale aus (Quast, 1996; Spitzer, 2005; Patel 2008; Jäncke, 2012). Mit Musik könne man gezielt auf den Aussprachelernprozess einwirken. Methoden z.B. zum Training von Akzentmustern dazu finden sich in den lesenswerten Arbeiten und Zeitschriftenbeiträgen von Kathrin Wild (2014; 2018). Nach Fischer (2007, S.1) „ist der Sprechrhythmus die Basis einer integrierten Ausspracheschulung“. „Die Vermittlung des Klanges“ ist seiner Meinung nach „von der ersten Stunde an eine möglichst authentische Aussprache zu erzielen”. Texte mit Rhythmus zu unterlegen bedeutet „rap – artige Vertextungen zu machen” (Aulmann, 2006, S.18). Die rhythmische Struktur von Musik kann auch dazu beitragen, grammatische Phänomene besser zu internalisieren. Diese Methode macht Schüler:innen Spaß und ist zudem gedächtnisfördernd. In der Literatur immer wieder moniert wird die mangelnde Forschungslage zu Klang und Bewegung als Lernmedien. Klang erscheint oft in der Verbindung mit Text oder Bild (Tonspur), der eigene Körper als Lernmedium ist erst seit kurzem als embodied learning in der Sport- und Bewegungsdidaktik thematisiert (Buhl & Cslovjescek, 2010, S. 78). Andere Studien deuten darauf hin, dass das Hören und Singen von Liedern in einer Fremdsprache die Sprachverarbeitungsfähigkeiten verbessern kann, indem es das Gedächtnis, die Aussprache und das Verständnis fördert. Follow up – Studien könnten im Kontext des Fremdsprachenunterrichts mit Musik dazu dienen, zu untersuchen, ob Lernende, die Musik im Unterricht verwendet haben, ihre Fremdsprachenkenntnisse auch nach einigen Monaten oder Jahren beibehalten haben und ob die positiven Effekte auf den Lernerfolg langfristig bestehen bleiben. Die Unmenge an Forschungsstandpunkten und Diskussionen über mögliche positive Transfereffekte von Musik auf das Sprachenlernen stellt die Effekte und den tatsächlichen Wirkungshorizont des fächervernetzten Lernens beider Disziplinen in Frage. Bestehende Forschungsergebnisse werden oft auf ihre methodische Anlage kritisiert. Es wäre unmöglich, kausale Zusammenhänge zwischen Sprachförderung mit Musik und Lerneffekten herzustellen, so einige kritische Stimmen. Hierzu bestehende Forschungsliteratur konnte z.B. nicht eindeutig nachweisen, ob jegliches Musizieren automatisch zu einem Fremdsprachenwachstum führt.

Aline Willems gibt in ihrem Beitrag „Musik und Fremdsprachenunterricht – Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften" zu bedenken, dass es im Bereich der Lektüre von Studienergebnissen Uneinigkeiten im Bereich der empirischen Forschung bzw. den Naturwissenschaften gäbe. Dies ergibt sich aus der „Mehrzahl der bislang durchgeführten Einzelstudien sog. Korrelationsstudien, die Zusammenhänge zwischen Variablen aufzeigen, aber keine Kausalitäten offenlegen" und demnach unbedingt die „verwendeten Forschungsmethoden unter die Lupe genommen werden müssen, um zu ergründen, ob die Ergebnisse auf Datenkorrelationen beruhen und daher mit einer gewissen Vorsicht zu rezipieren sind." Diese Theorien bieten verschiedene Perspektiven auf die komplexe Beziehung zwischen Sprache und Musik und sind Gegenstand fortlaufender Forschung. Die Mehrheit der Studien fokussiert den L1 – Erwerb bzw. Auswirkungen von Musik auf Kompetenzen der L1, weniger setzen sich Studien mit den Prozessen beim musikbasierten Erlernen einer Fremdsprache auseinander (Willems, 2019; Jäncke, 2008). Daraus folgernd können Ergebnisse der Kognitionswissenschaften nicht 1:1 auf die Sprachlerneffekte von Musik im Fremdsprachenunterricht übertragen werden. Studien bestätigen, dass sich kognitive „Effekte erst bei mehrfachen, teilweise mehrere Wochen oder Monate umfassenden Wiederholungen einstellen …" und es „dazu meist umfangreicherer Interventionen bedarf (…) All diese Aspekte sollten stets mitbedacht werden". „Hinzu kommt, dass in einigen Fällen ein intensives musikalisches Training stattgefunden hat, bevor sich positive Einflüsse auf sprachliche Kompetenzen zeigten, was wiederum im Schulunterricht schwierig zu replizieren ist so Willems (Willems, 2019, S. 78f.). Das Lernen von Sprache ist ein höchst komplexer und individueller Prozess. Demnach können Wirkungsweisen musikalischen Trainings in Verbindung mit sprachlichen Tätigkeiten wissenschaftlich schwer nachgewiesen werden.
Konkrete Auswirkungen „aktiven Musizierens auf die Sprachverarbeitung bzw.-speicherung auf neuronaler Ebene fasst Patel (2011) in seiner OPERA-Hypothese zusammen" (Willems, 2019, S. 80), bei der es sich um ein Anagramm handelt. Die Anfangsbuchstaben liefern die Begründungslinien für eine interdisziplinäre Verschränkung von Sprache mit musikpädagogischen Methoden:

- **O**verlap: Akustische Signale werden verarbeitet, wenn sowohl sprachliche als auch musikalische Phrasen vorhanden sind. Sprache und Musik werden in parallelen Hirnarealen verarbeitet;
- **P**recision: Musik verlangt dem Gehirn eine höhere Präzision ab als bei der Verarbeitung sprachlicher Reize;

- **E**motion: Aktives musikalisches Tun ist gekoppelt an die sprachverarbeitenden Hirnareale und wirkt sich stark auf positive Emotionen aus; Musik ist Träger von Emotionen;
- **R**epetition: Musikalische Erfahrungen (Tätigkeiten sowie Wahrnehmungen) wirken „gleichzeitig auch die sprachverarbeitenden Hirnbereiche". Das Wiederholen dieser Tätigkeiten führt zu einem verbesserten Lerneffekt.
- **A**ttention: Aktives Musizieren wirkt sich positiv auf die Aufmerksamkeitsleistungen aus (Patel, 2011, S. 1).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Hirnregionen, die sowohl in der musikalischen als auch in der sprachlichen Verarbeitung genutzt werden (=Overlap), durch die Einbindung musikalischer Aktivitäten signifikant stärker gefördert werden (=Precision, Repetition, Attention) als bei rein sprachlichen Aktivitäten. Durch das erhöhte Maß an Aufmerksamkeit (=Attention) und das intensivierte Training (=Repetition) konstatiert Patel allgemein verbesserte Leistungsfähigkeit in den vom Overlap betroffenen Hirnarealen, wodurch positive Transfereffekte auf das Sprachenlernen ausgelöst werden. Ebenso lassen sich einzelne Fertigkeiten des Sprachenlernens wie z. B. die Aussprache oder die Memorierung durch den Einbezug musikalischen Handelns fördern. In der Studie von Seither-Preisler & Schneider (2014) zeigen die Autor:innen, dass „musizierende Kinder in Lese- Rechtschreibtests" bessere Ergebnisse erzielen, als nicht-musizierende Kinder (Seither-Preisler & Schneider, 2014, S. 342). Die Autor:innen erklären diese Feststellung indem sie auf den besseren „Reifungsprozess" des Gehirns bei Musiker:innen verweisen.

> Neue Befunde der Hirnforschung führen diese Effekte auf eine beschleunigte Reifung der Hörareale durch das Musizieren zurück, welche mit Hirnregionen zur Steuerung der Aufmerksamkeit, des Arbeitsgedächtnisses sowie mit sprachverarbeitenden Regionen in enger Beziehung stehen (Seither-Preiser & Schneider, 2015, S. 390).

Andere auf den Fremdsprachenerwerb bezogene Forschungen, die die Effekte von Musik (in all ihren Ausführungsmodalitäten: aktives Muszieren, Musikhören) untersucht haben, sind zu folgenden Schlüssen gekommen:

- Eigenes Musizieren verbessert die sprachliche Wahrnehmungsfähigkeit (Klemm, 1987 nach Lensch 2010; Wild, 2015).
- Rhythmisch-melodische Übungselemente zeigen positiven Einfluss auf die Aussprache. Übungen beispielsweise zu fehleranfälligen Wörtern und Wortakzent können „den Erwerb des phonologischen Systems als auch den Erwerb von

Intonationsmustern“ fördern (Jäncke, 2012; Wild 2015). Jäncke (2012, S. 367) konstatiert, dass „keine andere Variable phonologische Leistungen in der Fremdsprache mehr als die musikalischen Fertigkeiten” unterstütze.

- Musikrezeption und Musikpraxis in Form von Singen begünstigen das langfristige Memorieren von Wortschatz.
- Lieder fördern im Allgemeinen den Spracherwerb und bieten großes Potenzial im Bereich der Kommunikation (Lensch, 2010).

Musik wird im Unterricht vor allem zur Steigerung der Motivation eingesetzt. So schaffen beispielsweise Begrüßungslieder zu Beginn der Stunde eine positive Stimmung und gesteigerte Aufmerksamkeit. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen setzt eine positive Lerneinstellung voraus. Besonders populäre Musik knüpft an die Lebenswelt von jungen Lernenden an und eignet sich als authentisches Hörmaterial z.B. als Lernanlass für umgangssprachliche Ausdrucksweisen. Im Fremdsprachenunterricht können alle Arten von Liedern zum Einsatz kommen. Von Schlagern, Volksliedern bis Rock- und Popsongs, sogar Musicals sind vertreten. Musik wird ebenso als Untermalung in den Unterrichtsstunden zur Entspannung und für Aktivitäten verwendet. Auf diese Weise kann sie „stimulierender Ausgleich“ oder aber auch „erfolgreiches Hilfsmittel für den Ablauf von Routinen und Übergängen im Unterricht“ sein. Musik bietet den Rahmen „für Eingangs-, Übergangs- und Endphasen im Unterricht, zum Beispiel, wenn Schüler das Klassenzimmer am Morgen oder nach der Pause betreten, wenn zur Paararbeit ein neuer Partner gesucht werden soll“ sein (Glas, 2019, S. 2010).

2.2 Studien zum Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht

Wie schon eingangs erwähnt, belegen die Ergebnisse aus der Gehirnforschung empirisch, dass aktives Musizieren Einfluss auf andere Gehirnbereiche hat. Demnach hängen neuronale Musik- und Sprachverarbeitung zusammen. „Die Wahrnehmung der Sprache und Musik wird von sich stark überlappenden Nervenzellnetzwerken bewerkstelligt” (Jäncke, 2008, S. 411). Musikalisch Geschulte verfügen angesichts ihres erweiterten Hörtrainings über eine verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit und -verarbeitung, was positive Effekte auf die Sprachwahrnehmung zeigt. Musik und Sprache zeigen Gemeinsamkeiten in Rhythmus, Klangfarbe und Melodie (Butzkamm, 2012, S. 185) und sehr ähnliche Gehirnreaktionen (Patel, 2008, S. 174). Erwiesen ist die Tatsache, dass beim Musizieren viele Bereiche des Gehirns gleichzeitig aktiv sind (Koelsch, 2013, S. 226ff). „Salimpoor et al. (2011) konnten nachweisen, dass beim Anhören

von Lieblingsmusik eine erhöhte Dosis Dopamin ausgeschüttet wird, der Einsatz von Musik neuronal im Bereich der Belohnung eine Rolle spielt, was nachweislich zu einer gesteigerten Motivation führt.“ Zentrale Ergebnisse der kognitiven Neurowissenschaft zu Musik und Sprache fasst Morgret (2014, S. 43) in einer Übersicht zusammen. Sie nennt dabei Grundlagenwerke von Spitzer (2005), Perretz & Zatorre (2005), Jäncke (2012a), Websiten einzelner Institute wie dem Max-Planck-Institut Leipzig und Wissenschaftler wie Stefan Koelsch. In der Fachliteratur besonders oft erwähnt werden wissenschaftliche Artikel und Bücher von Herrmann & Fiebach (2007); Jäncke (2008); Patel (2008); Koelsch (2012); Jäncke (2013). Koelsch (2011, S. 15f.; 2012, S. 241-249), Jäncke (2008, S. 357-389) und Patel (2008) geben einen Überblick über Forschungsergebnisse von Sprache und Musik. Der Vergleich zwischen Sprache und Musik stellt im Bereich der kognitiven Neurowissenschaft einen bedeutenden Bereich dar. Das Konzept einer getrennten Lokalisierung von Sprachfunktion in der linken und Musikfunktion in der rechten Hemisphäre wurde aufgegeben. Der Mensch besitzt daher kein isoliertes Sprachen- bzw. Musikzentrum im Gehirn. Jäncke (2012a, S. 1) schreibt dazu: “There is no emerging evidence that speech functions can benefit from music functions and vice versa.”

Der Stimulus Musik schärft die frühe Aufnahme des sprachlichen Klangs. Es gilt, „dass Singen und Sprechen sich weitgehend in ihren zerebralen Aktivierungsmustern decken” (Merker, 2014, S. 272) und Musik neben der Verbesserung der Sprach- und Hörkompetenz (Patel, 2011) zur verbesserten Behaltensleistung von Vokabeln und Grammatik beiträgt (Gromko, 2005). Good, Russo & Sullivan führten 2015 eine Studie durch, in der spanischsprechende Kinder aus Ecuador englische Wörter/Texte eindeutig besser lernten, wenn sie diese sangen. Die Untersuchung verlief über zwei Wochen. Good, Russo & Sullivan untermauerten die Hypothese, dass „der rhythmische und melodische Kontext eines Liedes das Erinnern eines fremdsprachigen Textes die Aussprache und Übersetzungsfähigkeiten beim fremdsprachigen Text verbessert“ (Good, Russo & Sullivan, 2015, S. 634-636). Zudem stellte man fest, dass die Gruppe, welche das Gedicht in gesungener Form lernte, es schneller abrufen konnte, die Vokale korrekter ausgesprochen wurden und Zielbegriffe leichter von der L2 in die L1 übersetzt werden konnten. Die Studie belegt damit, dass gesungener Text von Kindern besser memoriert wurde als die konventionell gesprochene Darbietung. Diese Vorteile wurden auch in einer Follow – up – Studie nach sechs Monaten bestätigt. Zudem entwickelten „die Kinder in der Musikgruppe mehr Freude am Lernen“. Die Autoren halten fest,

> (…) dass Singen den Erwerb einer Fremdsprache unterstützt, und Erinnerung, Aussprache und Übersetzung fremdsprachigen Vokabulars umfasst. (…) Die Ergebnisse tragen zu einem wachsenden

> Literaturkorpus bei, der die Bedeutung des Singens im Klassenraum betont (Good, Russo & Sullivan, 2015, S. 12; Übersetzung H.G.).

Die Schulung des Hörens durch Musikerfahrung und musikalische Aktivitäten wirken sich positiv auf Sprachwahrnehmung als auch auf die Aussprache aus. Durch musikalisierte Übungsformen können demnach Wahrnehmung und Aussprache von Fremdsprachen verbessert werden (Jäncke, 2008, S. 411).

In Hinblick auf Studien, die die Intelligenzleistung in Verbindung mit musikalischen Tätigkeiten untersuchten, wurden teils widersprüchliche Ergebnisse erzielt. Das Erlernen eines Instruments hat Auswirkungen auf die intellektuelle Entwicklung, insbesondere auf das räumliche Denken (Rauscher et al., 1993; 1995). Die Studie bei amerikanischen Studierenden zu positiven Transfereffekten von „zehnminütigen" passiven Höreinheiten (von Mozart-Stücken vor der Testung) auf räumliche Intelligenz sorgte weltweit unter dem Schlagwort „Mozart-Effekt" (Jäncke, 2008, S. 24) für Aufsehen, wurde aber später von Wissenschaftlern (Spitzer, 2002, S. 137ff.; Jäncke, 2008, S. 23-57) widerlegt. Die Begeisterug um potenzielle Transferwirkungen von Musik auf das Sprachenlernen hielt noch lange an. In einer Langzeitstudie von Bastian (Bastian et al. 2000) wurde im Rahmen eines Schulversuchs die Wirksamkeit von Musiktraining auf die allgemeine Intelligenz mithilfe von 170 Proband:innen an sieben Berliner Grundschulen über sechs Schuljahre (1992-1998) ermittelt. 123 Kinder erhielten zwei Stunden Musik- bzw. Instrumentalunterricht pro Woche, alle anderen Kinder erhielten keinen Musikunterricht. Die Studie wurde medial gelobt, weil aus ihr hervorging, dass die Kinder mit musikalischer Expositur Besserungen im Sozialverhalten zeigten. Kritiker der Studie befanden jedoch die Studie methodisch nicht gut aufbereitet. In Fachkreisen monierte man, dass die Ergebnisse der Musikgruppe nicht in Vergleich mit einer anderen Gruppe gesetzt werden konnten (Jäncke, 2008, S.78-90). Weitere Untersuchungen folgten daraufhin. Der kanadische Psychologe, Komponist und Forscher im Bereich der kognitiven Forschung, Glenn Schellenberg, versuchte in seinen Studien zu zeigen, ob Musikerfahrung (Musiktraining, Musikhören…) positiven Einfluss auf das Lernen hat. In einer seiner Studien (2004) teilte Schellenberg 144 sechsjährige Kinder in vier Versuchsgruppen unter Vorgabe der Trainingsart: Instrumentalunterricht, Gesangstraining, Dramaunterricht oder „gar kein Training". Um allgemein gültige Aussagen über den Ausgang der Studie treffen zu können, wurden zwei Gruppen mit musikalischer Expositur gewählt. Die Gruppe mit Theaterunterricht und jene ohne zusätzliche Förderung stellten die Kontrollgruppen dar. Die Studie erstreckte sich über ein Jahr. Neben dem Anstieg der IQ-Werte in allen Gruppen, konnten die Gruppen mit Musik (Instrumental- und Vokaltraining) die besten Ergebnisse erzielen. Unter diesem Gesichtspunkt ging man davon aus, dass Musik „schlau" mache. Zudem wurden Transfereffekte von

verbesserten Sozialverhalten innerhalb der Theatergruppe festgestellt. Weitere Forschungen, die den positiven Einfluss von musikalischen Stimuli auf spezifische kognitive L2-Kompetenzen belegten, seien an dieser Stelle noch angeführt. In ihrer Studie untersuchte beispielsweise Medina (1993) einen positiven Effekt von Musikhören (einer Geschichte in Gedichtform) auf den L2-Vokabelerwerb bei Kindern. Bei der Erhebung wie von Medina vermisst Ludke (2013, S. 11) jedoch ein randomisiertes, kontrolliertes und experimentales Design.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die sprachverarbeitenden Bereiche des Gehirns durch musikalische Aktivitäten wesentlich stärker trainiert werden (precision, repetition, attention) als durch die eher automatische Verarbeitung von Sprache, was zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit dieser Hirnareale führt, die dann wiederum positive Auswirkungen auf die Sprachverarbeitungen hat.

Die Integration von ästhetischen Ausdrucksmitteln wird zwar oft als etwas Angenehmes, jedoch nicht Notwendiges eingesetzt. Diverse Forschungen zu musikinduzierten Transfereffekten belegen „bessere auditorische Diskriminierungsfähigkeiten und besseres phonologisches Bewusstsein bei Kindern mit musikalischem Training“, was im Umkehrschluss einen günstigen Einfluss auf frühe Lesefähigkeiten zu haben scheint. Obwohl die Forschung immer wieder mit Experimenten versucht hat, Transfereffekte auf außermusikalische Bereiche (wie z.B. kognitive Leistungen) zu belegen, können Studien mit dieser Kernfrage nicht eindeutig ein kausaler Zusammenhang liefern. Musik kann, muss aber nicht, Ursache für die erlebten Veränderungen sein. In der Fachliteratur wird zwar oft auf potenzielle Transferwirkungen von Musik auf Intelligenz hingewiesen, bisherige Forschungen konnten dies aber in Ermangelung von Langzeitstudien nicht bestätigen.

Der Sprachklang und Rhythmus von gesprochener Sprache haben großen Wiedererkennungswert. Diese rhythmische Eigenheit ist von Sprache zu Sprache unterschiedlich und hat die Funktion, gesprochene Sprache in betonte und unbetonte Silben zu strukturieren. Wortakzente bilden den Rahmen für die Sprache. Beim Erlernen der Fremdsprache sind aus diesem Grund Phonetikübungen entscheidend. Tägliche Rhythmusspiele (zehn Minuten „Stampfen, Klatschen, Singen zu einem Musikstück mit anschließender einfacher musikalischer Notation) über sechs Wochen“ führten „zu einem erheblichen positiven Einfluss auf das Leseverständnis bei Kindern mit Leseproblemen“ (Long 2008, zit. N. Hallam 2010, S. 273). Empirisch belegt sind ebenso die positiven Auswirkungen von rhythmischem Training bei Dyslexie. „Kinder und Jugendliche, die ein Instrument

erlernten“, zeigten „im Vergleich zu Kindern ohne musikalisches Training ein verbessertes verbales Gedächtnis“.
Weitere aktuelle Abhandlungen liefern empirische Evidenz, dass musikinduziertes Fremdsprachenlernen eine signifikante Verbesserung des Memorierens zur Folge hatte. Dabei wurden Lieder zunächst angehört und der Liedtext im Anschluss schriftlich erschlossen (Akhmadullina & Adrafikova, 2016, S. 1299ff).

2.2.1 Musikalische Transfereffekte im Bereich des Fremdsprachenlernens

Das Kapitel überprüft konkret aktuelle Forschungen zur Wirkung von Musik auf die Aussprache im Kontext DaF. Musik und insbesondere das gemeinsame Singen für das fremdsprachliche Aussprache- und Intonationstraining zunutze zu machen ist keine „neue Idee“ (Falkenhagen & Volkmann, 2019, S. 9) und findet bereits im Lateinunterricht des Mittelalters praktische Anwendung (Piehocki, 2018, S. 52). Um sich mit den vielversprechenden Vorteilen von Musik auf das Fremdsprachenlernen vertraut zu machen, war es notwendig, eine Vorauswahl hinsichtlich der durchgeführten Studien und Berichte zu treffen. Interessant schien es mir folgenden Fragen nachzugehen:

- Welche Bereiche der L2 werden durch Hinzunahme von Musik positiv beeinflusst?
- Welche Art von Musik ist notwendig, um Transfereffekte auszulösen?
- Welche Verbindung besteht zwischen der L2 im Hinblick auf die Musikalität von Menschen?

Im Rahmen der Untersuchung von Torres et al. (2011) wurde der Einfluss musikalischer Aktivitäten auf die phonologische Bewusstheit und das Leselernen untersucht. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses kann die Konzeption und Anlage der Studie anhand der Ausführungen in der Tabelle 1 beschrieben werden. Mithilfe von 97 teilnehmenden Tamazight oder Spanisch-sprechenden-Kindern (53 Jungen und 44 Mädchen), die sich zum Zeitpunkt der Testung im Vorschulalter befanden, wurde in drei Gruppen getestet. Jene Gruppe, die ein phonologisches Training ohne Musik erhielt (experimentelle Gruppe) bestand aus 34 Kindern, wovon 14 Kinder Spanisch sprachen. Die experimentelle Gruppe, welche phonologisches Training über acht Wochen mit Musik erhielt, bestand aus 32 Kindern, 15 davon waren spanische Natives. 31 Kinder, davon 15 spanische Natives, erhielten in der Kontrollgruppe kein spezielles Training. In den Phasen der Datenerhebung waren den Kindern bekannte Lehrkräfte

anwesend, die die Arbeitsschritte mit den Kindern durchgeführt haben. Das Training fand in 60-minütigen Einheiten im Klassenraum statt. Alle Kinder mussten sich dreier Testungen im Rahmen der Studie unterziehen. Innerhalb von zwei Jahren wurden dieselben Testungen drei Mal wiederholt. Der Befund der experimentellen Gruppe zeigt eine positive Korrelation zwischen musikalisch-phonologischem Training (v.a. durch die Arbeit mit Liedern und gemeinschaftlichem Singen) und der Leseleistung (Torres et al., 2011, S. 11).

Studie	Probanden (Nummer, Alter)	Methode	L1 – L2	Ergebnis(se)
Torres et al. (2011)	N=97 Kinder 3 Gruppen: 1 Kontrollgruppe, 2 Versuchsgruppen	Phonologisches Training mit und ohne musikalischer Expositur	Tamazight (L1)-Spanisch (L2)	Musikalisch-phonologisches Training erwirkt bessere Leistungen in zwei Bereichen: Wahrnehmung (phonologische Bewusstheit) der Phoneme im Auslaut und Silben und in der Benennungsgeschwindigkeit
Marie et al. (2011)	N=22 Erwachsene Musiker und Nicht-Musiker:innen	lexikalische Verarbeitung von Tönen ERPs	Französisch (L1) – Mandarin/Chinesisch (L2)	Musikalisch Vorerfahrene können schneller und leichter segmentale und klangliche Variationen und Kategorisierungen machen als Nicht-Musiker:innen und haben überdies eine gute Aussprache
Posedel et al. (2011)	N=45 Spanisch-Lernende (Erwachsene)	Arbeitsgedächtnis Tonhöhenwahr-nehmung Phonologische Produktion von L2	Englisch (L1) – Spanisch (L2)	Die Fähigkeit, die Tonhöhe zu bestimmen, korreliert direkt mit der Qualität ihrer spanischen Aussprache
Zeromskaite (2014)	k.A. Erwachsene	Transfereffekte in Bezug auf die Lese- und phonologische Kompetenzen in der L2		Erwachsene mit musikalischer Bildung können besser lexikalische tonale Variationen in einer FS erkennen als Erwachsene ohne musikalische Expertise

Tabelle 1: Zusammenfassung von Forschungsberichten im Überblick zur phonologischen Produktion der L2

Lütge und Owczarek (2019, S. 21) betonen, dass die Art des musikalischen Inputs eine wichtige Rolle hinsichtlich der Ausspracheschulung spielt. Während komplexe Musikstücke das Fremdsprachenlernen behindern, führt stimulierende Musik zu einer signifikanten Steigerung der Lernleistung. Vor allem authentische Musik soll der Ausspracheschulung dienlich sein (Morgret, 2015, S. 55). Es konnte belegt werden, „dass Erwachsene mit musikalischer Bildung besser lexikalische tonale Variationen in einer Fremdsprache erkennen können als Erwachsene ohne musikalische Expertise“ (Lütge & Owczarek, 2019, S. 21). Nachgewiesen wurde auch, dass Musiker:innen durch das konsequente jahrelange Training ein präzises Gehör haben, das sie dazu befähigt, Veränderungen in Bereichen wie Tonhöhe, Rhythmus und Melodie schneller wahrzunehmen als Menschen ohne musikalische Ausbildung. So können Profi-Musiker:innen

Veränderungen im Tonhöhenverlauf von Musik und Sprache leichter identifizieren als Nicht-Musiker:innen (Schon, Magne & Besson, 2004). Musikalisch Vorerfahrene besitzen eine bessere Diskriminierungsfähigkeit und können geringe Veränderungen der Tonlage, das heißt, eine geringe prosodische Nichtübereinstimmung besser wahrnehmen als Nicht-Musiker:innen (Maques, Moreno, Castro & Besson, 2007). Marie et al. (2011) bestätigen das in ihrer Studie, dass „Fremdsprachenlernende mit musikalischem Training leichter segmentale und klangliche Unterscheidungen und Kategorisierungen vornehmen können“ (Lütge & Owczarek, 2019, S. 21). Marie et al. (2011) weisen in einer Studie nach, dass musikalisch vorerfahrene Fremdsprachenlernende schneller und leichter segmentale und klangliche Unterscheidungen machen können. Dass musikalische Expertise auch einen positiven Einfluss auf die Aussprache hat, konnten Posedel et al. (2011) nachweisen. In ihrer Studie handelte es sich um ‘späte‘ L2-Lerner:innen, von denen einige Musik-Profis waren. Nachgewiesen wurde die Tatsache, dass die Fähigkeit der Probanden (Spanisch-Lernende), die Tonhöhe bestimmen zu können (pitch perception) direkt mit der Aussprachequalität des Spanischen übereinstimmten. Unklar bleibt bei Studien wie von Posedel et al. (2011), welchen Einfluss kurzzeitige Musikexpositur im Vergleich zu langjährigem musikalischem Training auf die L2 haben. Zeromskaite (2014) belegt in ihrer Studie den positiven Einfluss von musikalischer Expertise auf die Sprachverarbeitung und das auditive System. So wurde gezeigt, dass Erwachsene mit musikalischer Bildung eine bessere phonologische Diskriminierungsfähigkeit besitzen als jene ohne musikalischen Background (Zeromskaite, 2014, S. 79). Studien zur Verbindung von phonetischen und musikalischen Fähigkeiten in der Fremdsprache bei Erwachsenen finden sich bei Nakata (2002) und in der empirischen Studie von Slevc & Miyake aus dem Jahre 2006 (Jäncke, 2008, S. 365; Patel, 2012, S. 217f.). Slevc & Miyake bauen ihre ‘Musical Abilty Hypothesis’ auf drei theoretischen Fragen auf (Slevc & Miyake 2006, S. 3):

- Sprache und Musik sind hierarchisch strukturierte Sequenzen (Patel, 2003).
- Sprachspezifische Hirnregionen sind gleichzeitig auch bei musikalischen Prozessen beteiligt (Levitin & Menon, 2003).
- Musikalische Fähigkeiten können Teilaspekte der L1 beeinflussen (Anvary et al., 2003).

Slevc & Miyake untersuchten in ihrer bahnbrechenden Studie empirisch erstmal die ‘Musical-ability-hypothesis‘ für die L2-Perzeption und Produktion bei Erwachsenen. Es wurden sowohl Sprach- und Sprechtests zur L2-Englisch durchgeführt als auch Aufgaben zu Akkordanalysen, Markierungen von Tonhöhenveränderungen, Melodiegedächtnis und Produktion gestellt. Mit

den musikalischen Fähigkeiten wurden auch andere Parameter wie Häufigkeit, Motivation und Anwendung der L2 verglichen. Die Studie zeigte, dass die Probanden, welche besser im Musiktest abschnitten, auch bessere Leistungen in den phonetischen Bereichen erzielten. Auch Milovanov et al. (2008) konnten in Studien mit Schulkindern die Verbindung von musikalischer Begabung (musical aptitude) und L2-Aussprachefertigkeiten nachweisen. Slevc & Miyakes 'Musical-ability-hypothesis' wird als Beleg für das 'Ressource-sharing-framework' und die 'Opera-hypothesis' verwendet (Patel, 2008, 2011). Die 'Ressource-sharing-framework'-Position geht von der Annahme aus, dass Sprache und Musik gemeinsame Ressourcen nutzen u.a. auch die phonetischen Kompetenzen (Koelsch, 2005, 2011; Patel, 2011, 2012). Die 'Opera-hypothesis' (2011) begründet die Transfereffekte musikalischen Trainings auf die Sprechkompetenz (Patel, 2011, S. 12), sobald fünf Bedingungen (overlap, precision, emotion, repetition, attention) vorliegen.

Die deutlichste Verbindung mit der musikalischen Wahrnehmung ist die Prosodie. Akzent, Melodie, Rhythmus und Tempo stellen nicht nur die Grundbausteine der Musik dar, sondern bilden auch jene integralen Bestandteile der Sprache ab. Prosodische Merkmale ermöglichen es uns, den Sprachstrom in Sätze und Wörter zu unterteilen, die semantische und syntaktische Struktur von Sprache zu erfassen und Wörtern emotionale Bedeutung zu geben. Musik begünstigt Wahrnehmungsprozesse. Erwiesen ist die Tatsache, dass Neugeborene die für ihre Muttersprache typische Rhythmik oder Melodik schon lange wahrnehmen, bevor sie die Wortbedeutung kennen (Brandt, Gebrian & Slevc, 2012, S. 5). Mehrere Untersuchungen haben bestätigt, dass musikalisch trainierte Personen in ihrer Wahrnehmung der Prosodie im Vergleich zu Nichtmusizierenden Vorteile hatten. Durch Sprüche wie „Intelligent durch Musik" oder „Musik macht klug" wurde in zahlreichen Forschungsprojekten untersucht, wie musikalisch praktizierende Menschen in außermusikalischen Domänen profitieren und welche Transfereffekte dabei beobachtet werden können. In ihrer Studie belegten Schön, Gordon & Besson (2005), „dass musikalische Kinder ihre Altersgenossen im Bereich der sprachlichen Perzeption übertreffen, da sie die akustischen Merkmale aus Wörtern und den dargebotenen Satzakzent besser heraushören können" (Jäncke, 2008, S. 363ff.). Musikalisch trainierte Menschen erzielen bessere Hörleistungen, was sich insbesondere in Bezug auf die phonetische „Kompetenz sowohl im rezeptiven als auch produktiven Bereich bemerkbar macht". Studien von Slevc & Miyake (2006), Marques et al. (2007) und Ludke et al. (2014) sind in diesem Zusammenhang besonders erwähnenswert, da hier möglichen Parallelen zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und musikalischer Ausbildung nachgegangen wurde.

Studie	Probanden	Forschungsmethode	Was wurde untersucht?	Ergebnis(se)
Slevc & Miyake (2006)	N=50 Japaner	Sprach- und Sprechtests zur 'Musical-ability-hypothesis'	Englisch (L2)	Positive Korrelation zwischen den produktiven phonetischen Leistungen und der musikalischen Begabung: „Die Probanden mit besseren Leistungen beim Musiktest hatten ebenso bessere Leistungen in den phonetischen Bereichen". Musik kann die Sprachaneignung in der L2 vereinfachen.
Marques et al. (2007)	N=22 Erwachsene Musiker und Nicht-Musiker:innen		Französisch (L1)-Portugiesisch (L2) Lexikalische Tonverarbeitung *(*Lexical tone processing)	Musiker:innen reagierten schneller auf Aussprachefehler als Nicht-Musiker:innen.
Ludke et al. (2014)	N=60 3 Gruppen: Gruppe 1 (gesprochen) Gruppe 2 (rhythmisch gesprochen) Gruppe 3 (gesungen)	"randomized, controlled, experimental design" (Ludke, 2014, S. 51) - Auf Ungarisch gesprochen - Auf Ungarisch rhythmisch gesprochen - Auf Ungarisch gesungen	Memorierung (Wortschatzerwerb) von kurzen Phrasen in einer unbekannten Fremdsprache.	Die gesungene Darbietung der ungarischen Phrasen hat die besten Resultate erzielt (Ludke, 2014, S. 47-49)

Tabelle 2: Zusammenfassung von Forschungsberichten im Überblick zu positiven Wechselbeziehungen zwischen Musik und Fremdsprachenlernen

Slevc und Miyake prüften anhand von 50 Japaner:innen, welche die Probandengruppe bildeten, die sprachlichen Leistungen in den Bereichen Phonologie, Satzbau, Vokabular) und ihre musikalischen Fähigkeiten.

In der Vergleichsstudie (Musiker-Nicht-Musiker) von Marques et al. (2007) mit französischen Erwachsenen wurde die Diskriminierungsfähigkeiten für Tonhöhen einer fremden Sprache getestet. Die Probanden hörten dabei Sätze auf Portugiesisch. Die letzten Worte der Sätze waren prosodisch kongruent oder nicht kongruent. Es wurde festgestellt, dass Musiker:innen Tonhöhenverletzungen in Fremdsprachen besser wahrnehmen und im Vergleich zu Nicht-Musiker:innen in der L2 eine bessere Aussprache nahezu ohne Akzent erlernen können. Das Leistungsniveau der Musiker:innen war somit höher als bei den Nicht-Musiker:innen (Marques et al., 2017). Flottmann (2011) konnte beweisen, dass ein Musikhörtraining die perzeptive Leistung von Erwachsenen bei der Lautunterscheidung einer unbekannten Fremdsprache beeinflusst. In der Forschungsliteratur wird die Studie von Ludke et al. (2014) zum Wortschatzerwerb immer erwähnt, die belegt, dass „gesungene Phrasen in einer den Probanden gänzlich unbekannten Fremdsprache" am besten im Gedächtnis bleiben. Bei dieser

experimentellen Studie teilten sie die 60 Proband:innen der Versuchssprache Ungarisch in drei Gruppen auf. „Eine Gruppe lernte ungarische Sätze singend, eine zweite rhythmisch sprechend und eine dritte normal sprechend, d.h. ohne“ Unterlegung eines „spezifischen Rhythmus oder einer Melodie.“ Die singende Gruppe konnte die ungarischen Sätze „unmittelbar nach dem Lernen als auch 20 Minuten später“ tendenziell besser und genauer wiedergeben als die beiden anderen Gruppen. Das Resultat zeigt, dass die Melodie zu einer besseren Behaltensleistung führt als Rhythmus (Ludke et al., 2014, S. 50). Ludke betont hier den großen Mehrwert von Musik besonders im Anfängerunterricht. Als weiteres Ergebnis der Studie ist die Tatsache, dass gesungener fremdsprachlicher Inhalt positive Auswirkungen auf die Sprechkompetenz zur Folge hat (ibid.). Auch Esa (2008, S. 6) betont den Mehrwert von gemeinsamem Singen auf die Aussprache. Akzent, Intonation, Rhythmus und Melodie können auf diese Weise geübt und perfektioniert werden. Dass jedoch das Singen bei manchem Lernenden negative Emotionen auslösen kann, macht den gemeinsamen Singakt zu einem Wagnis bzw. einer riskanten Unterrichtsmethode für die Lehrperson.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das aktive Musizieren tatsächlich auch Vorteile auf die nichtmusikalischen Fähigkeiten zu bringen scheint. Musiker:innen werden durch das mehrjährige Training bessere Hörfähigkeiten attestiert, welche „vornehmlich zu besseren rezeptiven sowie produktiven phonetischen Leistungen führen” (Brutovský, 2016, S. 13). Demnach sind musikalisch Erfahrene durch ihre höhere Sensibilität für prosodische Sprachmerkmale sowie der besseren Lautwahrnehmung beim Fremdsprachenlernen gegenüber Nicht-Musiker:innen eindeutig begünstigt. Wissenschaftler:innen halten sich in dieser Schlussfolgerung eher zurück und

> sprechen lieber von einer ‘Korrelation‘ als von einem ‘Einfluss’“, da „komplexen und kognitiven Leistungen wie den Musik- und Sprachverarbeitungsprozessen (sowie in der psychologischen Forschung allgemein) nur schwerlich einen kausalen Zusammenhang nachweisen kann, weil sich einzelne Einflussgrößen nur eingeschränkt kontrollieren lassen und selbst die inneren Prozesse aus einer Fülle von Subkomponenten bestehen, von denen jede einzelne einen spezifischen Einfluss auf die gesamte Reaktion ausübt (Brutovský, 2016, S. 13).

Studie	Probanden	Forschungsmethode	Was wurde untersucht?	Ergebnis(se)
Medina (2002)	N=48 Zweitklässler mit Muttersprache Spanisch und Zweitsprache Englisch	Kassetten und groß illustrierte Bücher (Materialien). Kassetten mit 2 Geschichten (gesprochen/gesungen) Das Lied bzw. die Geschichte enthielt mind. 20 unbekannte Wörter, Melodie einfach, Tempo gemäßigt (Medina, S. 5ff)	Welches Material (gesprochene oder gesungene Darbietung der Geschichte) fördert den Spracherwerb (Wortschatzgewinn) am effektivsten.	Spracherwerb ist nicht besonders unterschiedlich verlaufen. Die Gruppe mit der Kombination von Musik & Illustration erzeugte den höchsten durchschnittlichen Wortschatzgewinn
Kara/ Aksel (2013)	N=38 2 Gruppen á 19 Studierende	Singen von ausgewählten Songs mit instrumentaler Begleitung. Ergebnisse wurden mittels Testung der Grammatikkenntnisse vor und nach dem Forschungszeitraum erfasst.	Auswirkungen von Musik auf den Grammatikunterricht	Regelmäßiges Musizieren in der Gruppe führte zu einem Leistungszuwachs der Experimentgruppe.

Tabelle 3: Zusammenfassung von Forschungsberichten zu Transfereffekten von Musik auf die Leistungsbereitschaft im Fremdsprachenunterricht

Es existieren diverse Studien zum Singen als „einzigartige Verbindung“ von Sprache und Musik. Positive Belege „von Singen beim L2-Erwerb Erwachsener“ finden sich bei Ludke et al. (2013). Zentrales Ergebnis dieser Studie lautet “Singing can facilitate foreign language learning”. Dabei wurde der positive Einfluss auf die Behaltensleistung von 20 kurzen Phrasen einer unbekannten Sprache (Ungarisch) durch drei verschiedene ‘Listen and Repeat‘ – Methoden getestet: Sprechen, Rhythmisches Sprechen (mit Metronom) und Singen. Die 60 erwachsenen Probanden (Durchschnittsalter 21,7 Jahre) wurden randomisiert in drei Gruppen geteilt. Die Variablen Alter, phonologisches Arbeitsgedächtnis, positive/negative Laune, sprachliche und musikalische Fähigkeiten sowie Erfahrung wurden berücksichtigt. Die Testung erfolgte mit jede:r Teilnehmerin einzeln und innerhalb von fünfzehn Minuten. Der Ablauf ist in allen drei Gruppen inhaltlich und zeitlich ident: “English Phrase 1, pause (1s), Hungarian phrase 1, pause (1s), Hungarian Phrase 1, pause (8s) for a 23 participant to repeat the Hungarian phrase as the best he or she could, followed by English Phrase 2, and so on, up to Phrase 20” (Ludke et al., 2013, S. 3). Die fremdsprachlichen Phrasen waren kurz und umfassten nur bis zu acht Silben. Laut Kilgour et al. (2000) hat auch das Tempo (rate) der Präsentation maßgeblichen Einfluss auf die Wiedergabe der Fremdsprache. “Listening to a song is only facilitative when verbal materials are presented in a lower rate than normal speech” (Ludke et al., 2013, S. 4). Bedeutend bei der Studie ist die Tatsache, dass die verwendeten Melodien und Rhythmen der natürlichen Prosodie der Fremdsprache entsprochen haben. Eine

weitere Erkenntnis von Ludke et al. ist, dass das Lernen durch Singen einen direkten Transfer zu Sprechfertigkeiten gezeigt hat und die ‘Listen-and-Repeat‘-Singmethode unbekannter Melodien einen signifikanten Memorierungsnutzen beim Fremdsprachenlernen leistet. Den größten Lerneffekt beim Memorieren zeigten die Probanden, wenn einzelne kurze Phrasen von zwei bis acht Silben (chunks) in der L2 zuerst gehört, dann nachgesungen wurden (Ludke et al., 2013, S. 10). Zum Chunking musikalischer Einheiten stellt Allmayer (2008, S. 89ff.) fest, dass wie beim Sprechen Informationseinheiten von sieben plus/minus zwei Einheiten durch Gruppierungen zusammengefasst werden. Strukturbildende Elemente der Musik sind die musikalische Phrase, der Rhythmus und die Wiederholung.

Die Studie von Kara & Aksel (2013) an der Uludag Universität (Bursa/Türkei) testete mögliche Auswirkungen von musikinduziertem Fremdsprachenunterricht (mittels Songs und Instrumentalmusik) auf die Behaltensleistung von grammatikalischen Strukturen als auch auf die Motivation der teilnehmenden Studierenden. Als Probanden standen in Summe 38 Studierende der Universität zu Verfügung, welche in zwei Gruppen zu je 19 Personen geteilt wurden. Alle Probanden hatten Türkisch als Muttersprache. Eine Gruppe erlebte den Fremdsprachenunterricht in musikfreier Form, während die andere Gruppe einen musikbetonten Grammatikunterricht erhielt. Es wurden die Zeitformen Present Simple, Present Continous, Simple Past, Future (will), Past Tense (was, were) besprochen. Die Musikgruppe bekam den grammatikalischen Input über ausgewählte, dem Niveau der Lernergruppe passende Lieder vermittelt. Die Liedauswahl beinhaltete Songs wie Wonderful tonight (Eric Clapton), The Way you are (Bruno Mars), Lemon Tree (Fool’s Garden), Killing me softly (Fugees), Bang Bang (Nancy Sinatra) und Que Sera (Jay Livingston & Ray Evans). Bei der Auswahl der Songs wurde auf angemessenes Tempo, Vokabular, simplen Rhythmus, einfache melodisch wiederkehrende Patterns geachtet. Als Messmethode entschieden sich die Forscherinnen für ein Testformat, das sowohl vor als auch nach dem Forschungszeitpunkt durchgeführt wurde. Jeder Test bestand aus fünfzehn Fragen zu Grammatik. Die Musikgruppe hörte jeden Song zweimal, machte Einsetzübungen, korrigierte falsche Wortpassagen und ersetzte diese durch die richtigen Verbformen. Jeder Song-Input dauerte mindestens zehn Minuten. In der letzten Unterrichtseinheit wurden die Songs performativ von den Studierenden mit instrumentaler Begleitung auf der Gitarre von ihren Lehrenden gesungen. Das Vorhandensein von Musik hatte deutlichen Einfluss auf die Motivation und die Grammatikkenntnisse der Musikgruppe. Daraus kann man schließen, dass Musik positive Auswirkungen auf den Lernerfolg und die Lernmotivation von Fremdsprachenlernenden hat (Kara & Aksel, 2013, S. 2739–2745).

2.2.2 Der Einsatz von Musik aus der Perspektive der Lehrpersonen

In ihrer Masterarbeit mit dem Titel „Musik und Sprache im Oberstufenunterricht. Ein Vergleich der Anwendung von Liedern und Liedtexten im Französischunterricht" (2014) nimmt Angela Schmitz die Einflüsse von Musik auf den Fremdsprachenunterricht im Schulalltag unter die Lupe. Sie gibt Einblick in Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen, die Musik regelmäßig im Französischunterricht einsetzen und einer Schüler:innen – Umfrage (drei Fragen), welche sie unmittelbar im Anschluss an die beobachteten Unterrichtseinheiten durchgeführt hat. Jugendliche antworteten auf alle drei Fragen mit „Ja" und waren somit der Meinung, dass sie durch Lieder einen Lernzuwachs erreichten. Einzigartig an der Arbeit ist, dass sie einen Leitfaden für Französischlehrpersonen erstellt, in der sie unterschiedliche Einsatz- und Verarbeitungsmöglichkeiten von Musik im Französischunterricht zusammenfassend darstellt.
Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht wurde ebenso in der Masterarbeit von Kiviranta und Mäkelä (2014) untersucht. Darin wurden Lehrende zu ihrem individuellen Gebrauch von Musik in ihrem Unterricht befragt. Nur ein Lehrer meinte, dass er Musik „als Snack" verwendet, sozusagen als Füllelement und nicht als Hilfsmittel.

Zwischenfazit

Die präsentierten Forschungsergebnisse zu den Wirkungszusammenhängen von Musik und (Fremd-)Sprachenlernen zeigen, dass musikbezogene Übungsformate zu Transfereffekten im Bereich des Fremdsprachenlernens führen können. Positiv beeinflusst werden Bereiche wie Sprachwahrnehmung, phonologische Bewusstheit, Aussprache und verbales Gedächtnis. Außerdem lässt sich eine positive Bilanz im Hinblick auf die Lese- und Rechtschreibkompetenz ziehen. Abgesehen davon ist Musik Stimulus zur Steigerung der Lernmotivation und Förderung der Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterricht. Transfer-Effekte nach musikalischer Betätigung stellen sich auch in anderen Domänen wie der persönlichen Entwicklung, sowie dem emotionalen und sozialen Verhalten ein. Trotz zahlreicher Studien darf man hinsichtlich der Frage, ob musikalische Tätigkeiten im Unterricht zu besseren kognitiven Fähigkeiten im außerschulischen Bereich wie dem Fremdsprachenlernen führen, nicht vorschnell verallgemeinern. Forschungen zum fremdsprachendidaktischen Potenzial von Musik müssten noch folgen, um das volle Potenzial musikalischer Aktivitäten auf das Sprachenlernen zu verstehen. Je mehr wir über die Rolle von Musik in Fremdsprachenlern- und lehrprozessen

erfahren, sowie über die Möglichkeiten, die multiplen Einsatzmöglichkeiten in den Unterricht zu integrieren, desto mehr können wir unseren Lernenden dabei helfen, ihr Lernpotenzial auszuschöpfen. Die hohe Dichte an Studien zur Nutzbarmachung von Musik lässt vermuten, es existiere eine Legitimationsproblematik in Zusammenhang mit Musik. Grant fasst zum Potenzial von Musik im fremdsprachlichen Unterrichtssetting treffend zusammen:

> When we give music the same credence as any other subject, we will then be able to harness its full potential as a powerful tool for improving language learning as well as cultural competence. It is our duty and our privilege to do everything we can to enable the rising generation to not only speak to others in another language, but to truly communicate with others in our increasingly global community (Grant, 2012, S. 433).

3. Intermediale und didaktische Perspektiven von Musik und Sprache

> Kann man aus einem deutschgesungenen Lied etwas lernen, oder ist es nur Zeitverlust? Wenn man sich ein gutes Lied auswählt und aus diesem dann so viel wie möglich herausholen kann, ist es auf keinen Fall Zeitverlust, sondern eine gut geplante und nützliche Unterrichtsstunde (Wiesnerová, 2008, S. 2).

3.1 Musikbasierter Sprachunterricht und Rahmenbedingungen

Laut Statistik Austria für das Jahr 2020/21 sprachen 40,5% aller Schüler:innen an allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien eine andere Umgangssprache als Deutsch, alle Schultypen zusammen sogar 53,3% (Statistik Austria, 2020/21, S. 188). Die Schule als Tor zu einer anderen Welt kann wertvolle Einblicke in das interkulturelle Leben auf Basis einer mehrkulturellen Gesellschaft geben. Sowohl im Allgemeinen Bildungsziel als auch in den Leitvorstellungen ist seit 1992 das interkulturelle Lernen eine bedeutsame Zielvorstellung der österreichischen Curricula. Dieses Unterrichtsprinzip, welches für sämtliche Schüler:innen (auch jene ohne Migrationshintergrund), Eltern, als auch Lehrer:innen gilt, beschränkt sich nicht nur auf einen bestimmten Gegenstand, sondern zieht sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände. Mit der kommunikativen Orientierung des fremdsprachigen Unterrichts sollte die gesamte Persönlichkeit der Lernenden miteinfließen und die Möglichkeiten eröffnet werden, alle Situationen des gesellschaftlichen Lebens bewältigen zu können. „Neue Lehrpläne – sog. Rahmenrichtlinien – wurden erstellt, die das übergreifende Lehrziel ‘Befähigung zur Kommunikation‘ (‘kommunikative Kompetenz’) in die Praxis umsetzen sollten” (Neuner & Hunfeld, 1993).

Musik bietet eine gute Gelegenheit, an die Hörgewonhnheiten der Schüler:innen anzuknüpfen. Als Pädagog:in eröffnet die musikalische Aktivität einen Zugang zu weniger Vertrautem. Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist und bleibt jedoch immer jene, Heterogenität als Chance zu erkennen und Freude und Begeisterung für die Fremdsprache und die Zielsprachenkultur bei den Lernenden zu schaffen. Dabei gilt es den Unterricht methodisch-didaktisch möglichst sprachsensibel und abwechslungsreich zu gestalten. In der multikulturellen Unterrichtsrealität in- und außerhalb von Schulen braucht es daher Initiativen und Anstrengungen für ein nachhaltiges Lernen, welches möglichst viele Lernkanäle und das sprachliche Repertoire der Kursteilnehmenden nutzt. Aus gutem Grund setzt die Internationale Deutschlehrertagung/IDT (im Jahr 2024 als auch im Folgejahr) mit dem Motto „Vielfalt wagen-mit Deutsch” auf Themenbereiche wie ästhetischer Medien, denn längst haben Medien wie Film und andere ästhetische Lernzugänge Einzug in die Fremdsprachendidaktik genommen.

3.2 Leistung der Musik(pädagogik) für den Fremdsprachenunterricht

In der DaF-Fachliteratur wird der Einsatz von Musik mit den Wirkungen von Musik auf L2-Lern- und Speicherungsprozesse legitimiert. Ulrike Quast gibt sieben elementare Funktionen an, in denen Musik den Fremdsprachenunterricht abwechslungsreicher und dadurch motivierender gestalten kann.

> Physiologisch (Behaltensleistung fördernd), psychohygienisch (Entspannung erzeugend), als Auslösemoment von Emotionen und Gefühlsprozessen, sozialpsychologisch (Gruppendynamik stärkend), als Mittel zur Förderung kognitiver Prozesse, unbewussten Lernens und als Auslöser von Kommunikationsprozessen (Quast, 1996, S. 107ff.)

Diese Funktionen werden von Badstübner-Kizik noch erweitert (2010, S. 1598). Viele dieser Möglichkeiten bleiben in der Unterrichtspraxis jedoch ungenutzt. Unter dem Schlagwort „Musik als Unterrichtsprinzip“ versteht man die musikalische Perspektive im Unterricht als eine Art Leitlinie, womit sich im Prinzip jedes Lernziel auch mit musikalischen Mitteln bearbeiten lässt. Musikalisches Fremdsprachenlernen stellt eine Art transdisziplinäres Lernen dar, die eine Didaktik erfordert, welche Musik gegenüber anderen Disziplinen öffnet und die Musik als Sprache des Lehrens und Lernens in den Diensten anderer Fächer versteht. Im schulischen Kontext erscheint Musik meistens in Form von:

- Musik- und Geräuschmedien „ohne Sprachzusätze” (Charakterstücke, Programmmusik, meditative Musik etc.) sowie
- Verbundmedien (Lieder verschiedener Art, Musicals, Filme, Videos (Badstübner-Kizik, 2007, S. 9).

Das Bildungsanliegen des Fremdsprachenunterrichts sollte auf kulturellen Auseinandersetzungen, der Teilnahme an fremdsprachigen Diskursen und einer global citizenship ausgerichtet sein. Kernaufgabe jedes fremdsprachlichen Unterrichts ist die Schaffung einer mehrkulturellen, mehrsprachigen Kompetenz. Als Lehrkraft stellt man sich also zurecht die Frage, wie man den unterschiedlichen Interessen, Begabungen, Lerngeschwindigkeiten und kulturellen Hintergründen im mehrkulturellen, mehrsprachigen Klassenraum gerecht werden kann.

Besonders der Musik wird seitens der Forschung ein äußerst positives Zeugnis im Hinblick auf das nachhaltige Sprachenlernen ausgestellt. Lieder in ihrer besonderen Repräsentation (Sprache, Text…) bieten die Möglichkeit, individuelle Lernzugänge zu schaffen und Sprachgrenzen auf kreative Weise zu erweitern. Gerade Musik lebt von ihrer Heterogenität

hinsichtlich verschiedener Stile, Instrumente, Komponist:innen, Interpret:innen, Besetzungen und Aufführungspraxen. Das Musizieren in der Gruppe kann insofern als „Prototyp für den Umgang mit Heterogenität" betrachtet werden (Cslovjecsek, 2009, S. 82). Musik in ihrer spezifischen individuellen Wirkungsweise liegt eine Kraft inne, die Prozesse der Sprachaneignung und des Erwerbs von Handlungskompetenz lostreten kann. Und dennoch scheint es so, als würde der musikalischen Dimension in der Unterrichtspraxis zu wenig Gewicht attestiert werden. Der Mehrwert von ästhetischen Medien im Allgemeinen und Musik in Form von Liedern im Konkreten ist weder outputorientiert, noch lässt er sich an der Sprachkompetenz messen. Im Klassenverband Sprache musikalisiert zu erleben, birgt andere Qualitäten, die sich im Bereich Motivation und Selbstverantwortung verorten lassen. Wie bereits eingangs mit einem Zitat betont wurde, schafft man mit Hilfe musikalischer Stimuli im Unterricht einen natürlichen, angstbefreiten Zugang zur Sprache herzustellen. Dass das Lernen mit musikbezogenen Mitteln in der Grundschule einen mehr oder weniger großen Einfluss vor allem auf das Sozialverhalten und die Motivation hat und dabei in keinster Weise in Konkurrenz zu anderen Fächern steht, wird von einigen Studien bestätigt (Weber, Spychiger & Patry, 1993; Bastian, 2000). Dies wiederum liefert eine bildungspolitische Legitimation für frühen Musikunterricht. Die als „Mozart-Effekt" bekannte Studie von Bastian (2000), welche angeblich eine Verbesserung des räumlichen Vorstellungsvermögens durch das Hören klassischer Musik von Wolfang Amadeus Mozart bewirken soll, sorgte einst für Furore. Die Probanden wurden zehn Minuten lang einer Mozart-Sinfonie, einem Entspannungstonband oder Stille ausgesetzt. Das Studienergebnis zeigte eine um acht Punkte bessere Leistung der Mozart-Teilnehmenden, entbehrt laut durchgeführter Re-Analysen nach zwei Jahren und der Abschlussbewertung durch das Bundesministerium für Forschung (2006) jedoch jeder wissenschaftlichen Basis. Das eigenständige Musikproduzieren beispielsweise beim Spielen eines Instruments kann zwar positive Auswirkungen auf den IQ haben, jedoch nur dann, wenn das Musizieren auch Spaß macht (Minimayr, 2012, S. 103). Die Sichtweise, dass Musik uns intelligent mache, wäre zu trivial formuliert, sie kann jedoch kognitive Vorgänge fördern.

„Die Musik wurde im L2-Erwachsenenunterricht bisher eher als optionale Ergänzung gesehen und ist in Lehrplänen kaum vorzufinden" schreibt Morgret (2014, S. 50) in ihrer Dissertation.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als europaweit gemeinschaftliche Grundlage für die Erstellung von Lehrplänen, Lehrwerken und Prüfungen stellt vor allem die Kommunikation in der Fremdsprache („Verstehen, Sprechen, Schreiben") in den Fokus. Er ist in ganz Europa anerkannter Bezugsrahmen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen sowie zur Beurteilung von Sprachkompetenzen und wurde im Jahr 2001 in drei Sprachen-

Französisch, Englisch und Deutsch- veröffentlicht. Im Jahr 2020 erschien der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen unter dem Titel CEFR Companion Volume with New Descriptors, der sich in einigen Punkten zu seinem Vorgänger unterscheidet (Begleitband, 2020, S. 13). Zielsetzung des GeR ist die Qualität des Sprachunterrichts zu verbessern und „aufgeschlossene, plurilinguale Bürger[innen]" zu schaffen (Begleitband, 2020, S. 32). Er verfolgt einen pragmatischen, kompetenzorientierten Ansatz, der durch Kann-Beschreibungen gesteuert wird (Begleitband, 2020, S. 31). Inhaltlich erweitert wurde dieser um die Themengebiete Gebärdensprache, Online-Kommunikation und literarische Rezeption. Der Begleitband zum GeR enthält neue Skalen und Beispieldeskriptoren. Er unterscheidet wie die Erstfassung zwischen drei Niveaustufen (elementare, selbständige und kompetente Sprachverwendung). Beurteilt wird nach dem GeR nicht nach Defiziten, sondern nach den für jede Referenzstufe (A1-C2) erstellten Makrofunktionen (ehemals Kompetenz-Beschreibungen „in den kommunikativen Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen", Sprechen, Schreiben). Die neu definierten Makro-Funktionen umfassen die Bereiche Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation. Insgesamt werden vierzehn Skalen zur Erfassung rezeptiver und produktiver Kompetenzen beschrieben. Während das Konstrukt Mediation im GeR 2001 Aktivitäten wie Übersetzen, Dolmetschen, Zusammenfassen usw. subsumiert, wird in der neuen Fassung besonders der Aspekt des gegenseitigen Verstehens in Form von Texten, Konzepten und Kommunikation unterstrichen. Kommunikative Kompetenzen, die helfen sollen, ein Fremdverstehen zu ermöglichen, sollen zum Ziel eines bilingualen Repertoires, eines plurilingualen Verständnisses und Repertoires führen. Der Begleitband berücksichtigt damit die kulturelle Einbettung und definiert zentrale Begriffe wie plurilingual, multikulturell, interkulturell usw. Im Begleitband des GeR wird zwischen Vielsprachigkeit (Multilingualismus) 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. Ausgangspunkt des GeR ist die Überzeugung, „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). Sprache und Kultur wird als Symbiose verstanden, mit denen eine kommunikative Kompetenz angestrebt wird. In der neuen Fassung des GeR erhält die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz, welche „Hand in Hand" gehen (Begleitband, 2020, S. 36), im Vergleich zu seinem Vorläufer eine wichtigere Rolle. Der überarbeitete Begleitband des GeR zeigt sechs

Referenzskalen. Drei davon im Konzept der Mediation, drei im Bereich der Referenzskalen Plurilingualität und Plurikulturalität. Im aktuellen GeR werden Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität gleichzeitig genannt, wobei die Entstehung und der Umgang mit Plurikulturalität nicht thematisiert wird (Krumm, 2019, S.90). Hier liegt die Chance von Musik im Fremdsprachenunterricht. Laut Piehocki (2018, S. 38) können „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". Ästhetisches Lernen fördert die Interpretations- und Deutungskompetenz der Lernenden, die Musik schlägt die Brücke zwischen GeR und dem ästhetischen Lernen.

Auch neu ist die phonologische (Artikulation und Prosodie) und linguistische Kompetenz. Im neuen GeR genannt, aber nicht in Deskriptoren konkretisiert, wird die Vermittlung der Alltagssprache und der Umgang mit „kreativen Texten". Der Musikbegriff bleibt auch in der neuen Fassung des GeR intransparent bzw. es erscheint problematisch, diese Leerstelle durch weitere Ausführungen zu füllen. Eine Textsortenpräzisierung zur musikästhetischen Auseinandersetzung müsste auch in den Deskriptoren erkennbar ausgeführt werden. Warum die Autor:innen auf den Ausdruck bzw. die Textsorte „kreativer Text" setzen und dabei eine Bedeutungsoffenheit zulassen, wirft Fragen auf. Die Musik für sprachlich-kulturelle Lernprozesse anzuerkennen und im GeR abzubilden, wäre eine wünschenswerte Weiterentwicklung. Es erstaunt, dass auch in der neuen Fassung die Frage der Relevanz von Musik für sprachliches Lernen erstaunlich wenig Thematisierung findet. Obwohl dem GeR keine Deutung von ästhetischem Verständnis von Sprache und Kultur zu Grunde liegt, macht es jedoch Sinn, auf das ästhetische Sprachverständnis nicht zu verzichten. Die Rolle der authentisch künstlerischen Inhalte für das Sprachenlernen werden im GeR lediglich marginal angeführt. Mit Bezug auf das ganzheitliche Lernen, welches darauf zielt, Lernende auf vielfältige Wege zum lustvollen und auch effektiven Lernen zu bringen, können mit Hilfe von Musik kreative Momente sprachlicher Rezeption und Produktion entstehen. Das verlangt nach Partizipation und Aufmerksamkeit. Beim musikbetonten Fremdsprachenlernen greifen mehrere Lernziele – auf kognitiver, metakognitiver als auch motivationaler Ebene ineinander. Eine Offenheit und Orientierung hin zu einer Beschäftigung mit authentischen Lerngegenständen schafft auch reale Möglichkeiten für individuelle Interpretationen, unterstützt kritisch-reflexives Denken und erweitert das ästhetische Empfinden (Wicke, 2000; Blell & Kupetz, 2010; Badstübner-Kizik, 2010).

Quetz (2019, S. 110) betont, dass der GeR nicht als Curriculum verstanden werden darf. Er dient in erster Linie als Vergleichsinstrument und Richtschnur für Curricula, Lehrwerke und

Tests. Sein pragmatisches Bildungsverständnis (Wortschatz, Grammatik, Sprachfertigkeiten etc.) macht Sprachkompetenzen nachprüfbar und fokussiert rationale Denkprozesse, welche fast schon einen Kontrapunkt zur Qualität ästhetischen Lernens darstellen (Altmayer, 2008, S. 390). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in seiner aktuellen Fassung weist keine konkrete ästhetische Ausrichtung auf, Musik jedoch kann als kulturreflexiver Zugang sowohl im Bereich des ästhetischen Lernens als auch im Kontext von Handlungs- und Kompetenzorientierung gewinnbringend im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die Wichtigkeit vom Einsatz von Musik als Lehr- und Lernmittel findet in diversen Curricula sowohl von in- als auch ausländischen Schulen ihren Niederschlag. Während beispielsweise in Lehrplänen von schwedischen Grundschulen und Gymnasien explizit die Nutzung von Musik im Allgemeinen und Liedern im Speziellen im Fremdsprachenunterricht eingefordert wird, bleibt dieses Lehr-/Lernmittel andernorts marginal oder gar unerwähnt (Skolverget, 2017).

Zwischenfazit

Wie die Analyse des GeR in seiner aktuellen Fassung für Fremdsprachen gezeigt hat, lässt sich der Einsatz von Musik und im Speziellen von Liedern nicht zwingend rechtfertigen und damit für den Fremdsprachenunterricht zu legitimieren. Musische Elemente im GeR werden zwar nicht explizit genannt, bieten aber erwiesenermaßen einen Zugang zur Fremdsprache und damit eine kreative Auseinandersetzung an. Womöglich braucht es auf der Grundlage empirischer Forschung und daraus resultierender fachlicher als auch sprachenpolitischer Erkenntnisse und Konzepte eine breite Unterstützung für die Verankerung von Musik im Fremdsprachenunterricht sowie im unterrichtlichen Umgang. Die vielfältigen Potenziale für das Sprachenlernen im fachdidaktischen Diskurs anzuführen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Anerkennung und die Wahrnehmung bzw. auch die Bewertung von Musik im Fremdsprachenunterricht. Diese Schwerpunktsetzung in die Unterrichtspraxis umzusetzen, wird von ganzheitlich-medialen Lernansätzen gefordert und setzt gleichermaßen eine Weiterentwicklung bestehender Fassungen des GeR voraus.
In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung ist besonders auf das Vorhandensein unterschiedlicher Lerntypen Rücksicht zu nehmen. Methodisch gilt es daher zwischen unterschiedlichen Arbeitsformen und Lernmethoden zu wechseln, um den individuellen Lernbedürfnissen der Lernenden entgegenzukommen. Arbeitsformen und Lehrmethoden, welche unterschiedliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle erlauben, sind zu wählen. Auch dieser Aspekt im Sinne eines ganzheitlichen Lernens legitimiert den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. Vor dem Hintergrund der Zunahme elektronisch gestützter

multimodaler Formen globalisierter Kommunikation sowie durch den Einfluss von Multikulturalismus (Badstübner-Kizik, 2007) hat sich auch der Multiliteracies – Ansatz, die sogenannte Multiple-Literacies-Didaktik) herausgebildet. Diese definiert sich als ganzheitlich-medialer-Lernansatz, indem sie Musik in Verbindung zu anderen Medien setzt (Martinez, 2014, S. 83). Das Spiel mit der Sprache, Bild und Ton etc. ermöglicht es, den Lernenden Beziehungen zwischen Sprache und Identität, zwischen Sprache und Kultur zu erfahren (Boeckmann, 2013, S. 29) sowie die Kompetenz „im Umgang mit der Vielfältigkeit von Quellen, Perspektivierungen, Sichtweisen, Mustern, Formen, Zitaten, Verfremdungen, Anspielungen und Verweisen" (Schweiger, 2013, S. 61) zu erwerben.

3.3 Mit Musik zur Sprache – Sprachförderungsbereiche mit Musik

Die von der Arbeitsgemeinschaft Musikpädagogik Österreich – kurz AGMÖ – erarbeitete Übersicht zu den musikalischen Kompetenzen (2013) führt drei zentrale musikpädagogische Handlungsfelder (Singen & Musizieren, Tanzen & Bewegen, Hören & Erfassen), weitere Handlungsfelder und dynamische Kompetenzen an. Dabei wird auf das fächerübergreifende Potenzial von Musik näher eingegangen, indem behauptet wird, dass Kompetenzen „durch Musizieren und Gestalten in unterschiedlichen Spielformen sowohl im Musikunterricht als auch im fächerübergreifenden Zusammenhang […] kontinuierlich entwickelt, vertieft und erweitert" (AGMÖ, 2013, S. 6f.) werden.

Abbildung 1: Musikalische Kompetenzen (nach der AGMÖ)

Im Sinne Patels OPERA-Hypothese, welche das aktive Musizieren in Verbindung mit dem Sprachunterricht unterstreicht, steht für eine Verflechtung des zentralen Handlungsfelds Singen & Musizieren mit der sprachlichen Fertigkeit Sprechen. An dieser Stelle ergeben sich Anknüpfungspunkte hinsichtlich des zentralen musikalischen Handlungsfeldes – die „eigene Stimme wahrnehmen und gestaltend einsetzen" (AGMÖ, 2013, S. 8) mit der Umsetzung

phonetisch-phonologischer Muster der Fremdsprache. Grundlage für Sprache und Musik ist das Hervorbringen eines Lautes. In beiden Disziplinen sind Ähnlichkeiten in der Verarbeitung festgestellt worden (Jentschke & Koelsch, 2010, S. 49f.). Dazu zählen: Herausbildung von Lautkategorien „im Bereich der rhythmischen und melodischen Sequenzen; Integration der rezipierten tonalen Elemente (Worte und Töne der Musik) in syntaktische“ Sequenzen; „Erschließung emotionaler Bedeutung“ sowie Ähnlichkeiten bei der Interpretation beider Bereiche (Patel, 2008, S. 3f.; Blell & Kupetz, 2010, S. 11). Die Songrezeption erhöht die Assoziationsbildung und somit die Gedächtnisspeicherung sowie das Abrufen gespeicherter Informationen (Blell, 2006; Allmayer, 2008; Buhl & Cslovjecsek, 2010). Ganzheitliches Fremdsprachenlernen wird dadurch erzielt, wenn in den Hörprozess kognitive, affektive, (soziale) und motorische Übungen anschließen (Badstübner-Kizik, 2007; Jäncke, 2012). Auch die Musikpädagogik baut auf Formen des handlungsorientierten, praktischen Lernens (learning by doing) sowie auf der holistisch ästhetisch-kinästhetischen Erfahrung auf (Rinvolucri, 2009). Hier Inhalte und Themen aus der außerschulischen Umgebung von Lernenden – wie beispielsweise ihre individuellen Musikerfahrungen und Musikpräferenzen – in den Sprachenunterricht zu integrieren, wird besonders akzentuiert (Badstübner-Kizik, 2007; Wicke, 2000). Zwischen Sprache und Musik gibt es wesentlich mehr Gemeinsamkeiten als Trennungen. Buhl & Cslovjecsek (2010, S. 72f.) nennen aber zwei wichtige Unterschiede. Während Sprache zweckorientiert ist, wird Musik als zweckfrei definiert. Der zweite Unterschied besteht darin, dass der Liedtext immer gleichbleibt und damit keine inhaltliche Passung erfährt so wie es beim Sprechen zutrifft. Die verwendete Sprache kann immer je nach Sprachkenntnisstand der Lernenden modifiziert werden. Musik kann und soll auch zweckfrei rezipiert werden, ohne dass sie „utilitaristisch” für Fremdsprachenzwecke missbraucht wird (Buhl & Cslovjecsek, 2010, S. 75). Auch das kann zu einem positiven Lerneffekt führen (Jäncke, 2012). Bis zum mittleren Primarschulalter ist der spielerische Ausdruck von Sprechen und Singen meist noch Teil des Alltags. Erkenntnisse der Lernforschung zeigen deutlich, dass die Dinge, die man selbst im eigenen Tun unmittelbar erfährt, langfristig in unserem Gedächtnis verankert sind. Je mehr Sinneskanäle involviert sind, desto besser. Am nachhaltigsten lernen wir, wenn das emotionale Zentrum im Gehirn aktiviert ist, denn dies ist gleichzeitig der Ort, an dem Erinnerungen gespeichert werden. In der Unterrichtspraxis hat sich für die hier vorgestellten Lieder eine „Überrumpelungstaktik“ als gute Strategie erwiesen, um den ersten Schritt zu erleichtern. Ohne lange Vorreden wird der Text zugänglich gemacht und es geht sofort los. Die eigenen Sangeskünste müssen nicht überdurchschnittlich sein, aber je sicherer man selbst auftritt, umso leichter ist es, Hemmungen in der Lerngruppe abzubauen. Ist der

Schritt einmal getan, erleben Schülerinnen und Schüler die positiven Effekte des Singens (auch wenn sie es nicht zugeben). Das Gruppenerlebnis und auch der Gesang werden besser, wenn alle aufstehen und gemeinsam von einem groß projizierten Text ablesen. Auch das durchbricht die Routine und vermittelt den Schüler:innen, dass es gerade einmal nicht um Leistungsbewertung geht.

Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik lassen sich ebenso in den Begriffen Sprachdynamik, Sprachmelodie und Sprachrhythmus festmachen. Musik als auch Sprache liegen Klang und Rhythmus zugrunde. Spielerisch lassen sich beispielsweise fremdsprachige Texte rhythmisch lesen und damit die Aussprache trainieren. Sprachenlernen hat auch mit der Schulung von Klangsensibilität und Aussprache zu tun.

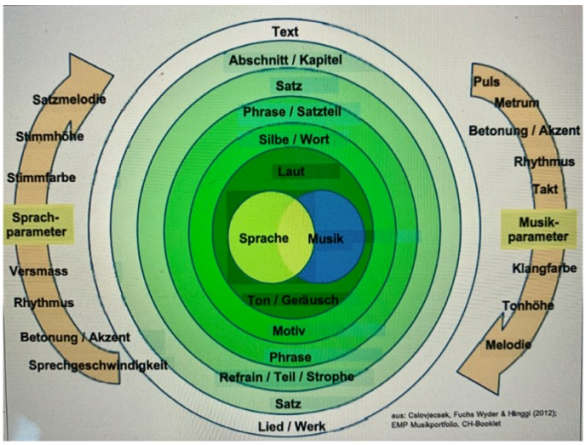


Abbildung 2: Gemeinsamkeiten von Sprach- und Musikunterricht (Cslovjecsek, Fuchs-Wyder & Hänggi, 2012)

Die Grenzen zwischen linguistischer und musikalischer Sprache sind fließend. Eine Sprache zu erlernen, erfordert ein hohes Maß an Klangsensibilität, um Betonungen, Melodien und Klangfarben wahrnehmen zu können. Lieder mit Texten in verschiedenen Sprachen können nicht nur rezipiert, sondern auch aktiv gespielt werden. Für Pädagog:innen, die die Erstsprachen der Migrant:innen oft gar nicht beherrschen, können diese den Sprachunterricht bereichernden Lern- und Verständigungsanlässe wertvolle Hilfen zur Kommunikation bieten. Im Bereich der Hörverstehensschulung können Lieder und Musikstücke den Unterricht bereichern.

Dem Hören als aktiver Prozess kommt eine besondere Bedeutung zu. Es ist eine der wichtigsten Parallelen von Musik und Sprache. „Beide werden durch das Hören aufgenommen und erlernt (beim Lesen durch das innere Hören)" (Kramer, 2003, S. 34). „Hören ist aktives konzentriertes Zu-Hören, Lauschen und Horchen" (Surkamp, 2010, S. 6).

Die Fremdsprachendidaktik hat ausführlich betont, wie wichtig Musik beim Sprachenlernen ist (Prinz, 2010, S. 93) und beschrieben, wie Musik „in vielfältiger Weise für Sprachlernzwecke genutzt" werden kann (Blell & Hellwig, 1996a, S. 7). Neben der Schulung des Hör- oder Seh-

Hörverstehens kann Musik insgesamt zur „Effektivierung von Spracherwerbs-, Sprachrezeptions- und Sprachproduktionsprozessen (Quast, 1996, S. 107) beitragen und Auflockerung gegenüber traditionell „textorientierten Lernprozessen" bieten (Badstübner-Kizik, 2007, S. 30). Sie regt zum Singen und/oder Anhören von Liedern an, kann als gap filling activities bis zur Arbeit mit Songs für die Grammatikarbeit oder „als Form und Auslöser von Kommunikationsprozessen" eingesetzt werden (Quast, 1996, S. 110).
Seit Mitte der 1990er Jahre wird Musik als Lernimpuls im Fremdsprachenunterricht eingesetzt (Blell & Kupetz 2010, S. 10f). Blell und Kupetz weisen darauf hin, dass es

> Heute (…) notwendig und dienlich (ist), von einem generell weiten Verständnis von Musik auszugehen, um die breite Palette der Einsatzmöglichkeiten zu erfassen. Musik umfasst sowohl Lieder (Pop- und Rocksongs, Chansons etc.), Instrumentalmusik, Geräusche, Klänge, Klangbilder/*soundscapes*, aber auch andere akustisch-phonetische, melodieähnliche oder rhythmisch-klangliche Signale (Aussprache und Satzintonation eingeschlossen) (Blell & Kupetz, 2010, S. 11).

Das reine Übersetzen von Liedern soll eine Ausnahme im Unterricht darstellen, Fremdsprachenlernen soll möglichst variantenreich gestaltet werden „um die Heterogenität der Kursteilnehmenden zu begegnen" (Pleß, 2014, S. 162f). Besonders im Anfängerunterricht wird an vielen Stellen auf die große Bandbreite von sprachlich einfachem und eingängigem Liedgut hingewiesen. Darunter fallen Bewegungslieder, die auch mit rhythmischer Unterstützung oder body percussion funktionale Sprachinhalte vermitteln und nach dem Prinzip des „bewegten Lernens" (Sambanis, 2013, S. 91) auf ganzheitliche Lernerfahrungen (Total Physical Response) abzielen. Ein Beispiel wäre ein fremdsprachig angeleiteter, musikpraktischer Einstieg (Warum-up) zu Beginn der Unterrichtseinheit, die die Lernenden auf den Fremdsprachenunterricht einstimmen. In ihrer Studie zum Einsatz von Bildmaterialien und Musik im Fremdsprachenunterricht führt Badstübner-Kizik einzelne Funktionen von Musik an und nennt dabei sprachliche, kommunikative, musikalische, textuelle und genrespezifische Dimensionen. Ebenso spricht sie von der Erlangung landeskundlicher und interkultureller Kompetenz, welche in ihrer Studie erstmals vertieft in den Fokus genommen wurde: „Bildende Kunst und Musik ermöglichen hier eine exemplarische Erfahrung von Fremdheit und Vieldeutigkeit." (Badstübner-Kizik, 2007, S. 26). Der Einsatz von Musik birgt also besonderes „Reizpotenzial" (Badstübner-Kizik, 2007, S. 28) für das interkulturelle Lernen.
Musik wird von jedem Menschen auf unterschiedliche Weise perzipiert und interpretiert, da musikalische Komponenten wie Melodie, Klang oder Rhythmus im Zusammenspiel verschiedene Assoziationen und Emotionen in uns auslösen. Auch Geräusche können als Teil der Alltagswelt im Unterricht thematisiert werden. Der Vorteil von Geräuschen besteht darin, dass sie innere Bilder auslösen, die mehr Sprache hervorrufen als echte Bilder (Aulmann, 2006,

S. 19). Für den Fremdsprachenunterricht relevant sind auch die mit Musik in Verbindung auftretenden Medien wie Filmmusik, Tanz, Musikvideoclips oder Lautpoesie. Eine derart fokussierte Beschäftigung mit musikalischen Stimuli im Kontext von Sprachenlernen geschieht immer auf mehreren Ebenen. Die Funktionen von Musik lassen sich in einem Mehrebenenmodell veranschaulichen. Auf kognitiver und affektiver Ebene stellen Songs, ähnlich wie Gedichte, kompakte, in sich geschlossene Werke dar, welche sich sinnlich erfahren lassen. In der Folge wird beschrieben, welche Möglichkeiten es für einen musikbetonten Sprachunterricht hinsichtlich der Förderung der sprachlichen Fertigkeiten gibt. Auf der sprachlichen Ebene sind Lieder zuverlässiges Hörmaterial zur Vermittlung der Lexis und der grammatischen Strukturen. Auf diese Weise wird ermöglicht, dass Sprachenlernende auf authentische Weise in Kontakt mit der Zielsprache kommen. Musikalische Erzeugnisse aus dem deutschen Sprachraum zeigen ein differenziertes, vom Standarddeutsch abweichendes Bild der gesprochenen Sprache, in der viele sprachliche Varietäten zum Vorschein kommen. Praktischerweise eröffnen Songs vielfältige Lernmöglichkeiten Floskeln und Chunks, die es laut des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ab Niveau B2 ausdrücklich zu üben gilt. Auf pragmatischer Ebene eignen sich Lieder besonders gut zur kritischen Hinterfragung von Stil, Ton und Konnotation. Des Weiteren können Lieder in der Fremdsprache Lernmaterialien für die Unterrichtspraxis bieten, indem sie Einblick in fremde Alltagsgewohnheiten und Bräuche thematisieren und somit auf der kulturellen Ebene zur Weiterentwicklung der interkulturellen Handlungskompetenz beitragen. Musik bewegt uns, löst Gefühle und Assoziationen aus, die man im Sprachunterricht gewinnbringend einsetzen kann (Steinhoff, 2015).

3.3.1 Wirkungsbereiche vom Lied auf die sprachlichen Fertigkeiten

Das Kapitel gibt einen Überblick über die Potenziale von Liedern zur Förderung der vier Grundfertigkeiten (Lese- und Hörverständnis, Schreiben und Sprechen) als Sprech- und Schreibanlässe. Der Fokus bei der Arbeit mit Liedern liegt primär immer im Hör- und nicht im Leseverständnis. Als rein akustisches Erlebnis kann der gedruckte Liedtext zwar „als Einstieg, zur Binnendifferenzierung oder zur sprachlichen Analyse eingesetzt werden, aber ein einseitiger Fokus auf den gedruckten Text reduziert die Ästhetik von Songs auf das Wort" (Meyer & Keller, 2017, S.11f). Lieder bieten nicht zuletzt auch eine Möglichkeit zur sinnlichen Erfahrung, da Musik auch in der Gruppe erfahrbar gemacht werden kann. Das Hören evoziert Hörinteresse und Reaktionen, der Rhythmus verleitet zum Mitschwingen, die Melodie zum

Mitsingen und nach mehreren Wiederholungen prägen sich Text, Melodie, Rhythmus im Gedächtnis ein. Schließlich fördern Songs auch auf intertextueller Ebene das Verständnis für viele Sachverhalte (z.B. Literatur). Musikvideos lassen sich im Fremdsprachenunterricht sehr gut einsetzen, da sie Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden herstellen (Thaler, 2015, S.11). Weiters bieten durch ihren visuellen Kanal das Hörgeschehen zu kontextualisieren und auszudeuten. Videoclips, Blogs und Apps erfreuen sich in der Regel besonderer Beliebtheit bei Jugendlichen und können auch außerhalb des Unterrichts laufend neue Impulse für das Fremdsprachenlernen liefern, was sich positiv auf das Hörverständnis auswirkt. Selbst einfache Lieder können zu einer multiperspektivischen, fächerübergreifenden Betrachtung einladen und damit das Lernen anderer Kompetenzbereiche anregen.

Der Einsatz von Musik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bietet die Möglichkeit, in die Sprache einzutauchen, in der ein Musikstück von einem Interpreten oder einer Band rezipiert wird. L2-Hörstrategien können durch einen umfangreichen L2-Input entwickelt werden. Außerdem werden durch die rhythmisch-melodische Eigenheit von Musik vorrangig suprasegmentale Merkmale (wie Rhythmus, Melodie, Akzent, etc.) trainiert, die von essenzieller Bedeutung für die Aussprache sind (Derwing, 2008, S. 348). Wird im Fremdsprachenunterricht das Hörverständnis mittels musikalischer Übungsformate forciert, gibt es drei verschiedene Strategien; man kann global, selektiv oder detailliert zuhören. Das globale Hörverständnis orientiert sich an zentralen Informationen des Gehörten, Hauptaussagen des Liedtextes sollen dabei gefiltert werden. Beim selektiven Hören versucht man dem Text oder dem Gehörten spezifische Informationen (Zahlen, Fakten etc.) zu entnehmen. Dabei begrenzt sich das Verständnisziel auf einzelne Wörter, um die Gesamtaussage zu verstehen. Detailliertes, auch intensives/totales Hören genannt, verlangt einen hohen Grad an kognitiven Ressourcen (Wiesnerová, 2008, S. 4), „bei dem alle der Hörvorlage entnommenen Informationen relevant sind“ (Adamczak-Krysztofowicz & Limach, 2019, S. 390). „Um verschiedene Hörstrategien erfolgreich trainieren zu können, müssen die Lernenden mit unterschiedlichen Hör- bzw. Verstehensstilen vertraut gemacht werden“, so Stahl (Stahl, 2010, S. 55). Beim Hörverstehen können unterschiedliche Aufgabentypen zum Einsatz kommen, welche den Hörprozess steuern und je nach Sprachkompetenzniveau und Zielsetzung verwendet werden. Der Grad an Komplexität einer Aufgabe zum Hörmaterial kann durch die Auswahl der Antwortformate gelenkt werden (Stahl, 2010, S. 53). Gerade das Hören und Verstehen eines Liedes, also eines authentischen Textes, ist für Fremdsprachenlernende oft eine anspruchsvolle Aufgabe. Die Texte sind sehr häufig komplexer Natur und bergen eine Vielzahl unbekannter Wörter, daher gilt es die Lernenden zwar zu fordern, jedoch nicht zu überfordern.

Hinzu kommt manchmal eine spezifische Aussprache des Interpreten. Eine Verstehensstrategie zentraler Aussagen stellt daher der sich wiederholende Refrain dar. Videoclips, die oftmals den Inhalt der Songs unterstreichen, manchmal jedoch auch konterkarieren, können zum Verständnis beitragen. Das Hörverstehen sollte im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wie alle anderen Fertigkeiten gefördert werden. Neben den klassischen richtig/falsch-Fragen, können Bilder oder Passagen aus dem Liedtext in die richtige Reihenfolge gebracht werden, Schlüsselwörter und zentrale Aussagen gefiltert werden, nach Definitionen in Wörterbüchern gesucht oder das Lied pantomimisch dargestellt werden. Einige der Höraufgaben sind mit dem Lesen verbunden.

Die Wahrnehmung von Musik erfolgt stets subjektiv und individuell. Kneif fasst vier Hörertypologien zusammen:

Unterschieden wird hier zwischen dem musikorientierten und textorientierten Texthörer, Ressentiment-Hörer, zerstreutem Hörer, Motoriker, Stimmungshörer und Fan. Während der eine sich mehr auf die musikalischen Elemente (Musikstil, Musikinstrumente, Stimme, Rhythmus, Melodie, Harmonik etc.) konzentriert, richtet der andere seinen Fokus eher auf die sprachliche Ebene (Thema, Botschaft, Wortwahl, Textstruktur, Textumfang etc.). Der Ressentiment-Hörer verwendet Musik zum Abreagieren. Den Motoriker zeichnet die Verwendung von Musik zur Ablenkung aus. Dem Fan dient die Musik dazu, einen Starkult um sein Idol herzustellen. Der Kenner gilt als Experte für Musik (Kneif, 1982, S. 17-27). Didaktisch-methodisch betrachtet entsprechen die Hörertypen den Zugangsweisen zu den Lernenden im Fremdsprachenunterricht, die einer Lehrkraft zur Verfügung stehen. Die Liedertexte tragen das Potenzial in sich, nicht nur das Stück auf Textebene zu analysieren, sondern deren Präsentation in Videoclip-Formaten, Rezeption als auch textlich zu interpretieren. Bei der Behandlung von Liedern im Fremdsprachenunterricht haben sich einige Methoden entwickelt:

- Einstieg in das Thema
- Auflockerung/Entspannung/Motivation
- Erarbeitung bestimmter lexikalischer und grammatikalischer Phänomene
- Inhaltlich orientierte Kontextualisierung zur Erarbeitung landeskundlicher Phänomene uvm.) (Badstübner-Kizik, 2006, S. 39).

Die im Bereich der Grundfertigkeit Hören zum Einsatz kommenden Strategien werden auch beim Lesen verwendet. Wird beispielsweise detailliertes und/oder globales Leseverstehen trainiert, kommen oftmals Lückentexte zum Liedtext zum Einsatz. „Das Lesen hat beim Hörverstehen eine unterstützende Funktion“ (Brychová, 2012, S. 6), wenn beispielsweise noch vor dem ersten Hören des Liedes eine Auseinandersetzung mit dem Liedtext stattfindet. Das

kann mittels Zuordnungsaufgaben (Überschriften, Textabschnitte, Wörterpuzzle) geschehen. Wird der Liedtext beim Hören mitgelesen, wird vor allem das Leseverstehen gefördert (Usbeck-Frei, 2019, S. 107). Praktische Anleitungen zur Förderung des Leseverstehens gibt Badstübner-Kizik:

- 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 hören (Badstübner-Kizik, 2007, S. 20).

Im Fremdsprachenunterricht ist der Bereich des Sprechens wohl der Angstbehafteste. In der Praxis ist häufig zu sehen, dass der Sprecher kein Risiko eingehen will, indem er neues Sprachmaterial anwendet. Genannte Sprechangst kann durch den Einsatz von musikalischen Übungsformaten überwunden werden. Lieder können als Sprechanlass fungieren, auch wenn im Vorfeld noch keine detaillierte Beschäftigung mit dem Liedtext stattgefunden hat (Brychová, 2012, S. 8). „Ein Lied kann auch als Inspiration oder als Wortschatzquelle dienen, z. B. vor einem Rollenspiel, einer szenischen Darstellung oder einem Dialog“ (Brychová, 2012, S. 8). Mit dem Ziel zur mündlichen Kommunikation anzuregen können genannte Übungsformate im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts praktisch umgesetzt werden. Weitere Sprechanlässe ergeben sich vor allem durch Gruppendiskussionen zum Lied (Inhalt, Assoziationen, Bewertung, etc.) (Piehocki, 2018, S. 108), da das Sprechen über Songs die „am meisten alltagsorientierte Handlung in der Fremdsprache [ist] (Usbeck-Frei, 2019, S. 99). Einer der wichtigsten Teilbereiche des Sprechens ist die Aussprache. Die Förderung der Aussprache durch Lieder in der Unterrichtspraxis nimmt eine wichtige Rolle ein, jedoch existieren hierzu erstaunlicherweise relativ wenige Didaktisierungen für Erwachsene. Mehrheitlich fokussieren sich die Veröffentlichungen auf den L1- und L2-Unterricht mit Kindern.

Nach Ludke (2009, S. 24f.) ist es beim Ziel Aussprache wichtig, bei der Liedauswahl auf ein moderates Tempo, nicht zu schwierige Melodie und Rhythmus zu achten. Es sollte gerade in den Anfangsschritten mit einfachen Liedern begonnen werden. Der Autor schlägt zehn Arbeitsschritte zur Förderung der Aussprache vor:

- Vorbereitung: erstes Kennenlernen des Liedes durch Aktivitäten zum Hören, zum Wortschatz oder der Grammatik
- Schritt 1 (5 Minuten): Akzentmuster thematisieren, silben- und akzentzählend von Sprache. Kategorisierung der Silben in kurze und lange Silben mit Schriftzeichen an der Tafel mit erster Strophe des Liedes
- Schritt 2 (5 Minuten): Liedtext austeilen, Lied hören und alle Silben des Refrains kategorisieren (kurz-lang)
- Schritt 3 (5 Minuten): Klopfen oder Klatschen des Beats und synchrones Sprechen des Refrains, dann Strophen. Gruppenaufteilung möglich
- Schritt 4 (5 Minuten): Rhythmisches Sprechen des Liedtextes ohne Klopfen/Klatschen in Gruppen

Das Singen des Liedes erfolgt erst, wenn die Lernenden mit dem Lied(text) vertraut sind. Ludke sieht hier einen Gesamtzeitplan von zwei bis drei Wochen vor. Dazu schlägt sie weitere Schritte vor, wie das Aufwärmen, das gemeinsame Singen, das Singen in eingeteilten Gruppen. Als Abschluss der Singaktivität kann ein Gruppenprojekt am Ende des Jahres, eine Karaoke-Darbietung oder das kreative Schreiben in Form von eigenen Songtexten stehen. Badstübner-Kizik schlägt innerhalb der Phasierung beim Hören zahlreiche Übungen für die Aussprache vor. Selektiv ausgewählt könnten hier Übungen wie lautes Lesen des Liedtextes (Übung vor dem Hören/Vorentlastung), „Lückentexte, Mehrfachwahlantworten, Richtig/Falsch-Fragen, Textpuzzle“ (Übungen während des Hörens) und Übungen zu lexikalischen, grammatischen Mustern, Übungen zur mündlichen Ausdrucksfähigkeit (musikalische Vorlieben, Bewertungen, Diskussion von Liedaussagen), Übungen zur Imaginationsfähigkeit (Rollenspiele), Übungen zum gelenkten und freien Schreiben, Sprachspielereien (Übungen nach dem Hören als anknüpfende Tätigkeiten) genannt werden.
Das Singen von Liedern erhöht die Lernleistung, erleichtert das Erlernen neuer Sprachen und eignet sich besonders gut für das Üben der Aussprache. Beim Singen verschmelzen linguistische und musikalische Information zu einem einzigen akustischen Signal. Die neurologische Verarbeitung erfolgt bilateral, im Gegensatz zu Wörtern, die nur gesprochen werden (Schön et al., 2004, S. 72; 78f.). Die Phonetik ist ein Bereich, der beim Erlernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung ist, da sowohl Perzeption als auch Produktion gesprochener Sprache davon abhängen. Sprecher:innen deren Aussprache stark von der Norm abweicht, müssen mit Beeinträchtigungen des Verstandenwerdens oder mit sozialer Ausgrenzung seitens ihrer Zuhörer rechnen. In Lehrbüchern werden Phonetikübungen stets vereinzelt angeboten, jedoch nicht in ausreichendem Ausmaß. Wiesnerová (2008) schlägt folgende Arbeitsschritte zur Ausspracheschulung mit Liedern vor. Schüler:innen sollten zuerst das Lied mindestens einmal hören, damit sie sich die Aussprache, Intonation und alle anderen Aspekte des Gesungenen merken. Eine mögliche Umsetzung:

- Jeder liest den Text des Liedes für sich selbst durch und konzentriert sich auf die Aussprache
- Die ganze Klasse liest laut den Text des Liedes zusammen mit dem Lehrer
- Der Reihe nach lesen die Schüler einzelne Zeilen laut
- Alle singen das Lied zusammen mit dem Interpreten

Detaillierter hat sich Fischer (2007a) mit dem Thema Musik zur Förderung von Aussprache auseinandergesetzt und ein didaktisches Gesamtkonzept entwickelt. Ausgehend von der

Annahme, dass Sprachprobleme von Hörproblemen entstehen, schlägt Fischer vor, die suprasegmentalen Elemente vor den segmentalen Elementen von Sprache zu lernen. Besonders das Deutsche mit seiner Akzentuierung sei für das Sprechen und Verstehen von essenzieller Bedeutung. Um den Sprachrhythmus zu trainieren kann auch eine Trommel eingesetzt werden, um die Lernenden auf sprachliche Intonationsmuster zu sensibilisieren. Die auditive Unterstützung durch Instrumente, Bewegung für den kinästhetischen Bereich und das Visuelle bieten mehrkanaliges Lernen und sind ein Garant für erfolgreiches Lernen. Um den Sprachrhythmus zu trainieren können auch Jambus, Trochäus und Daktylus auf die Satzstruktur übertragen werden. Fischer (2007a) entwickelt ein Konzept zum Sprechrhythmus für eine integrierte Phonetik, welches allerdings für Schulkinder auf Anfängerniveau konzipiert ist. Er betont auch die große Bedeutung der Wortbetonungen der deutschen Sprache. „Im Deutschen zeigen die Sprechakzente, worauf man zu achten hat. Sie geben die rhythmische Einteilung des Satzes. Sie ebnen dem Ohr den Weg zur Gliederung des gesprochenen Kontinuums. Mit den Sprechakzenten steht und fällt das Verständnis" (Fischer, 2007a, S. 18).

Laut Sposet (2008) belegen empirische Studien zum Einsatz textbezogener Musik im Fremdsprachenunterricht, dass textbezogene Musik auf die Aussprache positive Effekte hat. Dies betreffe laut Sposet (2008, S. 91) vor allem die Bereiche Rhythmus, Intonation, Sprechflüssigkeit, Fehlerproduktion, auf die Musik besonders förderlich einwirkt. Musik im Kontext von Fremdsprachenunterricht hat seit den 1980er- Jahren an Bedeutung gewonnen (Badstübner- Kizik, 2006, S. 21), als problematisch wird nach wie vor die Wahl von Liedern gesehen, auf welche in der Fachliteratur immer wieder eingegangen wird. Zu berücksichtigende Kriterien sind dabei die Lernenden (Alter, Sprachniveau, Musikvorlieben), das Lernziel und das sprachlich und musikalische Potenzial. Systematische Zusammenstellungen von Arbeitsformen (Badstübner-Kizik, 2006) sowie Zusammenschauen zu möglichen Aktivitäten (Ludke 2009) zeigen die vielfältigen Möglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Ansätze und mögliche Arbeitsschritte zum Singen und zur Aussprache finden sich bei Wiesnerová (2008, S. 8) und Ludke (2009, S. 24f.; 30f.).

Der schriftliche Fertigkeitsbereich ist ein Tätigkeitsfeld, welches eine höhere Präzision verlangt als wir sie in praktischen Kommunikationssituationen vorfinden. Auch hier bietet das Lied zahlreiche Übungsmöglichkeiten. Kurze Texte, beispielsweise, können über das Thema das Liedes produziert werden, längere Geschichten zum Inhalt des Liedes verfasst oder ein Lied schriftlich fortgeführt werden, was wiederum den kreativen Schreibprozess fördert. Kreatives Schreiben setzt gute Sprachkenntnisse voraus, weshalb die Fertigkeit im Unterricht eher in der Phase nach dem Hören (oder davor) zum Einsatz kommt (Brychová, 2012, S. 7). Mit

fortgeschrittenen Lernenden können auch schriftliche Kommentare zum Lied geschrieben oder Kommentare zur Band verfasst werden. Auch E-Mails oder Briefe an die Musiker:innen bieten sich an, wodurch formale und stilistische Mittel erprobt und gefestigt werden können (Fendler, 2007, S. 21f.). Eine andere Lernaktivität wäre das (tonlose) Video mit einem neuen Text zu unterlegen. Zahlreiche weitere Übungen zur Fertigkeit Schreiben finden sich bei Badstübner-Kizik (2007) und Usbeck-Frei (2019).

Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind die „klassischen" vier Fertigkeiten, wenn es um das Sprachenlernen geht. Der Musikvideoclip ist eine hervorragende Möglichkeit, Lernende auf mehreren Ebenen zu erreichen. Durch Videoportale wie Youtube sind Musikvideoclips von Lehrkräften mittlerweile gern genutzte Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht (Thaler, 2010, S. 243; 247). Engelbert Thaler nennt in Hinblick der Auswahl von Musikvideos zehn Kriterien. Eine große Rolle spielt dabei die Aktualiät des Musikvideos. Hinsichtlich der Auswahlkriterien nach Thaler decken sich einige Kriterien mit jenen Selektionskriterien von Liedern. Wie bei der Liedauswahl ist auch das Musikvideo im Vorfeld auf zweifelhafte Inhalte erotischer, gewaltsamer oder provokativer Natur zu prüfen. Schwierige Inhalte sollen vermieden werden, weil sie für den Schulunterricht nicht angemessen oder empfehlenswert sind. Musikvideos können inhaltlich in Zusammenhang mit dem Lied stehen, müssen es jedoch nicht immer. Besonderes Augenmerk beim Musikvideoclip gilt daher auf der filmischen Umsetzung. Thaler (2010, S. 245) schlägt sieben Vorgehensweisen im Umgang mit Musikvideoclips vor, die je nach Unterrichtsziel ausgewählt werden können.

Abgesehen davon können im Bereich des musikgestützten Fremdsprachenlernens die Bereiche Wortschatz und Grammatik bereichern sowie zur Diskussion über landeskundliche Themen der Zielsprachenkultur einladen. Piehocki (2018) betont, dass der Akt der Wiederholung (von Wortschatz und Grammatik) die Behaltensleistung unterstützt. Mithilfe von Mnemotechniken wie z. B. Wort und Visualisierung, Wort und Bild bzw. Bewegung, Wort und Rhythmus, Wort und Emotion kann der erlernte Wortschatz besser gespeichert werden (Piechocki, 2018, S. 104f.). Musik kann „intensive Glücksgefühle bewirken" (Butzkamm, 2007, S. 283) und Impulse zu einem handlungsorientierten, kreativen Unterrichtsgestaltung anbieten.

3.3.2 audio literacy und cultural literacy im Fremdsprachenunterricht

Die Begriffe audio literacy und cultural literacy kommen in der Literatur häufig vor, wenn es um die Beschreibung bestimmter Kompetenzen geht, die im Zusammenhang mit Musik stehen. „Es gibt Bereiche, die Musik erschließen und andere, die Musik gestalten. Beide können als Komponenten von 'audio literacy' betrachtet werden" (Blell, 2010, S. 6). Dieser Definition

zufolge lässt sich audio literacy als Fähigkeit, Musik wahrzunehmen und gleichzeitig auch Musik produzieren zu können, interpretieren (Blell, 2010, S. 16). Das „Erkennen von Lautkategorien, das Erschließen von Regelmäßigkeiten von Rhythmen und Melodien“ (Patel, 2008 zit. nach Blell, 2010, S. 13) sind demzufolge Fähigkeiten, die auf dem Hörverstehen als audio literacy fußen. Hat man diese Kompetenz, befähigt sie einen dazu, Gehörtes zu verstehen und zu reflektieren. Auch ist dabei das kritische Hinterfragen von gehörter Musik hinsichtlich kultureller Bedeutungszuschreibungen Bestandteil (Blell, 2010, S. 17). Menschen aus anderen Kulturen zu begegnen, gehört zu unserem Alltag. Cultural literacy bezieht sich auf die interkulturelle Kompetenz. Für den interkulturellen Umgang bedarf es der Fähigkeit auf beiden Seiten mit fremden Kulturen möglichst empfindsam, tolerant und respektvoll umzugehen und dabei die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu reflektieren. Lieder, Musik und Tanz sind dabei ideale Ausdrucksformen, um die interkulturelle Kommunikation zu fördern.

3.3.3 Die Besonderheit des Hörens für die ästhetische Erfahrung

Standardisierte Sprachprüfungen (wie z.B. ÖSD oder TELC-Prüfungen) zur Erlangung eines anerkannten Zertifikats prüfen gezielt Hörverstehen als Fertigkeit ab. Bedeutungsvolle Texte in Form der Textsorte Musiktext können zum Sprechen anregen. Musikalisch-ästhetisches Hören geht über bloßes Zuhören hinaus.

Hören ist keineswegs ein passiver Vorgang. Im Kontext von audio literacy wird das zunehmend betont (Blell, 2006; Lütge, 2009). Dem Hörverstehen und seinen Vorstufen des (Zu)Hörens, Lauschens und Horchens (Wermke, 2001) wird dabei Beachtung geschenkt.

Bei der Herausbildung von audio literacy genügt es nicht, hie und da einen Popsong in die Unterrichtsplanung miteinfließen zu lassen. Musik in ihrem Zusammenspiel von Rhythmus, Tonhöhe, Instrumentierung, Tonalität, Melodie sowie gegebenenfalls deren Wechselwirkung mit dem Liedtext ist sehr komplex und birgt eine vielschichtige Bedeutungskonstitution im Unterricht. Hier kommt der Begriff der multimodalen Kommunikation im Unterricht ins Spiel. Lütge und Owczarek sind überzeugt, dass Musik „auch in den sprachlichen Fächern einen Platz im Curriculum verdient. Denn nur, wenn die verschiedenen literacies, also auch audio literacy in all ihren Facetten, gefördert werden, bereitet der mutter- und fremdsprachliche Unterricht die Lernenden ausreichend auf die Herausforderungen der Kommunikation im 21. Jahrhundert vor (Lütge & Owczarek, 2019, S. 17-25). Das formulierte Ziel des europäischen Weißbuchs zur Erziehung, dass alle Bürger Europas in wenigstens drei europäischen Sprachen (darunter der Muttersprache) kompetent sein sollten, sollte auch für die mehrsprachigen Lernenden im Sinne eines quantitativen und qualitativen Ausbaus ihrer mitgebrachten Sprachen auch in

fachsprachlichen Kontexten bedeuten. Fremdsprachendidaktische Entwicklungen lassen vermuten, dass das Konzept der audio literacy (Blell, 2006, 2007; Lütge, 2010) im Rahmen kulturdidaktisch orientierter intermedialer Ansätze eine zunehmend wichtigere Rolle spielen wird. Das Leitziel ist die Erlangung einer Multiliteralität**.** Der Begriff Literalität wurde durch das Präfix Multi ergänzt und bezieht sich auf die Fähigkeit, verschiedene Textsorten zu verstehen, zu interpretieren und zu produzieren, zu synthetisieren, die in einer zunehmend vielfältigen und digital vernetzten Welt vorhanden sind. Multiliteralität geht somit über die traditionelle Vorstellung von Literalität (Lesen und Schreiben) hinaus und integriert auch visuelle, digitale, multimediale und interkulturelle Kompetenzen. Dazu gehört das Verständnis von visuellen Medien, Formen der online-Kommunikation und Interaktion. Lehrer:innen können demnach ihren Unterricht an der Multiliteralitätspädagogik ausrichten und damit mehrsprachige Ressourcen in die pädagogische Praxis aufgreifen. Auf welche Weise sich Multiliteralitätsaktivitäten in die pädagogische Lehrpraxis integrieren lassen, wird in der Seminararbeit nicht näher erläutert, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen und ebenso die thematische Schwerpunktsetzung verlagern würde.

Authentische Texte zeichnen sich durch ihr natürliches Sprechtempo, verschiedene standardsprachliche Varietäten und dialektale Färbungen aus. Der Einsatz von musikalischen und rhythmischen Mitteln hat sich durchaus bewährt. Musik bietet viele Erfahrungsfelder (Hören und Wahrnehmen von Klangfarben, Lieder mit Bewegung verbunden, Schulung des auditiven Sinns – Hören schafft Wahrnehmungsmöglichkeit von kontrastierenden Klangereignissen: hell-dunkel, laut-leise, lang-kurz), die Wahrnehmung von Instrumenten in ihrer Form, Farbe, Material. Durch bewusstes Hören als Voraussetzung für handlungsorientierte Zugänge kann der Fremdsprachenunterricht durch Musik kreativitätsfördernd und schüleraktivierend angeregt werden.

Blell weist auf die Wichtigkeit des Nichtverstehens im Bereich des Hörverstehens hin: Durch das „Aushalten des Nichtverstehens von (musikalisch und sprachlich) Gehörtem erreiche man eine höhere Aufmerksamkeit" (Blell, 2007, S. 324).

Blanckenburg (2018) beschreibt, wie Body Percussion im Fremdsprachenunterricht zur Aktivierung der Lernenden und zur Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls innerhalb der Lerngruppe genutzt werden kann. Für die Annäherung an einen handlungsorientierten Ansatz zur Förderung von audio literacy schlägt Lütge ein Vorgehen in drei Phasen vor, welche zunehmend komplexeres und autonomes fremdsprachliches Handeln der Lernenden erfordern (vgl. dazu das Stufenmodell zur Handlungsorientierung durch musikalische Hörerfahrung nach Lütge 2010) Zunächst werden ganzheitliche Aktivitäten, die die Lernenden animieren, sich zur

Musik zu bewegen, in den Vordergrund gestellt. Bei der Methode der Room Walks bewegen sich die Lernenden im Rhythmus passend zur Musik. Auf diese Weise werden sie zu einer ersten Interpretation des Stückes animiert. Im zweiten Schritt von Lütges (2010) Stufenmodell entwerfen die Lernenden inspiriert von musikalischen Eindrücken Szenarien. Sie können dabei ihre Impressionen während des Musikhörens zeichnerisch, pantomimisch oder sprachlich festhalten. Die dritte Phase der Handlungsorientierung stellt das Sprechen über musikalische Hörerfahrungen dar. Das Musikstück sollte sich in „verschiedene Einheiten gliedern lassen und Raum für Sprech- und Spielanlässe und Interpretationen durch die Lernenden bereithalten" (Lütge, 2010, S. 104f.).

4. Einsatzmöglichkeiten von Liedern im Fremdsprachenunterricht

Kapitel vier beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Lernen, Musik und Sprachenunterricht aus methodologischer Betrachtung und geht daher der Frage nach, auf welche Weise Musik für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden kann, wobei auch eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Vorüberlegungen wie Methode, Auswahlkriterien, Übungstypologien und Musikgenre erfolgt. Musik wird im Unterricht vor allem zur Steigerung der Motivation eingesetzt. So schaffen beispielsweise Begrüßungslieder zu Beginn der Stunde eine positive Stimmung und gesteigerte Aufmerksamkeit. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen setzt vor allem eine positive Lerneinstellung voraus. Im Fremdsprachenunterricht können alle Arten von Liedern eingesetzt werden, jedoch muss bei der Auswahl eine Passung hinsichtlich des Alters und des Leistungsstandes der Lernenden–Gruppe erfolgen (Eunen, 1992, S. 39). Von Volksliedern, Chansons bis Rock- und Popsongs – alles ist erlaubt. Besonders populäre Musik aber knüpft an die Lebenswelt von jungen Lernenden an und eignet sich als authentisches Hörmaterial.
Songs haben im Vergleich zu anderen Hörtexten im Fremdsprachenunterricht folgende Besonderheiten:

- Sie sind darauf angelegt, mehrfach gehört zu werden, (Übungen sollten attraktiv und abwechslungsreich gestaltet werden),
- sie nutzen häufig grammatikalisch ‘falsche‘ Wendungen (z.B. *ain’t, gonna, oughta)*“,
- sie haben oft einen ähnlichen Aufbau (Intro, Strophe, Refrain, Bridge, Outro),
- sie sind kein didaktisiertes Material, daher kann Geschwindigkeit und Deutlichkeit sehr unterschiedlich sein und Lernende mehr oder weniger herausfordern (Usbeck-Frei, 2019, S. 102).

Wir wissen aus der Lernforschung, dass wir umso effektiver lernen, je mehr Sinne beteiligt sind. Mit Musik lassen sich beispielsweise fremdsprachige Texte rhythmisch lesen und damit die Aussprache trainieren. Eine Sprache zu erlernen, erfordert ein hohes Maß an Klangsensibilität, um Betonungen, Melodien und Klangfarben wahrnehmen zu können. Für Pädagog:innen, die die Sprachen der Sprachenlernenden oft nur wenig oder gar nicht beherrschen, sind diese zusätzlichen Lern- und Verständigungskanäle wertvolle Hilfen zur Kommunikation. Besonders im Anfängerunterricht wird an vielen Stellen auf die große Bandbreite von sprachlich einfachem und eingängigem Liedgut hingewiesen. Darunter fallen Bewegungslieder, die auch mit rhythmischer Unterstützung oder body percussion funktionale Sprachinhalte vermitteln und nach dem Prinzip des „bewegten Lernens“ (Sambanis, 2013, S. 91) auf ganzheitliche Lernerfahrungen (Total Physical Response/TPR) abzielen, bei der „die Kinder viel Freude haben und Sprechhemmungen ablegen” (Bergner, 2019, S.198). Dabei können beispielsweise die Namen der Deutsch-Lernenden besser memoriert und gleichzeitig

die Wortakzentuierung vom eigenen Namen ausgehend trainiert werden. Lieder können an verschiedenen Stellen im Unterricht eingesetzt werden und lernzielabhängig unterschiedliche Funktionen bereichern. Songs eignen sich, um dem Unterricht eine Struktur zu verleihen. Lieder können als Einstieg in ein bestimmtes Thema oder zum Abschluss desselben herangezogen werden. Songs können als Sprechanlass dienen, in dem Lernende sich über einen Song oder einen Künstler austauschen, Passagen aus den Liedtexten diskutiert oder Assoziationen in der Gruppe geteilt werden (Badstübner-Kizik, 2007, S. 71). Das Sprechen über Musik bzw. Songs ist die „am meisten alltagsorientierte Handlung in der Fremdsprache" (Usbeck-Frei, 2019, S. 99). Musikstile, Hörvorlieben, über Geschmack lässt sich vieles sagen und diskutieren. Wie in der Einleitung erwähnt wurde, können Pop- und Rocksongs als musikalisch-sprachliches Kunstwerk betrachtet werden, die Rückschlüsse auf „Kultur, Landeskunde, Geschichte und Gegenwart" ermöglichen. Außerdem sind Songs eine Art Kurzgeschichte, die „viel Potenzial für sprachliches, deutendes und auslegendes Handeln" zulassen. Darüber hinaus können Vergleiche mit Coverversionen und der Umsetzung in Musikvideos gemacht werden. Songs können in Bezug auf das „Erlernen, Erkennen, Üben und Wiederholen" grammatikalischer Strukturen sehr hilfreich sein. Auf diese Weise wird die Grammatik induktiv vermittelt und sorgt für damit verbundene Motivation. Vielfältige Lernchancen für Lernende aller Altersstufen offenbaren sich auch hinsichtlich der Lexik. Der Themenwortschatz kann auf diese Weise eingeführt, wiederholt und geübt werden (Usbeck-Frei, 2019, S. 99f.). Zu den weiteren Vorteilen zum Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht zählt der kreative Umgang mit Sprache als auch die Möglichkeit fächerübergreifenden Lernens. Der Einsatz von Musik birgt also besonderes „Reizpotenzial" (Badstübner-Kizik, 2007, S. 28). Auf welche Art und Weise fremdsprachige Lieder in den Unterricht integriert werden, ist immer lernzielabhängig. Der methodische Ansatz, welcher in drei Phasen stattfindet und der in der Literatur als Tasked-based-learning (TBL)-Phasierung zu finden ist, unterteilt den Hörvorgang in Vor-, Während- und Nach-Phasen. Einige Aufgabentypen für die verschiedenen Unterrichtsphasen (Hinführungsphase, Hörphase, weiterführende Aufgaben) finden sich bei Usbeck-Frei (2019, S. 104-117).

> Aufgaben, die zum Song hinführen, dienen meist der affektiven und kognitiven Einstimmung auf den Song, dem Wecken von Neugierde und Motivation. Sie sollen Vorwissen und bekannten Wortschatz aktivieren, und die Möglichkeit bieten, neues relevantes Vokabular einzuführen. All dies kann über mehrere Sinne geschehen und diverse Medien einbinden, z.B. Musik, Bilder, oder Zitate (Usbeck-Frei, 2019, S. 103).

Basierend auf dem Thema kann eine Mindmap erstellt werden, um Vorwissen zu aktivieren. Dabei können Überbegriffe vorgegeben oder Wörter mit Definitionen verbunden werden.

Es können Spekulationen zu Titel, einzelnen Strophenpassagen oder Wörtern sowie hinsichtlich des Musikvideos verbalisiert werden. Dazu empfiehlt es sich, den Themenwortschatz betreffende Floskeln und Redemittel in einer Wort-Bank zur Verfügung zu stellen. Dabei kann bekannte und neue Lexik zum Einsatz kommen. Es können Textpassagen wortgetreu übersetzt werden, eine Bearbeitung mit Wörterbuch bzw. Online-Übersetzern können zu vielen Erkenntnissen führen. Als mögliche Übungen, die auf der Musik beruhen, nennt Usbeck-Frei (2019, S. 105) die Arbeit mit Karaoke-Versionen oder Höreindrücke zu versprachlichen. An dieser Stelle bedarf es,- nicht zwingend, jedoch wünschenswert-, eines musikalischen Sprachrepertoires mithilfe dessen musikalische Höreindrücke verbalisiert werden können. Die Wirkungsanalyse kann dabei beispielsweise durch freie Assoziationen oder Charakterisierung des Gehörten, Adjektivzirkel, Zuordnung von Bildern/Fotos/Zeichnungen erfolgen. Im Zuge dessen schließen Fragestellungen an, mit welchen musikalischen Mitteln diese Klangereignisse umgesetzt wurden. Schüler:innen können Vermutungen zum Klang, der Instrumentierung, der Dynamik, Rhythmik, Tondichte usw. anstellen. Der Refrain kann musikalisch im Folgenden gepfiffen, gespielt, geklopft oder gesungen werden. Indem das Gehörte aktiv mitvollzogen wird, ermutigt man Schüler:innen, sich sprachlich zu ihren Empfindungen, Gefühle und Gedanken zu äußern. Mithilfe musikalischer Fachsprache wird das Gehörte in Worte zu gefassen, beschreiben, betitelt, erklärt, beurteilt und im Austausch mit anderen kritisiert. Mit musikalischen Fachtermini können diese Eindrücke benennt werden, jedoch kommen diese kaum in Lehrwerken vor. Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Unterrichtspraxis, in der musikalische Höreindrücke überwiegend zur Arbeit des Hörverstehens sowie Wortschatz- und Grammatikarbeit eingesetzt wird. Viele Fachvokabeln zur Beschreibung musikalischer Gestaltungsmittel wie zum Beispiel bei der Analyse von Melodie, Rhythmus, Harmonie, Tonsystem, Takt, Tonstärke oder Klangfarbe sind international bekannt und entstammen der italienischen Sprache. Einige finden sich u.a. bei Peter Locher, der eine nützliche Zusammenschau online zur Verfügung gestellt hat. Zur Beschreibung von Musik dienen Übersichten wie diese, um Klangereignisse einer Analyse zu unterziehen. In Ergänzung zu den Merkmalen von Musik können weiterführende (schriftliche) Formulierungsübungen im Unterricht besprochen werden.

Beschreibungsmerkmale von Musik/Musikalische Parameter

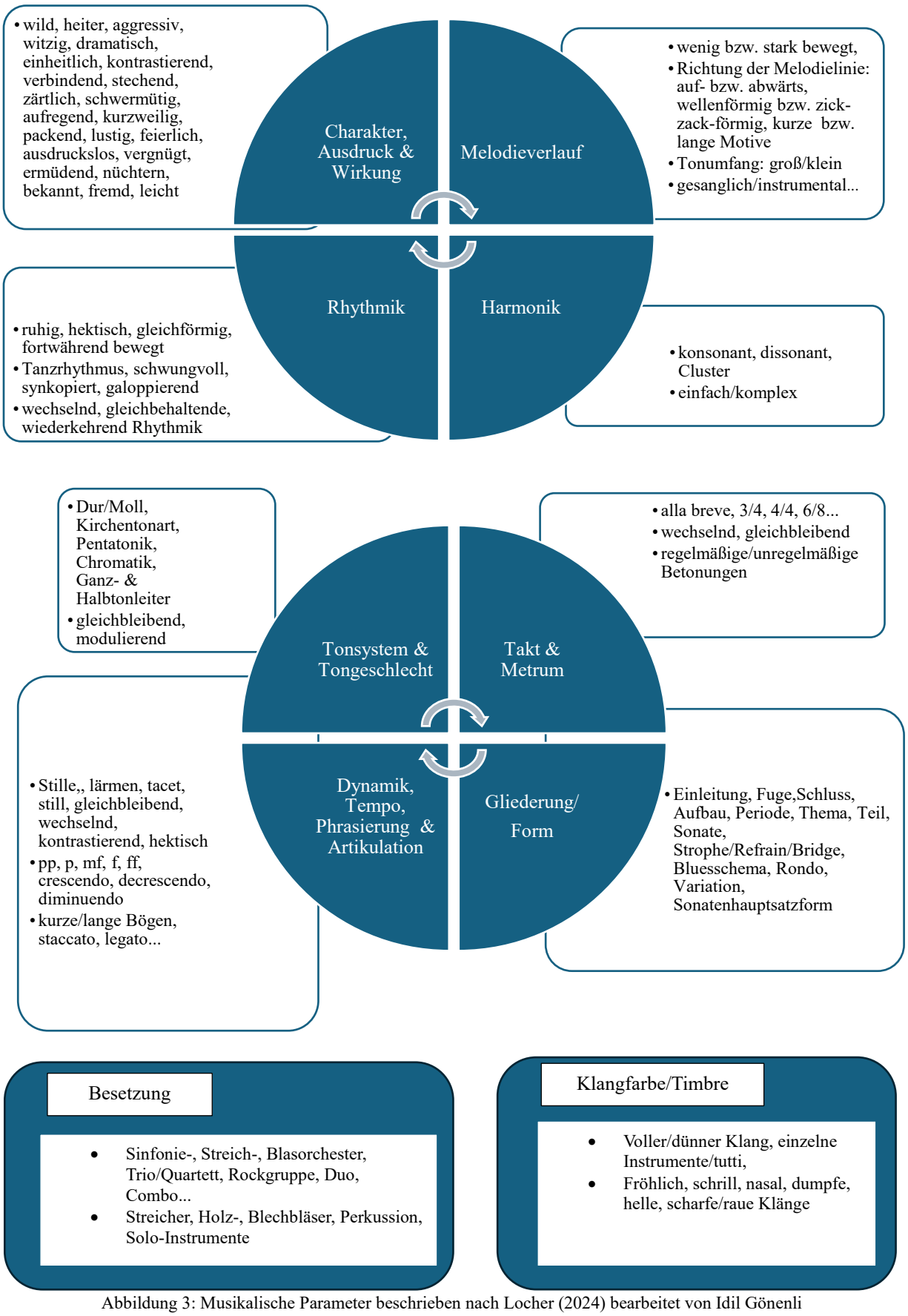


Abbildung 3: Musikalische Parameter beschrieben nach Locher (2024) bearbeitet von Idil Gönenli

Hinsichtlich der intensiven Auseinandersetzung mit dem Parameter Musik können Musikrichtungen, Musiktexte, Musikinstrumente, Musizierende, Textbedeutung, sozialkritische Statements und ihre Verarbeitung im Rahmen von Musikvideos thematisiert werden. Weitere methodische Empfehlungen finden sich auch im Bereich bilingualer Unterrichtsmodelle (CLIL).

4.1 Didaktische Konzepte

Hinsichtlich der Didaktischen Konzepte zum Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht existiert kein einheitliches Modell. Ludke (2009) zeigt am Beispiel von Französisch als L2 für Lerner:innen mit der Erstsprache Englisch verschiedene Übungsmöglichkeiten für die Unter- und Mittelstufe auf. Die Aktivitäten umfassen zehn Einsatzmöglichkeiten (Einführung, Wortschatz, Grammatik, Hörverständnis, Sprechen, Aussprache, Lesen, Schreiben, Landeskunde, Singen). Ein Lied wird nach seiner Methode über längere Zeit mehrmals mit unterschiedlichen Zielsetzungen geübt:

> I like to teach one song over the course of 2-3 weeks, using the target language whenever possible. When introducing a new song, I recommend using a full 60-minute-lesson starting with Activity 1(see page 14) followed by another activity. During the first 15-20 minutes of each subsequent lesson, I suggest incorporating different activities using the same song before moving on to the textbook or other activities for the day's lesson. Toward the end of the first week, I like to begin singing the song's chorus with the class (see activity 10 on pages 30-31) (Ludke, 2009, S. 8f.)

Innerhalb dieser Übungen wird in der Literatur die Unterteilung der Übungen in drei Phasen empfohlen. Das Hören soll von den Höraufgaben gelenkt sein. Grundsätzlich gibt es keine allgemein gültigen Regeln zur Arbeit mit der Textsorte Lied, es existiert damit keine umfassende Übungstypologie. Die Übungsformen jedoch, welche beim Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht zur Anwendung kommen, orientieren sich letzten Endes am Songtyp, Genre und der Interpretation. Badstübner-Kizik (2007, S.67ff.) stellt in ihrer Publikation vier Kategorien von Arbeitsformen mit Musik vor und unterteilt diese in:

- Arbeitsformen zur Unterstützung der Rezeption und Produktion
- Arbeitsformen zur Vorbereitung und Unterstützung einer bewussten und intensiven Wahrnehmung
- Arbeitsformen zur Förderung der Sensibilität und Empathiefähigkeit
- Arbeitsformen zur Förderung eines subjektiven (kulturellen) Wissenskontextes als Grundlage für interkulturelles Lernen

Mit diesen Arbeitsformen werden mit Hilfe von Musik sprachrezipierende (=das Hörverstehen steht im Mittelpunkt), sprachproduzierende (=Thema das Textes, subjektive Wertung der Musik, Gefallens- oder Meinungsbekundungen), reproduzierende (=Mit- und Nachsingen, Rhythmisches Arbeiten), musikproduzierende (=auf rhythmisch-musikalischer Basis zur

Fremdsprache), lernpsychologische (=Schaffung einer günstigen Lernatmosphäre), informative (z. B. Landeskunde), orientierende sowie interkulturelle Lernziele genutzt (Badstübner-Kizik, 2007, S. 17). Riggenbach nennt sieben Funktionsbereiche der Musik. Musik dient demzufolge als Kommunikationsanlass, als Transportmedium von Gefühlen, als Auslöser von Handlungen, zur intellektuellen Auseinandersetzung, als Realitätsbezug des Menschen, zur Identitätsbildung besonders von Jugendlichen, da die Interpret:innen Vorbildcharakter für sie haben und zu Unterhaltungszwecken (Riggenbach, 2000, S. 20-69).

Hinsichtlich der Aufgaben und Übungsformate, mit denen Musik in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden kann, gibt es einige Empfehlungen für die Arbeit in der Hörphase. Die Darbietung des Hörtextes ist daher besonders bedeutend. Häufig wird dabei für die Phase vor dem Hören auf verbale oder visuelle Impulse gesetzt. „Übungen zum Leseverstehen oder Übungen mit phonetischer Zielsetzung zur Verbesserung der Akzentuierung und Intonation (z. B. lautes Lesen des Liedtextes“ (Badstübner-Kizik, 2006, S. 40f.) können umgesetzt werden. Für die Phase des Hörens bieten sich laut Badstübner-Kizik Lückentexte, Mehrfachwahlantworten, richtig/falsch-Fragen, Textpuzzle, Fragen zu Textverständnis etc. an. Die anschließenden Übungen nach dem Hören bauen auf diese Phase auf, demnach können sie sich stark voneinander unterscheiden. Es existieren zahlreiche Übungen, die im DaF-Unterricht im Zusammenhang mit Musik umgesetzt werden können:

1. Übungen zu lexikalischen Phänomenen
2. Übungen zu textimmanenten grammatischen Phänomenen
3. Übungen zur Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit
4. Übungen zum gelenkten und freien Schreiben
5. Translatorische Übungen
6. Übungen zur Förderung der Imaginationsfähigkeit (z. B. Rollenspiele)
7. Sprachliche und stilistische Analysen, Sprachspielereien (z. B. Reime)
8. Erarbeitung von zusätzlichen Informationen zur landeskundlichen Textaussage
9. Kreative Weiterverarbeitung (Badstübner-Kizik, 2006, S. 40f.)

Diese praktischen Übungen eignen sich gut für die Arbeit mit textbasierten Liedern.

Angesichts der gesamten Bandbreite an Möglichkeiten zum Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht fordert Badstübner-Kizik eine „inhaltlich verbindliche“ Verankerung „von Musik im Fremdsprachenunterricht, die bis heute“ auf ihre Umsetzung warten lässt.

> Um Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht auch inhaltlich verbindlich zu etablieren und sie von dem Etikett einer ‘Bonbon- oder Feiertagsdidaktik’ zu befreien, müssen kulturspezifischer und interkultureller Gehalt stärker berücksichtigt werden (Badstübner-Kizik, 2010b, S. 1599).

Schmidt (2013, S. 64f.) fasst daher folgende didaktische Modelle zusammen, die den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht rechtfertigen:

- Prozessorientierte Mediendidaktik: subjektiv-kreative Sprachproduktion durch Musik

- Ganzheitliches Lernen: Lernen mit allen Sinnen
- Handlungsorientierung: handelndes Lernen, interaktive Partner- und Gruppenarbeit
- Kreativitätsförderung für Problemlösungen im Alltag
- Interkulturelles Lernen als Ziel
- Konzept der *audio literacy:* umfassende Hörkompetenz (Musikstücke, Geräusch und Klänge integrierend); Förderung bewusster Wahrnehmung und Bewusstmachung von Gefühlen (Blell & Kupetz, 2010a)

Esa (2008, S. 4) schlägt ein Didaktisierungsmodell für den Einsatz von Liedern vor, wobei er sehr konkret auf die Aspekte Liederauswahl und Entwicklung von Aufgaben eingeht. Er empfiehlt eine Dreiteilung der Übungen „in Annäherungs-, Verständnis- und Anwendungsübungen" vor. Seiner Empfehlung zufolge soll „das Lied erst in der Mitte oder am Ende" der Unterrichtssequenz „gehört und gesungen werden".

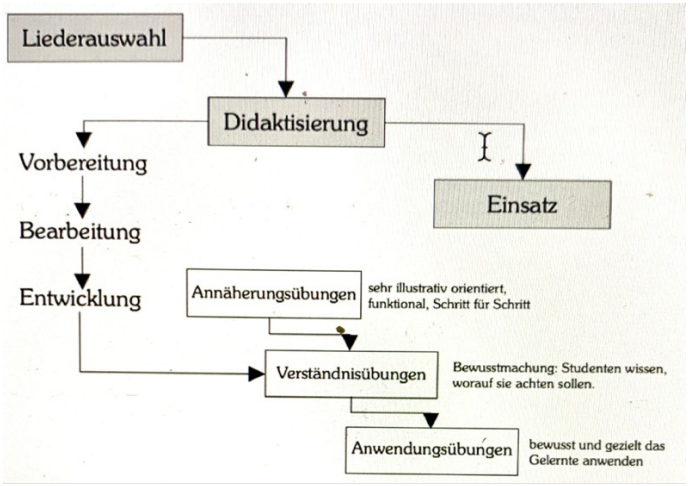


Abbildung 4: Didaktisierungsmodell von Liedern im Fremdsprachenunterricht nach Esa (2008, S. 4)

Abgesehen von der Dreiteilung der Aufgaben (Vorgehen nach einem dreistufigen Phasen-Modell genannt), die vor (Einstiegs-)/während (Erschließungs-) und nach dem Hören (Festigungsphase) (Solmecke, 1993; Grimm et al. 2015, S. 123), gibt es weitere methodische Empfehlungen im bilingualen Unterrichtssetting im Sinne einer integrativen didaktischen Konzeption von Fremdsprachenunterricht. Hinsichtlich der Vorgehensweise lassen sich einige Tipps bei Oebel, Cemillan und Usbeck-Frei finden.

Allmayer (2008) beschreibt das sprachendidaktische Potenzial von Popmusik für die Grammatikvermittlung im Kontext von DaF/DaZ:

- Wiederholung der Text und Melodiewendungen (Refrain)
- Zeitstruktur: Pausen am Ende von Phrasen und bei Überleitungen (instrumentales Zwischenspiel)
- Mehrspeichermodell: Zeitintervall und Wiederholungen der musikalisch-sprachlichen Phrasen als strukturbildende Elemente erleichtern Speicherung im Langzeitgedächtnis
- Mehrkanalige Informationsaufnahme: duale Kodierung von Sprache und Musik beim parallelen Verlauf sprachlicher und musikalischer Phrasen (Kontext ist Lernenden vertraut und motiviert sie)
- Verarbeitungstiefe der Informationsverarbeitung (emotionale Kodierung) (S.112-118).

Allmayers Didaktisierungsmodell ist strukturell in dreiteilige Unterrichtssequenzen gegliedert, wobei die ersten beiden Sequenzen in fünf Abschnitte untergliedert sind: Einstimmung, ganzheitliches Hören, implizites Hören und Speichern sowie Überprüfung. Die letzte Sequenz fokussiert die Wiederholung, Festigung und Reflexion des erlernten Sprachmaterials (Allmayer, 2008, S. 156).

Hinsichtlich der Auswahl geeigneter Höraufgaben sollten von Seiten der Lehrkraft gründliche Vorüberlegungen zur Vorgehensweise der Höraktivitäten getroffen werden, die die Lernenden zu Sprachhandeln ermutigen. Dabei soll die Songauswahl und die darauf aufbauenden Aufgaben dem Alter und Sprachniveau der Sprachlernenden entsprechen. Je nach Leistungsstand empfiehlt sich ein phasenweises Vorgehen.

4.2 Vorgehensweise bei Höraktivitäten

Aufgaben, die zum Song hinführen bzw. auf das Hören vorbereiten „dienen meist der affektiven und kognitiven Einstimmung auf den Song, dem Wecken von Neugierde und Motivation und gehören zu den “pre-listening-activities“. Sie sollen Vorwissen und bekannten Wortschatz aktivieren, und die Möglichkeit bieten, neues relevantes Vokabular einzuführen” (Usbeck-Frei, 2019, S. 103). Dabei können unterschiedliche Medien oder Medienverbünde wie Musik-Bild-Zitat oder auch szenische Sequenzen (freeze frame o.Ä.) (Bartosch, 2019, S. 136) eingebunden werden. Eine dosierte Vorgabe von Lernhilfen wie Mindmap, Assoziogramme, Hilfestellungen mittels Überbegriffe oder Wort-Banks wird empfohlen. Der Autor befindet die Analyse eines (Rap-)Textauszugs als Umgang mit Liedern auf einer höheren Kompetenzstufe. Neues Vokabular soll dabei eruiert und analysiert werden, die Textbotschaften im Weiteren interpretieret werden.

Aufgaben während des Hörens (“While-Listening-Activities"), die das Hören selektiv steuern, können mit oder ohne Liedtext gehört werden. Ein Vorteil, zunächst gänzlich auf den Liedtext beim Hören zu verzichten besteht darin, dass damit der Fokus auf dem Hörverstehen liegt und nicht zugleich das Leseverstehen trainiert wird (Usbeck-Frei, 2019, S. 107). Praktisch umsetzbare Aufgabenstellungen zu dieser Phase mit und ohne Textgrundlage veranschaulicht Hanna Usbeck-Frei in einer Tabelle, in der sie ebenso Hinweise als auch Tipps zur Binnendifferenzierung (-einfacher + komplexer) gibt. Mögliche Übungsformate wie richtig-falsch-Fragen beantworten, Liedtexte durch Gesten begleiten, Bilder in die richtige Reihenfolge bringen oder zur Musik malen sind nur einige der Einsatzmöglichkeiten (Usbeck-Frei, 2019, S. 109f.). Viele der präsentierten Übungen habe ich selbst in meinem Unterricht ausprobiert und

kann sie daher empfehlen. Hinsichtlich der Arbeit mit Lückentexten wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Wörter dem Lernziel angepasst (Wortschatzerweiterung, Förderung des Lese- und Textverständnis, Grammatikübung) ausgewählt werden sollten (Usbeck-Frei, 2019, S. 107). Die nachfolgenden Abbildungen sind eine exemplarische Präsentation der vielfältigen Möglichkeiten Aufgaben zum Hörverstehen mit und ohne Textgrundlage im Unterricht einzubauen. Dabei geht man über traditionelle Texterarbeitungsverfahren wie z.B. Lückentexterarbeitung hinaus, indem konkrete Aufgaben zur Textbegegnung, -erschließung und zum Textverständnis führen. Alle Aufgaben können weiterführend als Sprech- und Schreibanlass genutzt werden. Die Abbildungen veranschaulichen methodisch-didaktische Überlegungen und sollen als Hilfe für eigene Didaktisierungen dienen.

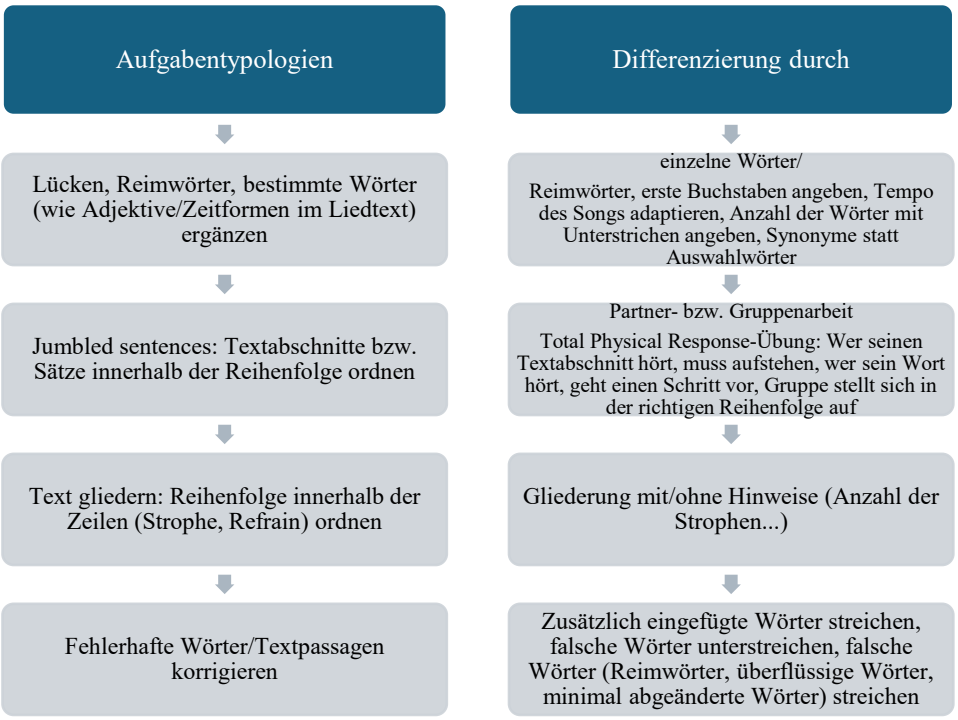


Abbildung 5: Ideen für die Hörphase mit Textgrundlage (eigene Darstellung in Anlehnung an Usbeck-Frei, 2019, S. 109)

Weitere Aufgaben vor dem Hören:

- Aufschreiben möglichst vieler Wörter, die man verstanden hat
- Ein Bild zum Gehörten malen
- Musikeindrücke beschreiben (Tempo, Rhythmus, Lautstärke, Instrumente, Stimmung)
- Liedtextpassagen üben und gemeinsam singen
- Mitzählen: Wie oft kommt ein bestimmtes Wort vor?

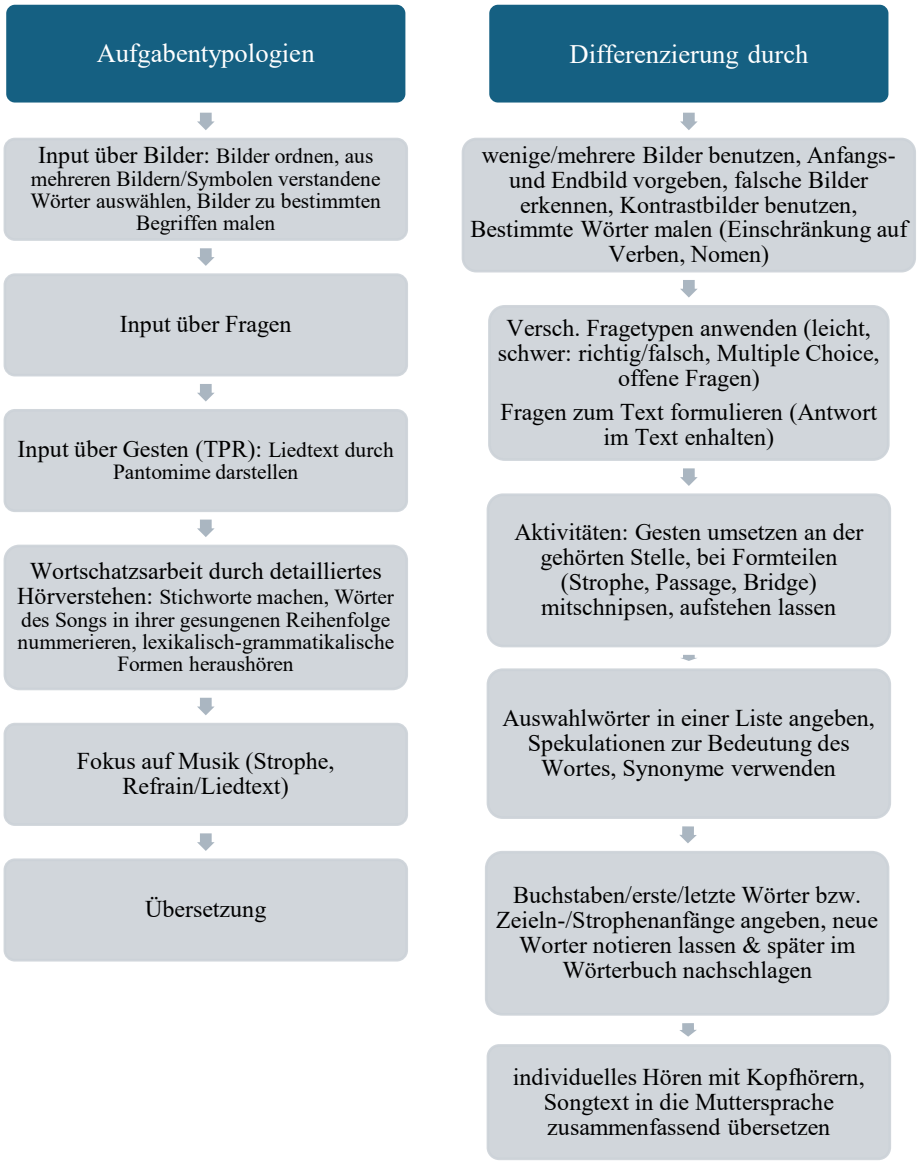


Abbildung 6: Aufgaben zum Hörverstehen ohne Textgrundlage (eigene Darstellung in Anlehnung an Usbeck-Frei, 2019, S. 110-113)

Weiterführende Aufgaben ("Post-listening-activities") mit Songs sind meistens produktorientiert und kreativer Natur. Sie stellen die produktiven Fertigkeiten in den Fokus sprachlicher Arbeit und sollen zu einer kommunikativen Auseinandersetzung mit dem Song anregen. Der Schwerpunkt liegt demnach auf der Generierung von kreativen Schreib- und Sprechanlässen. Auditive Eindrücke können sprachlich umgesetzt, Standbilder zum Songtext entwickelt, Dialoge entworfen, ein Plattencover gestaltet, ein Musikvideo kreiert, neue Strophen geschrieben, „Liedtexte in eine andere lyrische Form (z.B. Gedicht, Rap, Geschichte)" gebracht, Briefe an die Hauptperson des Songs verfasst, muttersprachliche Lieder mit demselben Thema recherchiert, zu Wörtern aus dem Liedtext Antonyme/Synonyme gesucht und ein neuer Text oder Akrostichons erstellt werden (Heidrich und Hass, 2014, S. 30; Usbeck-Frei, 2019, S. 114f.).

Beim Singen hat sich eine Übungsfolge in drei aufeinander aufbauenden Schritten bewährt:

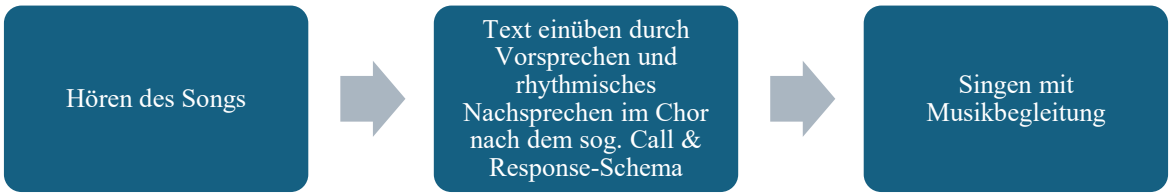


Abbildung 7: Dreischritte Übungsfolge (eigene Darstellung)

Der moderne kommunikative Fremdsprachenunterricht orientiert sich stark an den Konzepten der Handlungsorientierung, Lerner:innenorientierung und Prozessorientierung (Timm 1998; Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2004). Auch Feindert (unter Bezugnahme von Eunen, 1992) unterstreicht, dass Musik und Lieder dann sinnvoll eingesetzt sind, sofern auf ihre alters- und leistungsgemäße Auswahl geachtet wird (Feindert, 2007, S. 14). Im Sinne des Kompetenzmodells der audioliteracy als Teil der multiliteracy (Blell & Kupetz 2010a) wird durch die Vernetzung von Musik, Bild, Text, Darbietung und anderen Medien mit Sprachlernen auf die Erlangung der Schlüsselqualifikation eines kompetenten mehrsprachigen Handelns abgezielt.

Das didaktische Interesse an populären Liedern basiert auf authentischen, emotionalen, motivierenden (auch provozierenden) Potenzialen, wobei allerdings die musikalisch-ästhetische Seite in Deutsch als Fremdsprache leider zu wenig berücksichtigt wird (Karyn, 2006, S. 550). In Pop- und Rocksongs lässt sich der Zeitgeist wiederfinden. Die Musik als Lernfeld, welches Wege und Möglichkeiten ebnet, mit sprach-, literatur- und kulturdidaktischen Inhalten verschränkt zu arbeiten, kann für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden. Für die Bestimmung von Lernzielen und Methoden ist immer entscheidend, welcher Schwerpunkt (Sprache, Inhalt, Kunst) gesetzt werden möchte. Mittlerweile stehen Pädagog:innen dank zahlreicher Publikationen zum Themenkomplex und fertig ausgearbeiteten Unterrichtsbeispielen ein Arsenal an Arbeitsformen zur Verfügung (Usbeck-Frei, 2019; Badstübner-Kizik, 2007; Buchner 2009), auf das sie zurückgreifen können.

4.3 Selektionskriterien

Im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts steht die Frage, wie Musik im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden kann. Dabei geben einige Auswahlkriterien eine Orientierungshilfe.

Schülerorientierung: Dass die Lehrperson eine äußerst wichtige Rolle in der Vorbereitung auf den Unterricht spielt, zeigt sich in den Vorüberlegungen zu inhaltlichen und methodischen Entscheidungen im Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. Hinsichtlich der Höraufträge sollte die Lehrkraft die sprachliche Kompetenz ihrer Lernenden realistisch einschätzen können. Der Song und die darauf aufbauenden Aufgaben sollten dem Alter und Sprachniveau der Lernergruppe entsprechen (Oebel, 2002, S. 7). Die Auswahl der Musik kann den Schüler:innen selbst überlassen werden, was erfahrungsgemäß jedoch auch zu Schwierigkeiten führen kann. Besser erscheint die Option, dass die Lehrkraft eine Songvorauswahl trifft und die Gruppe einen Song daraus auswählt. Das Lied sollte inhaltlich zum Unterrichtsthema passen und Sprech- und Schreibanlässe bieten. Hinsichtlich der verwendeten Lexik und grammatikalischer Strukturen wird empfohlen, einen Song auszuwählen, welcher dem Können der Lernendengruppe entspricht. Die Musik sollte Ohrwurmcharakter haben und mitsingbar sein.
Laut Badstübner-Kizik (2006, S. 41f.) eignen sich Liedtexte für den Fremdsprachenunterricht, die folgende Merkmale aufweisen:

- behandelt nützliche Lexik, grammatische Strukturen, phonetische Phänomene
- enthält alternative bzw. vielseitige Lexik
- ermöglicht eine Erweiterung bzw. Vertiefung eines gerade behandelten Themas
- bezieht sich entwicklungspsychologisch auf ein wichtiges Thema
- wirkt motivierend (aufgrund seines Bekanntheitsgrades)
- ist gut sing- bzw. spielbar

Die Themenauswahl ist nicht gleichgültig. Hinsichtlich der Auswahlkriterien von Liedern sind Themen mit universellem Charakter zu wählen (Mertola, 2012, S. 32; Allmayer, 2010, S. 299). Die Lieder sollten Tabuthemen wie Sex, Drogen, Alkohol, Rassismus, Frauenhass nicht aufgreifen. Bei der Liedauswahl stehen die Vorlieben der Lernenden im Fokus (Allmayer, 2010, S. 300). Nach Thaler (2015) ist ein Song dann geeignet, wenn er aktuell, beliebt, komplex in Musik und Sprache, leicht verfügbar und sich thematisch, wie auch in seiner lexikalisch-grammatikalischen Ausprägung am Lehrplan orientiert (Usbeck-Frei, 2019, S. 97). Simao Mertola betont den Vorteil von Strophenliedern, weil sie sich durch ihren repetitiven Charakter besonders gut dafür eignen, das Textverständnis zu erleichtern. Lieder sollten dem Sprachniveau der Lernenden angepasst ausgewählt werden. Werden Lieder in den Fremdsprachenunterricht analysiert, liegt es nahe, die bildliche Umsetzung (Musikvideoclip) im Stundenverlauf zu thematisieren. Die Musik-Bild-Kombination kann für fremdsprachliche Lernprozesse vielseitige Anregungen bieten. So wie beim Liedtext Pop gilt es auch hier Auswahlkriterien zu berücksichtigen.

Die Lehrkraft hat im Unterrichtsgeschehen eine vermittelnde, impulsgebende, begleitende und unterstützende Rolle. Die Vorstellungen wie man eine Fremdsprache lernen kann hängt eng mit den Erwartungen zusammen, die die Lernenden an den Unterricht stellen. Viele meinen, es wäre die Aufgabe des Lehrers dafür zu sorgen, den Erwartungen der Lernenden zu entsprechen, dabei hängt das Erlernen einer Fremdsprache zu großen Teilen vom eigenen Einsatz ab. Einen erheblichen Einfluss auf den Lernprozess hat die Emotion der lernenden Person. Im Kontext des Lernens können Emotionen die Aufmerksamkeit auf einen besonderen Moment fokussieren „und andererseits dienen sie der Überwachung von Zielen und Handlungen und ermöglichen sowohl Motivation als auch Frustration“ (Eder & Brosch, 2017, S. 195f.).

Bei der zu Beginn des Kapitels gestellten Frage gilt es herauszufinden, nach welchen Kriterien ein effektiver Unterricht unter Einbindung von Pop-Musik aufgebaut sein muss. In der Literatur wird oftmals betont, dass die Aufgaben zum Hören nicht zu komplex gestaltet werden sollen und die Aktivität des Hörens nicht mit allzu viel Schreibaufwand verbunden sein soll. Nicht alle Lieder sind für den Einsatz im Unterricht geeignet. Das Liedmaterial muss gewisse Kriterien erfüllen. Man sollte, gerade wenn man schülerzentriert arbeiten möchte, die musikalischen Präferenzen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Letztlich hängt das Erreichen des Lernziels von der Bereitschaft, Kooperation und Verfassung der Lernenden ab.

Thaler (2015) argumentiert zugunsten des Einsatzes von Musik im Fremdsprachenunterricht und empfiehlt eine Öffnung in den vier Bereichen Textsorte, Lokalität, Methode und Dezision. Hinsichtlich der methodisch-didaktischen Aufbereitung eines Liedes spricht er sich für die Einbindung unterschiedlicher Musikstile und der Musikvorlieben der Lerner:innen in den Fremdsprachenunterricht aus, wobei das Lernen mit Musik Spaß bereiten soll. Die Behaltensleistung soll durch humorvolle und kreative Übungen gefördert werden (Thaler, 2015, S. 13).

Karbe und Piepho schlagen zahlreiche Möglichkeiten vor, wie Hörtexte präsentiert werden könnten, um lebendigen Sprachoutput zu generieren. Aufgabenstellungen wie das Ein- oder mehrmalige Hören ohne thematischer Vorentlastung (zum Hineinhören und Ohren spitzen), das Hören nach einer vorentlastenden Übung zum Inhalt, das Hören nach sprachlicher Vorarbeit, das Hören mit Aufgabenstellungen zu inhaltlichen und/oder sprachlichen Variablen, das Hören in Verbindung mit einem Lückentext, Bildimpulse und Wörter aus dem Schüttelkasten als roter Faden. Die Einbindung von Bildern ermöglicht einen zusätzlichen nichtverbalen Input, der den Verstehensprozess vereinfachen kann, indem die Aufmerksamkeit auf Mimik, Gestik und Körpersprache des Bildes gelenkt wird. Zudem wird das gleichzeitige Lesen des Songtextes genannt. Vor dem Hören kommt es meist zu einer thematisch-inhaltlichen

„Vorentlastung" (verbal oder visuell). Um das selektive und globale Textverständnis zu fördern, können Übungen wie richtig/falsch, Textpuzzle, Lückentexte mitlesen (Aufgabe zum selektiven/intensiven Hören), Mehrfachwahlantworten hinzugezogen werden. Übungen nach dem Hören gibt es in unterschiedlichen Ausführungen:

- Lexik („Erarbeitung/Erweiterung von textimmanenten oder textnahen Wortfeldern")
- Textimmanente grammatische Phänomene
- „Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit (Präferenzen, Bewertungen,
- Diskussion von Liedaussagen)"
- Übung zu gelenktem bzw. freiem Sprechen (Interpretationen, Perspektivenwechsel)
- Translatorische Übungen
- Übungen zur Imaginationsfähigkeit („Rollenspiele vor dem Hintergrund des Liedes")
- „Sprachliche und stilistische Analysen", Sprachreimspiele
- Erarbeitung von zusätzlichen Informationen des Textes (Entstehungszeit, Autor)
- Kreative Weiterverarbeitung (Karbe & Piepho 2000, S. 122).

4.4 Übungstypologien am Beispiel von Pop-, Rap- und Instrumentalmusik

Funktionen von Musik im FU	Aktivitäten im Unterricht
Förderung (sprachlich) kognitiver Prozesse	- mehrkanalige Wortschatzarbeit - Grammatikarbeit (Arbeit an unregelmäßigen Verben durch z.B. Rap-Rhythmen) - Vertonung kurzer Texte bzw. sprachlicher Formulierungen (Gedichte) mit einfachen Mitteln … oder selbst gebastelten Instrumenten… - Integriertes Fach- und Sprachenlernen …
Auslöser von fremdsprachlichen Kommunikationsprozessen sowie interkulturellem Lernen	- Arbeit mit Rocklyrics (Hinführen von eher Stimmungs- und Fan-orientierten Hörweisen zu eher kognitiv orientierten Hörweisen …) - Klangbilder/soundscapes als Auslöser für interkulturelles Lernen (… Entdecken von Formen kulturellen Zusammenlebens in fremden Lebensräumen) - Lieder (chansons, popsongs) zur Bearbeitung und Verarbeitung fremder Realitäten (ästhetischer und soziopolitischer Ansatz) - Vergleichende Aufgaben auf der Grundlage von Produkten medialen Transfers (Literaturvertonungen, Musik-Videoclips) - Musik und szenische Interpretation (Erleben musikalischer Inhalte)

Tabelle 4: Funktionen von Musik im FU – Aktivitäten im Unterricht (Blell, 2010, S. 228, in Auszügen)

4.4.1 Popmusik

> […] ist das motivationale Potenzial von Popsongs unbestritten. Sie sind das Material, das SchülerInnen hören (und sehen) wollen. Mit diesen authentischen Medien lässt sich inhalts- und aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht machen, der vielfältige sprachliche und außersprachliche Lernziele erreichen kann (Thaler, 2010a, S. 113).

Die Musiksparte Popmusik erfreut sich auch heute noch großer Beliebtheit bei Jung und Alt. Sie unterhält alle Altersgruppen und bietet gerade für Jugendliche Identifikationspotenzial, denn „Popmusik kann als wichtiger Sozialisationsfaktor gelten, emotional bewegen und zumeist den Drang wecken, darüber zu sprechen bzw. sich damit auseinanderzusetzen zu wollen“ (Allmayer, 2008, S. 129). Laut Wicke ist Popmusik „so etwas wie ein ständiger Lebensbegleiter“ bei Jugendlichen (Wicke, 1993, S. 6).

Gute Gründe aus pädagogischer Sicht für den Einbezug von Musik liefern Umfragen wie die des Deutschen Musikinformationszentrums (2023) zu den Hörgewohnheiten der Menschen. In Form von Interviews befragt wurden dabei insgesamt 23. 524 Deutsche ab 14 Jahren. Diese zeigt, dass die Bevölkerung zwischen 14 und 59 Jahren Rock- und Pop-Musik bevorzugt hört. Um die Entwicklung der Musikpräferenzen miteinander in Relation zu stellen, können Jahresvergleiche in den meisten Genres abgebildet werden. Hard-Rock und Heavy-Metal sind Musikgenres, die bei dieser Befragung hohe Präferenzwerte erzielt haben.

Abbildung 8: Musikpräferenzen (Umfrage des Deutschen Musikinformationszentrums, MIZ, 2023)

Abbildung 9: Hip-Hop-Rap (Präferenzwert MIZ, 2023)

Hoch oben auf der Beliebtheitsskala gemeinsam mit Pop- und Rock-Musik rangiert Hip-Hop sowie Rap. Der Lebensweltbezug wird in der Literatur oft als Argument für den Einzug von musikalischen Stimuli im Fremdsprachenunterricht genannt.

Die Textsorte Popmusik zeichnet sich durch ihre zweigliedrige Form in Strophen „und Verse, ihre Metrik und ihren Rhythmus“ und wiederkehrenden, meist leicht mitsingbaren Refrain aus. Das Besondere dabei ist, dass die Kodierung von Musik und Sprache gleichzeitig verläuft und dabei Rhythmus und Melodie das Behalten des Textes fördern (Allmayer, 2008, S. 114f.). Die Wiederholung von Melodien, Rhythmen und Wörtern führen bekanntlich zum Phänomen des Ohrwurms, der uns begleitet, wenn Lieder über einen längeren Zeitraum im Ohr bleiben. Wird also Sprache mit Rhythmus und Bewegung kombiniert, werden automatisch grammatische Strukturen und die in den Liedtexten vorkommenden Vokabeln verarbeitet und gespeichert (Leitzke-Ungerer, 2010, S.348). Dem Musikgenre wird ein „hoher Bekanntheitsgrad” als auch „leichte Zugänglichkeit” beigemessen (Allmayer, 2008, S.126). Thaler nennt in seinem A-Dekalog zehn Gründe für den motivationsfördernden Einsatz von Popmusik im Unterricht. Laut ihm erzielt das Genre Pop in den Bereichen Abwechslung, Attraktivität, Authentizität, Aktualität, Adressatenorientierung, Anwendbarkeit, Affektivität, Auslegbarkeit und Aktivierung seine Wirkung (Thaler, 2015, S.11). Schiffler (2010) meint, dass sich all jene Musikrichtungen sich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignen, wo vor allem das rhythmisch gesprochene Wort (wie im Rap) im Vordergrund stehen (S. 59). Die Musikwahrnehmung erfolgt jedoch immer subjektiv und ist von Individuum zu Individuum unterschiedlich. Kneifs Beschreibung der Hörertypologie unterschiedet dabei zwei Hörertypen, wonach sich der musikorientierte und der textorientierte Hörer gegenüberstehen. Während sich der eine auf die musikalischen Parameter der Musik (Stil, Instrumentation, Stimme, Rhythmus, Melodie und Harmonik o.Ä.) fokussiert, richtet der textorientierte Hörer sein Augenmerk auf die textlichen Elemente von Musik (Thema, Botschaft, Wortwahl, Textstruktur etc.). Insgesamt führt Kneif sieben Hörertypen an (Kneif, 1982, S. 17-26). Kneifs Hörertypen könnten die Besonderheiten und Schwierigkeiten in der Vermittlung von Musik abbilden. Popmusik auf Deutsch fand Mitte des 20. Jahrhunderts immer mehr Eingang in die Lehrpraxis von Deutsch als Fremdsprache. Musik wird als „eigenständiger Lern- und Kommunikationsimpuls“ im Kontext von Sprachenlernen anerkannt (Blell, 2010, S. 10). Viele deutsche Interpret:innen machten die deutsche Pop- und Hip-Hop-Musik wieder populär. Mertola geht in seiner Diplomarbeit u.a. der Frage nach, warum deutsche Popmusik im Fremdsprachenunterricht einen „noch geringen Einsatz“ findet und nennt im Zuge dessen mangelhaftes Wissen über geeignete Methoden seitens der Lehrkräfte als auch unzureichende „sprachpolitische Entscheidungen, wie

z. B. die des Inhalts des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR), der dem Medium Musik beim Sprachenlernen wenig Berücksichtigung schenkt“. Als dritten Grund nennt er die spärliche technische Ausstattung der Unterrichtsräume (Mertola, 2012, 22f.). Aufgrund technischer Entwicklungen ist es heutzutage möglich, in jedem Unterrichtsraum Zugang zu Neuen Medien zu bekommen. Lehrkräfte des 21. Jahrhunderts sollten keine Berührungsängste mehr mit der Technik haben.
Die Vielzahl an Übungsbeispielen zeigt das umfangreiche Lernspektrum mit der Musiksparte Pop. Da die vorliegende Arbeit nicht das Erstellen eines umfassenden Übungskatalogs zum Ziel hat, wird nur ein Überblick zu einigen Einsatzmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht gegeben:

- Warum-up
- Sprachliche Rezeption und Produktion
- Sprechen über musikalische Höreindrücke und ihre Wirkung
- Musikalische Reproduktion
- Musik als Quelle landeskundlicher Information

Als Vorbereitung auf das Hören können Warm-ups laut Murphey (1992, S. 17f.) für die Lernziele (gegenseitiges Kennenlernen/Namen und Musikgeschmack) eingesetzt werden.
In einem ersten Schritt werden die „musical-introduction“-Kärtchen von den Lernenden ausgefüllt. Während die Lernenden im Klassenzimmer herumgehen, erklingt Hintergrundmusik. Wird die Musik gestoppt, sollen sich die Lernenden paarweise zu ihren Angaben in der Fremdsprache austauschen. Die Übungsdauer orientiert sich am Motivationsgrad der Lernenden-Gruppe. Hinsichtlich der Interpret:innen und Musikgruppen kann wahlweise adaptiert werden.

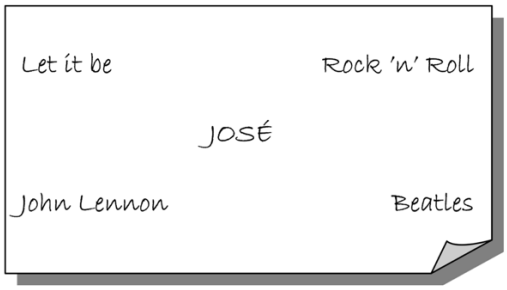


Abbildung 10: Warm-Up-Übung am Beispiel von Popmusik (Murphey, 1992, S. 17f.)

4.4.2 Rap

Das folgende Kapitel setzt sich mit der Einbindung von Raptexten auseinander und geht der Frage nach, wie Lehrkräfte diese in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einbinden können. Musik findet mehrheitlich durch die Forderung nach authentischen Unterrichtsmaterialien über lernernahe Genres wie Hip-Hop, Rap, Pop- und Rockmusik Eingang in der unterrichtlichen Praxis, die reale Sprachanwendung und für den Fremdsprachenunterricht eine motivierte Lernatmosphäre bei adoleszenten Lerner:innen schafft. Der Einsatz von Rhythm and poetry (kurz Rap) zeichnet sich durch seinen Sprechgesang zum Rhythmus, seine mündliche Präsentationskunst und seine spezielle Wort- und Satzbetonung aus. Aufgrund seiner Entstehungsgeschichte ist die Musikstilrichtung Rap als eine der vier Säulen der Hip-Hop-Bewegung oft mit Vorurteilen behaftet. „Hip-Hop und Rap zählen zwar grundsätzlich zu den akzeptierten Musikgenres in Deutschland, viele ihrer Vertreter werden aber häufig immer noch als randständig betrachtet und sozial stigmatisiert, wenn es sich nicht gerade um Gute-Laune-Rapper wie Cro handelt“ (Kleiner, 2016, S. 43). Die Texte sind sozialkritischer Natur und thematisieren überwiegend gesellschaftliche und politische Missstände. Rap im DaF-Unterricht erfordert von mancher Lehrkraft ein starkes Umdenken, dennoch kann diese Musikstilrichtung, wenn auch nicht persönlich präferiert, zu einer bedeutenden Erweiterung der Rezeptionspraxis und zu einem Spracherwerbszuwachs führen. Der Rap im Kontext DaF-Unterricht schafft „neben kommunikativen und analytischen Kompetenzen (...) die Möglichkeit, interkulturelle sowie Medienkompetenzen aufzubauen und zu vertiefen” (Bartosch, 2019, S. 129). Modellhafte Ansätze der Arbeit mit Rap-Musik im Fremdsprachenunterricht gehen von analytisch-kreativen Zugängen, die den Text und seine „Charakteristika *(flow, rhyming,* etc.)” (Bartosch, 2019, S. 135) in den Mittelpunkt unterrichtlicher Arbeit stellen bis hin zu kreativer Weiterarbeit „in den Bereichen des Schreibens, Sprechens und Aufführens” (Bartosch, 2019, S. 135) mit der Rap-Lyrik. Rap-Texten beinhalten Jugendsprache, das für die Musiksparte verwendete Jargon und oftmals subversive Sprache. Die Rap-Kunst per se ermutigt zu einem, persönlichen “*empowerment*” (Bartosch, 2019, S. 138) und bietet die Möglichkeit, ästhetische Erfahrungen in den Lernprozess zu integrieren. Auch die politische Dimension hinsichtlich der Inszenierung von männlichen und weiblichen Rapper:innen müsse, so Bartosch, im Unterricht kritisch hinterfragt werden (Bartosch, 2019, S. 138).

Loh (2010, S. 5-7) spricht sich für den Einsatz von Rap-Musik im Kontext DaF aus, der sich wie folgt beschreiben lässt:

- Die Schüler:innen profitieren von Rap-Texten als Form von Dialogen;
- Das gegenseitige Lernen von und miteinander stehen dabei im Fokus;
- Die Rolle des Lehrers ist im Rap positiv konnotiert;
- Im Rahmen des Wortgefechts *(*battle) wird versucht, den Gegner mittels Wortgewandtheit zu übertrumpfen;
- Schüler:innen verstehen Rap als Plattform für persönliche Meinungsäußerung zu gesellschaftspolitisch relevanten Themen;
- Durch Rap kann das Innenleben an Stelle von Tagebucheintragungen preisgegeben und auf kreative Weise verarbeitet werden;

Rap fokussiert Sprache und eignet sich daher hervorragend für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, da alle Fertigkeiten geübt werden können. Sowohl der Text in seinem besonderen Aufkommen (Soziolekt, Neuwortschöpfungen in Reim/Versmaß etc.), seiner Ausführung (Improvisation) als auch die Musik kann interpretiert werden und die Lernenden zur weiterführenden kreativen Arbeit motivieren (Loh, 2010, S. 60). In ihren Arbeiten führt Kathrin Wild diverse Einsatzmöglichkeiten insbesondere von Rap-Musik an. Der Autorin zufolge eignet sich der Rap besonders als Sprechrhythmus akzentuierende Kunstform, um Phänomene wie den Wortakzent in der Fremdsprache zu üben. Als Einstiegsimpuls wird den Schüler:innen der Refrain präsentiert, welcher auch zwei- und dreisilbige Wörter beinhalten soll. Nachdem der Refrain mehrmalig gehört wurde und die Lernenden den Text mitlesen konnten, folgen exemplarische Betrachtungen einzelner Wörter und ihre Silbenbetonung. Dabei werden Akzentwechsel je nach Position in der Äußerung und daraus erwachsene Bedeutungsunterschiede im Deutschen (wie **Aug**ust/der Name – Aug**ust**/der Monat oder Ich habe nicht dar**a**n gedacht-D**a**ran habe ich nicht gedacht) sichtbar gemacht. Anhand von Übungen, bei denen die Schüler:innen betonte Silben im Text unterstreichen sollen, erkennen sie, „dass die falsche Positionierung des Wortakzents leicht zu Missverständnissen führen kann" (Wild, 2016, S. 2). Wild präsentiert weiter, wie der Wortakzent mithilfe von Musik im Allgemeinen und Raps im Speziellen geübt werden kann.

Klatsche auf jeder Silbe dieses deutschen Spaßliedes. Klatsche auf den Silben, die du langsamer und lauter sprichst, lauter. Unterstreiche dann diese Silben im Text.

Drei Chinesen mit dem Kontrabass
saßen auf der Straße und erzählten sich was.
Da kam die Polizei: »Ja, was ist denn das?«
Drei Chinesen mit dem Kontrabass.

Abbildung 11: Phonetikübung zu Akzentsilben (nach Wild, 2016, S. 2)

In einer Übung wie in Abbildung 11 zu sehen ist, können Wörter (Herkunft- und Zielsprache sowie Internationalismen) im Hinblick auf ihren differierenden Wortakzent miteinander verglichen werden. Nach dieser rezeptiven Phase folgt eine kreative Weiterarbeit in Form eines Raps. Abbildung 12 zeigt, wie sich eine Lehrperson in Form eines Raps vorstellen könnte. Dabei soll möglichst der ganze Körper miteinbezogen werden. „So kann auf betonten Silben von Lehrkräften und Lernenden geklatscht, geklopft oder gestampft werden" (Wild, 2016, S. 3). Auf diese Weise nehmen die Schüler:innen die Silbenstruktur der gesprochenen Sprache genau wahr und können das Silbenklatschen selbst ausprobieren.

Beispiel für einen Rap, mit dem sich die Lehrkraft vorstellen kann:

Ein MiNIster WÄre ich GERne geWORden,
Aber als LEHrer hat man WEniger SORgen.
GramMAtik ist HEUte MEIne MisSION.
MAche ich sie auch zu EUrer PasSION?

Abbildung 12: Vorstellungsrap (nach Wild, 2016, S. 3)

Wild führt innerhalb dieser Techniken mögliche didaktische Stolpersteine „aus der Praxis und Forschung" an. Stücke, die viel Eigenproduktion von Lernenden-Seite verlangen, können Schwierigkeiten in der Umsetzung bereiten. Auf manche wirkt die Einbeziehung von performativen Elementen (Klatschen, Stampfen, Schnippen) eher überfordernd als dienlich. Daher benötigen sie Zeit, „um sich auf den musikalischen Ausspracheunterricht einzustellen und sich an andere Übungsformate zu gewöhnen" (Wild, 2016, S. 4).
Mit Raps Wortbetonungsmuster zu erarbeiten, verschränkt kognitive wie affektive Aspekte und bietet innovative Anregungen im Sinne des ganzheitlichen Lernens. Letztendlich sind es die didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft, die Lernszenarien wie diese unter dem Blickwinkel der Lerner:innen-Orientierung erst möglich machen. Empfohlen wird, sich im Unterricht die Zeit für Übungen wie diese zu nehmen, die über grammatische Kompetenz hinausgehen und ein ästhetisches Verständnis von Sprache und Kultur propagieren.

4.4.3 Instrumentalmusik im Fremdsprachenunterricht

In der Gestaltung von Lernsettings zu einer musikorientierten Fremdsprachendidaktik kann auch Musik ohne Worte als Sprech- und Handlungsanlass der Fremdsprache dienen. Auch wenn der Schwerpunkt der Publikationen auf Unterrichtsvorschlägen zur Verwendung von Musik mit Text dominiert, beschäftigen sich einige wenige Publikationen mit diesem Ansatz.

> Aus Mangel an Erfahrung und geeigneten Methoden, ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Potenzen zu erkennen und zu integrieren, fällt in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Entscheidung fast immer zugunsten der sprachlichen Bearbeitung. Objekte, die deutlich ‚sprachdominiert' sind - z. B. […] vertonte Texte (Lieder) oder „Programmmusik" hinter der (möglicherweise?) eine Geschichte steckt – rücken damit folgerichtig in den Vordergrund, scheinbar weni-oder nicht-sprachliche bleiben am Rande oder ganz unberücksichtigt (Badstübner-Kizik, 2007, S. 12).

Wicke meint, Musik gehöre bereits in den Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache und solle nicht bei der Textsorte Lied ansetzen und zugleich aufhören, sondern es sollte auch klassische, sinfonische und instrumentale Musik einbezogen werden. Instrumentalmusik wird im DaF-Kontext im Vergleich zu textzentrierter Musik nachrangig behandelt. Sie scheint zu abstrakt für viele Hörende und scheint schwer mithilfe fremdsprachlichen Vokabulars schwer zu fassen.

„Musik ohne Worte, ist dagegen sehr viel weniger präsent, obwohl sich doch mit und aus ihr heraus so viele kommunikative Lerngelegenheiten für die Ausbildung (fremd-)sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ergeben" (Falkenhagen, 2019, S. 172). Betrachtet man die textlosen Musikstücke als Moment intensiver Hör- und Zuhörschulung kann im Sinne der Herausbildung von audio literacy ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht legitimiert werden. Der Begriff Instrumentalmusik umfasst Musik, die primär für Instrumente komponiert wurde. Sie stellt den musikalischen Kontrapunkt zur Vokalmusik dar. Die vielseitige Auswahl an Gattungen, Formen und Besetzungen (kleine vs. große Ensembles) zeigt die Vielfalt dieser Musizierpraxis (Falkenhagen, 2019, S. 172). Der wachsenden Bedeutung des suggestopädischen Ansatzes in der fremdsprachlichen Didaktik entspricht die steigende Tendenz der Instrumentalmusik, welche seit den 1990er-Jahren in Form von Phantasiereisen mit instrumentaler Hintergrundmusik verwendet wird, „um fremdsprachlichen Output zu generieren" (Falkenhagen, 2019, S. 173). Hintergrundmusik kann auf Basis des suggestopädischen Ansatzes erfolgreich eingesetzt werden, sofern sie Instrumentalmusik ist (Willems, 2019, S. 86-88; Lütge, 2010, S. 100). Die ‚klassische' Instrumentalmusik findet „selten Eingang in den Fremdsprachenunterricht" konstatiert Falkenhagen (2019, S. 175). Grund dafür liegt in den Hörgewohnheiten der meisten Jugendlichen, die ihr Gehör eher populären Musikrichtungen, welche Gesangsdarbietungen inkludieren, schenkt. Instrumentalmusik ist, so scheint es, weniger zugänglich als Musik mit Texten, die ihre Hörer fesselt. So heterogen die Klassenzimmer sind, so differieren auch die verschiedenen Hörgewohnheiten. Um musikalische Höreindrücke versprachlichen zu können, ist es also nötig, ein musikbezogenes Fachvokabular zu entwickeln. Auch wenn das bewusste Hören von rein instrumentaler Musik sich für die meisten Hörer ungewohnt anfühlt (Falkenhagen, 2019, S. 178), dient diese Art des Zuhörens der Herausbildung der Wahrnehmungsfähigkeit von

Lernenden. Bei der Verwendung instrumentaler Musik werden insbesondere die produktiv-kommunikativen Fertigkeiten geübt: „das freie und gelenkte Sprechen über das Gehörte, eigene Assoziationen verbalisieren, Meinungsaustausch untereinander, Diskussion von Funktionen und Wirkungen der Musik sowie die Einordnung, Bewertung und Beurteilung des Gehörten“ (Falkenhagen, 2019, S. 179). Als mögliche Unterrichtsbeispiele nennt Falkenhagen orchestrale Werke mit programmatischem Bezug („Die Vier Jahreszeiten“ von Antonio Vivaldi; „Pacific 231“ von Arthur Honegger; „9. Sinfonie e-Moll“ von Antonin Dvorak; „Hummelflug“ von Nicolai Rimski-Korsakov; „Die Moldau“ von Bedrich Smetana u.v.m.). Weiters führt sie Empfehlungen für Orchestermusik in Form von Sinfonien, Streichquartette von klassischen Komponisten sowie Werke von Schubert, Brahms und Mahler. An fremdsprachliche Unterrichtstätigkeiten einbinden lassen sich auch Instrumentalmusiken mit textlich vorhandenen Passagen (z. B. Wish you were here von Pink Floyd o.Ä.) (Falkenhagen, 2019, S. 180). Für das methodisch-didaktische Vorgehen mit instrumentaler Musik gilt es im Vorfeld Zieldimensionen (Hörauftrag, Fertigkeit, Evaluation) festzulegen. Das erste Hören soll dabei möglichst ohne spezifische Aufgabe erfolgen und ganz dem „Ohren spitzen und genießen“ gewidmet sein (Falkenhagen, 2019, S. 181). Erste Übungen können sich, so Blell (2006), an dem visuellen Assoziieren (Malen zur Musik), dem freien motorischen Assoziieren (Bewegen zur Musik) oder dem freien sprachlichen Assoziieren orientieren (Blell, 2006, S. 169). Auch Badstübner-Kizik sieht in unkonventionelleren Aufgaben (Pantomime, szenisches Spiel oder bildliche Darstellung) einen kreativen und produktionsorientierten Ansatz, die für Motivation und Neugierde sorgen (Badstübner-Kizik, 2005).

> Da Schülerinnen und Schüler sehr heterogene Hörerfahrungen und unterschiedliches Expertenwissen zu einzelnen Genres und Musikstilen auch im Bereich der Instrumentalmusik mitbringen, ist es in der unterrichtlichen Arbeit schwierig, den fremdsprachlichen Bedürfnissen eines jeden einzelnen gerecht zu werden (Falkenhagen, 2019, S. 181).

Der Sprachoutput kann dann angeregt werden, sobald sich alle Schüler:innen dazu befähigt fühlen, „ihre Gedanken und Emotionen zur Musik fremdsprachlich ausdrücken zu können“ (Falkenhagen, 2019, S. 182). Verschiedene für den DaF-Unterricht konzipierte Lernaktivitäten für Instrumentalmusik lassen sich auch bei Wicke (2000, S. 46-105) finden. Dabei wird verstärkt mit kreativen Schreibaufträgen gearbeitet.

> Schreiben nach, zu und über Musik teilt sich bei näherem Hinsehen in eine Fülle unterschiedlicher Konzeptionen. Beim assoziativen Schreiben geht es eher um die ‚Abschaltung kognitiver Kontrollmechanismen‘, gewünscht wird die Bereitschaft, sich von der Musik ‚forttragen‘ zu lassen. Beim Schreiben nach Programmmusik steht wiederum die ‚Aktivierung kognitiver Kontrollmechanismen‘ im Mittelpunkt, musikalischen Strukturen soll eine verbale Bedeutung gegeben werden (Badstübner-Kizik, 2006, S. 47).

Zwischenfazit

> Es ist fatal, wenn sich Lehrende sofort entmutigen lassen, sobald die ersten Schwierigkeiten mit Hörtexten und -übungen auftauchen, und sie sich entscheiden, die Arbeit mit Hörtexten aus Zeitgründen lieber sein zu lassen. An diesen Schwierigkeiten für Lernende gilt es zu arbeiten, man darf sie nicht einfach übergehen (Leubolt, 2010, S. 23).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lieder aller Musikrichtungen (Pop, Rock, R'n'B, Soul, Schlager, Volkslieder, Kinderreime etc.) mit und ohne Text als Quelle für vielseitige Lernaktivitäten zur Förderung der Sprachfertigkeiten im Kontext Deutsch als Fremdsprache dienen können. Auffallend ist jedoch, dass in den meisten Arbeiten, die das Lied in den Fokus musikalischen Inputs in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts stellen, fast immer Musiksparten wie Pop oder Rock behandelt werden. Die Instrumentalmusik wird auch heute noch größtenteils unterschätzt. Singen auf Deutsch ist dank zahlreicher deutscher Interpret:innen und Bands in den letzten Jahren wieder populär geworden. Hinsichtlich der Musikstücke ist vorab eine lernergerechte Auswahl und durchdachte Didaktisierung zu treffen, die das Erreichen der Lehr- und Lernziele ermöglicht (Allmayer, 2008, S. 137). Dabei gilt es Faktoren wie Thema des Musikstücks, Alter und Sprachstand der Lernenden, Aussprache des Interpreten und geeigneter Rhythmus zu achten. Grundsätzlich sind authentische Lieder den speziell für den Fremdsprachenunterricht konzipiert didaktisierten Liedern vorzuziehen. Wer mit Liedern und Musik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht arbeiten möchte, kann, muss jedoch nicht immer selbst die Musikstücke aussuchen oder didaktisieren. Viele DaF-Lehrwerke nutzen das Medium Musik bereits, was einige Lehrwerksuntersuchungen der letzten Jahre ergeben haben. Das Internet bietet einen breitgefächerten Reigen an Didaktisierungsvorschlägen zu aktuellen Liedern, die sich anspruchsvoll und abwechslungsreich mit vielen Ideen für die Beschäftigung mit Liedern einsetzen. Allgemein wünschenswert wäre es, wenn vor allem der musikalische Aspekt im Fremdsprachenunterricht mehr Berücksichtigung fände.

5. Forschungsdesign

Kapitel fünf beschreibt die Anlage der empirischen Studie der durchgeführten Leitfaden-Interviews von DaF/DaZ-Lehrenden. Das Hauptaugenmerk liegt darin, das Forschungsinteresse geltende Erhebungsinstrument, die gewählte Herangehensweise, die Darstellung der Stichprobe, die entsprechende Auswertungsmethode sowie die Durchführung in ihren Grundzügen darzustellen. Die Dokumentation des Entwicklungsprozesses der empirischen Untersuchung und Erkenntnisgewinnung wird damit Schritt für Schritt beschrieben, welches ein wichtiges Gütekriterium für qualitative Forschung darstellt. Die inhaltliche Dokumentation von Haupt- und Zwischenschritten des Forschungsprozesses runden die im Anhang beigefügten Dokumente ab, um die Güte der Arbeit zu garantieren. Bei der Auswahl der Forschungsmethode habe ich mich im Rahmen der Masterarbeit für das Leitfaden-Interview entschieden, da es aus meiner Sicht für das Forschungsvorhaben die richtige Methode ist, um einen Zugang zu praxisorientierten Informationen zum Tätigkeitsbereich von DaF/DaZ-Lehrenden zu erhalten. Das Ziel der Einzelbefragungen ist es, die individuellen Meinungsbilder zum Einsatz von Musik im Unterricht darzustellen und zu erheben. Den interviewten Personen stehen dabei dank offener Fragen ausreichend Beantwortungs- und Erzählspielraum für ihre Schilderungen zur Verfügung. Andererseits kann die Interviewende abseits des Leitfragebogens spontan mittels Rückfragen zu Gedankenäußerungen der Befragten reagieren (Döring & Bortz, 2016, S. 365). Auf diese Weise bleibt ein gewisses Maß an offener Gestaltungsmöglichkeiten in Hinblick auf die Gesprächsführung erhalten. Zum Themenkomplex befragt werden zehn unterschiedliche Lehrpersönlichkeiten aus dem DaF/DaZ-Lehrkontext, die mithilfe eines leitfadengestützten Fragebogens zu ihren verschiedenen Lehrstilen, subjektiven Wahrnehmungen, Problemschilderungen und Handlungsprozessen ein umfassendes Urteil über den Stellenwert vom Bildungsgut Musik im Sprachunterricht geben werden. Trotz der offenen Gesprächsführungsmöglichkeit dient der Interviewleitfaden als Gedächtnisstütze und konzeptioneller Bezugsrahmen, welcher genügend Freiraum für Schilderungen, Offenheit und Reflexionen zulässt. Die vorformulierten Fragen können in ihrer Chronologie abgeändert werden. Darin werden die Ergebnisse nach Mayring ausgewertet und im Hinblick auf die Forschungsfragen analysiert sowie abschließend reflektiert. Für die Transkription der Interviews wird ein wortgenaues Notationssystem gewählt. Das Material wird, gemäß des Grundgedankens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in mehreren Schritten bearbeitet indem theoriegeleitet entlang des Materials ein Kategoriensystem erstellt wird (Mayring, 2002, S. 114). Am Ende sollen die Ergebnisse dieser

Untersuchung gebündelt den wissenschaftlichen Theorien gegenübergestellt werden und eine Beantwortung der im Titel der Forschungsarbeit erwähnten Fragestellung möglich sein.

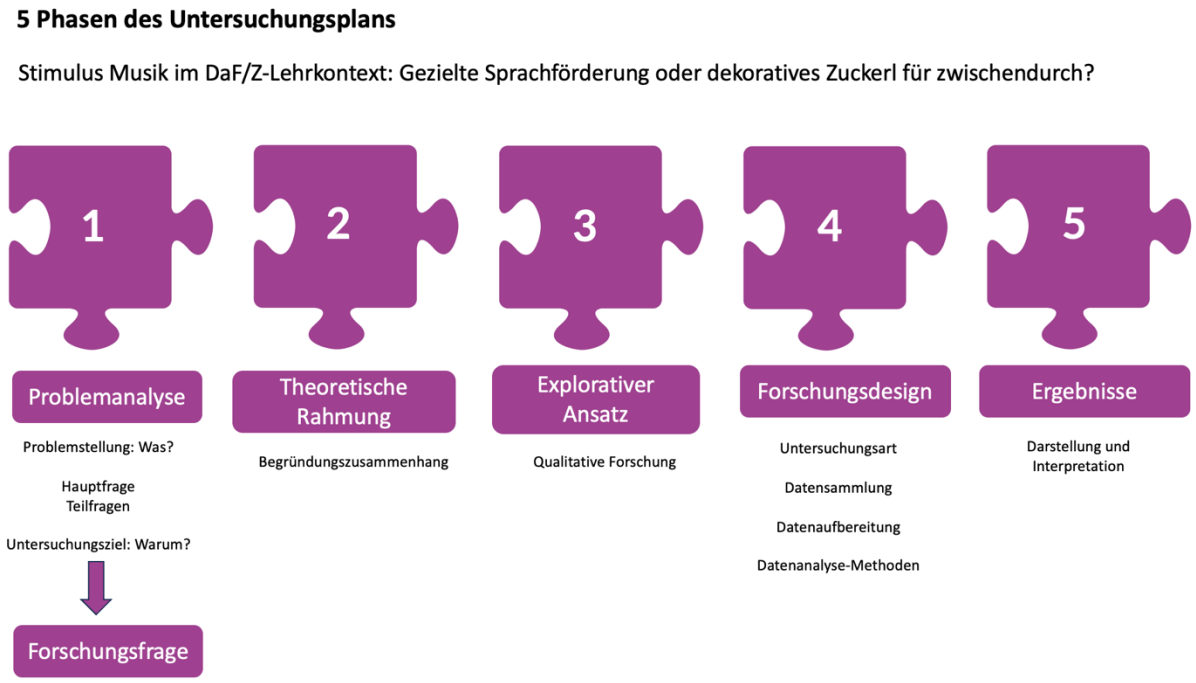


Abbildung 13: Phasen des qualitativen Forschungsdesigns

Abbildung 13 veranschaulicht die verschiedenen Phasen des Forschungsablaufes darunter Messmethode, Auswertungsverfahren zur Analyse (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring), Durchführung (Anwendung der Forschungsmethode)

Zu Beginn des Forschungsprozesses fand die Definierung des Problems statt auf Basis derer die Formulierung der wissenschaftlichen Fragestellung erfolgte. Es existiert eine große Zahl an durchgeführten Studien, Einzelfallanalysen, Literatur, Didaktisierungsvorschlägen, Veröffentlichungen. Aufgrund der Unmenge an bestehender Literatur zu dieser Themenspezifik, war es notwendig, für das Forschungsvorhaben relevante Publikationen ausfindig zu machen und Erkenntnisse zusammen zu tragen. Nach der Literaturstudie wurde klar, dass der Einsatz von Musik im DaF/DaZ-Unterricht seit Jahr(zehnt)en erforscht und gefordert wird, dennoch in der Unterrichtspraxis nicht bei allen Lehrkräften angekommen ist. Im Rahmen der Forschung wurde anhand der zentralen Forschungsfrage und der Unterfragen versucht, eine Erklärung für diesen Eindruck zu suchen. Vor dem Hintergrund des Untersuchungsziels habe ich mich für eine Erhebungsmethode entschieden. In der Konzeptionalisierungsphase habe ich mich für das Erhebungsinstrument qualitative Interviews entschieden, einen Interviewleitfaden erstellt, die zu befragenden Personen-Gruppen rekrutiert, die Art und Größe der Stichprobe festgelegt (8-10 Expert:innen-Interviews) und den Pretest

durchgeführt, um bei Bedarf noch Passungen durchzuführen. Die Erhebungsvorbereitung: Einverständniserklärungen wurden erstellt, Interviewtermine vereinbart und schließlich die Daten erhoben und für die Analyse aufbereitet. Die Datenanalyse erfolgte inhaltsbasiert, Kodierungen wurden mit Hilfe des erstellten Kategoriensystems vorgenommen. Die Ergebnisse wurden im Kapitel 7 festgehalten und interpretiert.

5.1 Forschungsgegenstand

Die auf der gleichen Grundidee basierenden Forschungen – die positiven Lerneffekte musikalisch generierter Unterrichtssettings zu untersuchen – sind recht zahlreich, dennoch verzetteln sie sich in alle Richtungen bezüglich der Bildung von Hypothesen, der Wahl der untersuchten Gruppen und der angewendeten Methoden. Die Literatur zeigt viele positive Feststellungen auf, aber ebenso viele Vermutungen um die Wirkung von Musik im Unterricht und es erhärtet sich der Eindruck, dass Musik als Lernmedium nach wie vor nur sehr marginal in Lehrmitteln, der Lehrpraxis als auch in der Lehrer:innen-Ausbildung thematisiert wird. Die Fülle an methodischen und thematischen Beiträgen zum Forschungsfeld „Sprachenlernen mit Musik“ zeigt sich in der Vielzahl empirischer Untersuchungen zu diesem Themenschwerpunkt. Anhand der im folgenden Abschnitt formulierten Forschungsfragen sollen durch DaF/DaZ-Lehrende untersucht werden, welche Relevanz Musik in der pädagogischen Praxis hat. Die Arbeit kann demnach dem Forschungsfeld der Erwachsenenbildung zugeordnet werden. Vergleichbare Arbeiten, welche den musikalischen Einsatz im Hinblick auf den DaF/DaZ-Unterricht kritisch untersuchen, finden sich in zahlreichen Arbeiten (Choi, Chang-Jun, 2023; In Anlehnung an die in Kapitel 4 thematisierten Ansätze, setzt sich die Arbeit im Folgenden kritisch mit der Frage auseinander, welche Chancen und Hürden die Musik und der Liedgebrauch im Unterricht bieten.

5.2 Forschungsfragen

Anknüpfend an die theoretischen Ausführungen in Kapitel 2-4 lassen sich die zentralen Fragestellungen der Arbeit wie folgt formulieren:
Es wird untersucht, ob Musik im Fremdsprachenunterricht auch heute noch peripher zum Einsatz kommt, demnach eine „Überzeugungssache“ (Usbeck-Frei, 2019, S. 123) ist und demzufolge noch größerer Handlungsinitiativen für einen zeitgemäßen Unterricht bedarf oder aber der Musikeinsatz wirklich in der DaF/DaZ-Praxis angekommen ist.

Steht auch heute noch musikorientierter Fremdsprachenunterricht an der Peripherie der Fremdsprachendidaktik?

Von dieser Hypothese geleitet lassen sich meine drei konkreten Forschungsfragen und damit zugleich auch Ziele der Forschungsarbeit ableiten:

- In welchem Zusammenhang stehen Lernen, Musik und Sprachunterricht?
- Wie kann Musik sinnvoll zum Sprachenlernen eingesetzt werden?
- Welchen Stellenwert haben Lieder eingebettet im Fremdsprachenunterricht bei Lehrkräften und welche methodischen und didaktischen Aspekte spielen beim Einsatz von Musik im Unterricht für Lehrkräfte eine Rolle?

Um diese Fragestellungen möglichst detailliert und differenziert beantworten zu können, wird die Lehrenden-Perspektive in den Fokus gestellt und einer qualitativen Analyse unterzogen. Für die Befragung wurden folgende Schwerpunktthemen definiert:

- Zugang zu Musik (Freizeitverhalten) und Erfahrungen mit Musik im Unterricht
- Angestrebte Lernziele durch den Einsatz von Musik (auf emotionaler Ebene: Auflockerung, Humor, Spaß, Entspannung), auf methodisch-didaktischer Ebene: Aussprache, Schulung der audio literacy bzw. bestimmter Fertigkeiten, kreatives Schreiben, Hintergrundmusik), auf kultureller Ebene: Landeskunde, interkulturelles Lernen)
- Unterrichtsbezogene Chancen und Herausforderungen in der Arbeit mit Musik

Im Folgenden soll auf die methodische Vorgehensweise eingegangen und die für die Arbeit ausgewählten Erhebungsinstrumente und Analysewerkzeuge vorgestellt werden.

5.3 Datenerhebung

In dieser Forschungsarbeit wird zur methodischen Bearbeitung der Forschungsfragen eine qualitative Erhebungsmethode, die dem dialogischen Verfahren entspricht, herangezogen. Unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Interviewführung ist ein Pretest, welcher vor der Datenerhebung durchgeführt wurde mit dem Ziel das Testinstrument auf mögliche Fehlerquellen zu untersuchen und anschließend einer Korrektur zu unterziehen. Dadurch sollten

verständniserschwerende Fragen sowie Interviewabbrüche vorab ausgeschlossen werden (Döring & Bortz, 2016. S. 363f.). Nach Überarbeitung des Leitfadens wurden die Interviewpartner:innen ausgewählt und kontaktiert. Wichtigstes Auswahlkriterium dabei war es, Kolleg:innen ausfindig zu machen, die im Umgang mit Musik in ihrem Deutschunterricht Erfahrung aufweisen. Es wurden dabei Lehrende befragt, die in der DaF/DaZ-Erwachsenenbildung, -Lehre und -Fortbildung tätig sind.

Die Ausgangssituation der empirischen Untersuchung ist die aus den Expert:innen-Interviews generierte Datenquelle, welche die Expertise von DaF/DaZ-Lehrenden hinsichtlich des individuellen Einsatzes von Musik in ihrem Unterricht, ihre praktischen Erfahrungen und Überzeugungen als Kursleiter:innen sowie die Effekte des Einsatzes musikalischer Stimuli in ihrem Unterricht im Hinblick auf die Sichtbar- und Nutzbarmachung fokussiert. Gläser & Laudel (2010, S. 13) zufolge kennzeichnet ein Expert:innen-Interview Folgendes:

> Es handelt sich um Untersuchungen, in denen […] Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden. (…) Die Experteninterviews haben in diesen Untersuchungen die Aufgabe, dem Forscher das besondere Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierten Menschen zugänglich zu machen

Es entsteht ein umfassendes Bild aus der Perspektive von bereits in der Erwachsenenbildung unterrichtenden Interviewpartner:innen. Dabei rückt der inhaltliche Kontext in den Fokus, organisatorische und institutionelle Zusammenhänge werden offengelegt während biographische Lebensverläufe in den Hintergrund geraten (Meuser & Nagel, 2002). Bei Leitfadeninterviews sind vor allem die praxisrelevanten Informationen und handlungsorientierten Fähigkeiten der Interviewpartner:innen von Relevanz (Bogner et al., 2014). Entlang der Forschungsfragen wird der übergeordneten Frage nachgegangen, ob das Medium Musik geeignet ist, den DaF/DaZ-Unterricht lernfördernd zu ergänzen. Dabei soll zunächst auf die Merkmale der Erhebungsmethode eingegangen sowie der Aufbau und Inhalt des Leitfadens erläutert werden. In den anschließenden Unterkapiteln wird auf die Auswahl der Interviewpartner:innen sowie die Erhebung, Aufbereitung, Transkription und Auswertung eingegangen. Leitfadengestützte Interviews zählen zu den nicht-standardisierten Interviewformen, sind semistrukturiert und gewähren eine Offenheit, die Schilderungen und persönlichen Wahrnehmungen selbst formulieren zu können. Die Interviewfragen dienen der Orientierung „und weniger als (…) strikter Ablaufplan“ (Riemer, 2016, S. 163), die abgearbeitet werden müssen. Der Interviewleitfaden lässt hinsichtlich der Gesprächsführung eine flexible Kommunikation zu, indem die Fragereihenfolge je nach Gesprächssituation

angepasst werden kann. Die Stärke der leitfadengestützten Befragungsmethodik liegt gerade darin, individuell auf den Gesprächsablauf einwirken zu können (Riesmeyer, 2011).

5.3.1 Aufbau und Durchführung der Leitfadeninterviews

Für die erhobenen Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, welcher dem in der Fremdsprachenforschung häufig eingesetzten halbstrukturierten Interview entspricht. Auf diese Weise kann das Themenfeld bei den Interviews durch den Leitfaden abgegrenzt und die Gesprächsverläufe in Richtung der Forschungsfragen gelenkt werden, jedoch auch Raum für zusätzlich eingebrachte Aspekte der Interviewpartner:innen zulassen. Die Sichtweisen der befragten Personen werden zunächst entlang des Leitfragenkatalogs fokussiert und dann in einen unterrichtlichen Kontext geführt, um auf der Grundlage eigener Beobachtungen und Erfahrungen interpretiert werden zu können. Bei der Gestaltung des Leitfadens ist darauf zu achten, dass die Fragen offen, einfach und so klar wie möglich sind. Es kommen Fragen u.a. zum methodisch-didaktischen Blickwinkel sowie persönliche Sichtweisen zu Chancen und Schwierigkeiten bei der Fusion von Musik mit Sprachunterricht zum Einsatz. Zu jedem Interview wird ein Memo erstellt, das situative und zeitliche Angaben sowie die Stimmung während des Interviews beschreibt. Es enthält außerdem persönliche Daten zur Lehrperson wie musische Interessen, Unterrichtspraxis, Bildungsgang und Zusatzausbildungen. Die interviewten Personen wurden nach Absprache mit dem kollegialen „Du“ angesprochen. Ein Expert:innen-Interview ist kein Bestandteil alltäglicher Kommunikation (wie in der Familie, im Freundeskreis oder im Beruf). Es hebt sich durch die Einflussfaktoren Fremdheit, limitierte zeitliche Kapazität und vorgefasste Rollenkonstruktionen ab. Umso wichtiger ist es, mit Sorgfalt geeignete Interviewfragen auszuwählen (Gläser & Laudel, 2010). In der Methodenlehre unterscheidet man zwischen inhaltlich und funktional ausgelegten Fragen, die dann zum Einsatz kommen, wenn inhaltliche Lücken geschlossen werden sollen (Gläser & Laudel, 2010, S. 118). Bei Expert:innen-Interviews kommen faktenbezogene Fragen und Meinungsfragen zum Einsatz. Soll im Rahmen ein Aspekt fundierter beschrieben werden, können gezielt Fragen gestellt werden, die mithilfe von erzählgenerierenden Fragestellungen (durch Fragewörter wie „wodurch“ oder Simulation von Beobachtungssituation) ein tieferes Eindringen in die Materie ermöglichen. Am Anfang des Interviews sollen Einleitungs- und Filterfragen gestellt werden. Mit dem gezielten Einsatz verschiedener Fragetypen kann der für das Expert:innen-Interview notwendige Rahmen geschaffen werden (Gläser & Laudel, 2010). Um gezielt inhaltliche sowie funktionale Interviewfragen vorformulieren zu können, habe ich

mich in der Konstruktion des Leitfadens an der Theorie orientiert. Laut Bogner et al. (2014) soll der Leitfaden die Attribute kurz und übersichtlich erfüllen, um nicht Gefahr zu laufen den Leitfaden nicht als „Redeskript“ zu verwenden. Dieser Empfehlung folgend, wurden die Proband:innen entlang dreier Themenblöcke (Gesprächseröffnung, individuelle Zielsetzungen und Organisation und methodisch-didaktische Überlegungen) befragt:

Gesprächseröffnung

Erzählgenerierende Einleitungsfragen zur Person und individuellem Zugang zur Musik (Zuhörer:in, Musiker:in, Gesang, Anderes z.B. Interesse an Musikwissenschaften…)

Themenblock 2: Individuelle Zielsetzungen und Organisation (Forschungsfrage 2+3):

Faktfrage zur Einschätzung praxisnaher Zielsetzungen und persönlicher Überzeugungen im DaF/Z-Unterricht sowie Lernzielabsichten (Kriterienkatalog zur Musikauswahl, Lernziele, Aufgabendesign: Beispiele für deutschsprachige Interpret:innen & Songs, exemplarische Übungsformen, Songdidaktik)

Themenblock 3: Fragen auf methodisch-didaktischer Ebene (Forschungsfrage 3)

Faktfrage zu Materialien, Anwendungsbereichen, Herausforderungen, Feedback/Lücken/Wünschen

Gemäß der Methode des Leitfadeninterviews wurde nach den sechs Hauptfragen und dazugehörigen Detailfragen gearbeitet. Im Folgenden werden die Interviewfragen vorgestellt.

5.3.2 Konzeption des Interview-Leitfadens

Die Konzeption des Interview-Leitfadens erfolgte auf Basis der Empfehlungen aus der Forschungsliteratur (Flick, 2011) und wurde auf Grundlage theoretischer Überlegungen, welche in den vorangegangenen Kapiteln der Masterarbeit dargestellt wurden, erstellt. Der Leitfaden positioniert sich um drei Themenblöcke und enthält damit in Zusammenhang stehende Fragen nach methodisch-didaktischen Herangehensweisen, nach persönlichen Überzeugungen (Frage 1: Individueller Zugang zu Musik, Frage 2: Individuelle Zielsetzungen), Fragen nach individuellen Zielsetzungen (Frage 2 & 3: Potenzial der Arbeitsmöglichkeiten mit Musik), der methodisch-didaktischen Vorüberlegungen (Frage 4: Vorstellungen zur Unterrichtsorganisation), Fragen nach Verhalten (Frage 4: Einbeziehung der Lernendenpräferenzen), Fragen nach möglichen Chancen und Risiken (Frage 5: Argumente

für/gegen den Einsatz von Musik/Stolpersteine in der pädagogischen Praxis) und Fragen nach Erfahrungen (z.B. Frage 5: Lerneffekte bei den Lernenden/positive wie negative Reaktionen der Lernenden). Die im Gros offen gehaltenen Fragen wurden weitestgehend vereinheitlicht gestellt, sodass eine Vergleichbarkeit ermöglicht werden konnte, allerdings blieb Raum für dem Gesprächsverlauf angepasste Fragestellungen. Einige Fragen aus den Themenblöcken 2 und 3 verlangen nach einer persönlichen Positionierung der Lehrenden zum Forschungsthema, welche mitunter der Linie der Institution an der sie lehren widersprechen. Aus diesem Grund wurde ein Einstiegstext zu den Interviews ausformuliert, der einen angenehmen Gesprächseinstieg zum Ziel hatte (Bogner, 2014). Hinsichtlich der Fragen fand keinerlei Austausch mit den Interviewpartner:innen im Vorfeld der Interviews statt. Die Rolle der Lehrwerke und ihr Nutzen im Hinblick auf die Musik wurde im Themenblock 3 (Frage 6) gestellt. Hintergrund für die Auswahl dieser Frage stellt der tatsächliche Gebrauch des Lehrwerks von didaktisierten Liedern in der Praxis dar, mit der persönliche Meinungen, über die im Unterricht zum Einsatz kommenden Lehrwerke und Erfahrungen damit hinsichtlich hinterfragt werden sollten. Als sehr interessanter Fall haben sich die Fragen nach der Miteinbeziehung von dialektaler Musik im DaF/DaZ-Unterricht und Musik der Erstsprache der Lernenden erwiesen. Die Pilotierung fand am 08. November 2024 über Zoom statt. Auf Basis der Rückmeldungen von Interviewten und Betreuer-Seite wurden die Fragen überarbeitet und hinsichtlich der chronologischen Abfolge adaptiert.

Themenblock 1: Einstieg – Einleitende Fragen – Gesprächseröffnung

	Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- & Steuerungsfragen
I	Welche Rolle spielt Musik in Ihrem beruflichen und privaten Leben? Welchen Zugang zu Musik haben Sie? (Musik hören, Instrument spielen, Tanz…)	Passion, Spaß, Profession, Religion? Wie und wo wurde das musikalische Wissen angeeignet?		○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?

Themenblock 2: Individuelle Zielsetzungen und Organisation

II	Wie integrieren Sie Musik in Ihrem DaF/Z-Unterricht?	Erläuterung zu Kriterien der Liedauswahl (Genre, Thema/Inhalt,	○ Könnten Sie spezifizieren, wovon die Wahl der Musik	○ Spielt hier dialektale Musik bzw.

		Sprache/Dialekt, Musik aus Erstsprachen, Schwierigkeitsgrad), Arbeitsmöglichkeiten (Phonetik, Wortakzent, Grammatikprogression etc.)	Ihrer Meinung nach abhängt? ○ In welchen Unterrichtssituationen verwenden Sie Musik?	Musik in den Erstsprachen der Lernenden eine Rolle? ○ Haben Sie dazu ein Beispiel?
III	Welche Intention verfolgen Sie, wenn Sie mit Musik arbeiten?	Vorstellungen über Zielsetzung (Motivation, Lückenfüller, konkrete Lernziele (Grammatik, Landeskunde, Konversation…), Medienspezifik von Musik im Sprachlernprozess	○ In welchen Phasen des Unterrichts setzen Sie Musik ein? (Einstieg, Training bestimmter Fertigkeiten, als „Zuckerl“ für die Lernenden…)	○ Welche Lernziele verfolgen Sie, wenn Sie mit Musik arbeiten?

Themenblock 3: Methodisch-didaktische Überlegungen zum Einsatz von Musik im DaF/DaZ-Unterricht

IV	Wie setzen Sie Musik didaktisch in Ihrem Unterricht ein?	Vorstellungen zu Unterrichtsorganisation (wann/wie), Aktivitäten/Aufgabentypus (vor/während/nach dem Hören), Entscheidung über Musik (Einbindung der Lernendenpräferenzen?), mit/ohne Untertitel, mit/ohne Liedtext, …		○ Könnten Sie eine Unterrichtssequenz skizzieren, in der Sie mit Musik gearbeitet haben? ○ Gibt es weitere didaktische Tipps?
V	Welcher Lerneffekt zeigt sich bei Ihren Lernenden?	Erfahrungen, persönliche Einschätzung zu pos./neg. Reaktionen der Lernenden, wenn mit Musik gearbeitet wird Argumente für/gegen den Einsatz von Musik	Letzte Frage: Haben Sie Punkte, die Sie noch gerne ansprechen würden?	
VI	Welche Materialien benutzen Sie im Unterricht?	Gebrauch von Sekundärquellen (Internet, Weiterbildungskurse, Liederbücher, MVC, Noten, Liedtext, Bilder…),		○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? ○ Haben Sie dazu ein Beispiel? ○ Wie ist das mit…?

		authentisches oder didaktisiertes Liedmaterial Was trägt das Lehrwerk zur Musik bei?		

Tabelle 5: Haupt- und Detailfragen des Leitfadeninterviews (eigene Darstellung)

Gerahmt wird der Leitfaden durch allgemeine Informationen zum Interview. So wird vor dem Beginn auf die Möglichkeit zum Einsatz von Sperrvermerken, die Erlaubnis zur Aufzeichnung und auf Anonymität hingewiesen. Nach dem offiziellen Interviewteil werden die Befragten über die Einsicht der Transkription informiert, um eventuelle Unklarheiten (auch rechtlicher Natur) aus dem Weg zu räumen und es wird ihnen die Chance geboten, die Ergebnisse zu erhalten. Das Hauptaugenmerk dieses Interviewabschnittes liegt auf dem persönlichen Dank für das entgegengebrachte Interesse und die Gesprächsbereitschaft (Bogner et al., 2014; Gläser & Laudel, 2010).

Im Folgenden wird die Erhebung und Analyse als auch der vollständige Forschungsvorgang beschrieben, um die Studie für Rezipient:innen vollständig nachvollziehbar und für wissenschaftliche Beurteilungen verwertbar zu machen. Um die Güte der Arbeit zu garantieren, werden im Anhang sämtliche Arbeitsmaterialien transparent gemacht und wichtige Schritte der Arbeit dokumentiert.

Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich von 12. November 2024 bis 30. Dezember 2024. Die Interviewdauer belief sich im Durchschnitt auf 30-60 Minuten. Die Interviews wurden entweder persönlich oder via Zoom geführt. Alle Gespräche wurden mittels Aufnahme-App direkt am Smartphone aufgezeichnet, die gespeicherten Audio-Dateien wurden im Anschluss daran für die Datenaufbereitung und Datenauswertung verschriftlicht. Es wurde eine vollständige Transkription durchgeführt. Nach Mayring (2002, S. 89) wird dann von einer wörtlichen Transkription gesprochen, wenn „eine vollständige Texterfassung verbal erhobenen Materials hergestellt“ wird „was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“.

5.3.3 Sampling: Die Interviewpartner:innen und Teilnahmevoraussetzungen

Für das Auswahlverfahren der Deutschlehrkräfte wurden verschiedene Lehrpersonen unterschiedlichen Lehrhintergrunds via Kontaktanfrage über das Forschungsvorhaben angeschrieben. Bei der Auswahl möglicher Gesprächspartner spielte die regelmäßige Arbeit mit Musik im DaF/DaZ-Unterricht sowie forschungspraktische Faktoren wie die Erreichbarkeit

und Bereitschaft der Interviewpartner eine essenzielle Rolle (Gläser & Laudel, 2010). Die meisten der befragten Lehrkräfte zeigten eine mehrjährige Berufserfahrung. Nachdem die Hauptintention darin besteht, DaF/DaZ-Lehrende über ihre persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen im Umgang mit Musik zu befragen, um daraus methodisch-didaktische Vorgehensweisen und persönliche Theorien abzuleiten, war diese Eingrenzung wichtig, um der Beantwortung der Fragestellung gerecht zu werden. Ausgeschlossen wurden pensionierte Lehrkräfte. Für das Forschungsvorhaben konnten zehn aktiv unterrichtende Kolleg:innen aus unterschiedlichen Lehr-/Lernkontexten zu DaF/DaZ für ein Interview gewonnen werden.

Flick (2009, S. 2018) erwähnt, dass es oft schwierig sein kann, Zugang zu Expert:innen zu gewinnen. Das Auffinden geeigneter Interviewpartner:innen gestaltete sich aufgrund der Tatsache, dass nicht jede/r DaF/DaZ-Kolleg:in mit Musik in seinem Unterrichtet arbeitet etwas schwierig. Zudem waren die Kontaktdaten der Lehrenden nicht frei zugänglich, was die Gewinnung von Interview-Partner:innen erschwerte. Es wurden zunächst Kolleg:innen der VHS Salzburg, später auch andere Institutionen per Mail kontaktiert.

Die Volkshochschule Salzburg (VHS) bietet ein umfangreiches Kursangebot, welches DaZ-Kurse, Intensivkurse, Werte- und Orientierungskurse und Deutsch für Asylwerbende-Kurse auf allen Niveaustufen umfasst, an. Daneben stehen Sprachstandserhebungen und Einstufungstests zur Auswahl. Der Bildungsstandort ist ein zertifiziertes Prüfungszentrum für das international anerkannte Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD). Nachdem ich selbst Deutschkurse für Asylsuchende an dieser Bildungsinstitution unterrichte, nahm ich zunächst Kontakt zur Direktion auf, um diese über mein Forschungsvorhaben ins Bild zu setzen. Am Anfang plante ich eine Erhebung im Kontext Land Salzburg durchzuführen. Auf meine Intervieweinladung, welche an sämtliche Kolleg:innen der VHS Salzburg (Stadt+Land Salzburg) erging, meldete sich lediglich nur eine Person. Auf meine Rückfrage hin, ob Lehrer:innen-Fortbildungen zu Musik im DaF/Z-Unterricht angeboten würden oder in Zukunft geplant wären, antwortete mir man von Entscheider-Seite mit einem „Nein“. Nachdem die Rückmeldungslage anfänglich sehr dünn war, erweiterte ich meinen Suchradius und inserierte in DaF/DaZ-facebook-Gruppen, kontaktierte das WIFI und bfi Salzburg, private Sprachinstitute in Salzburg (Stadt) und Tirol. Interviewanfragen ergingen ebenso an den Vorstand des ÖDAF als auch DaF/Z-Forschenden in Österreich und Deutschland mit dem Forschungsschwerpunkt Musik und Sprache sowie einzelne Referent:innen im DaF/DaZ- Aus- bzw. Fortbildungsbereich.

Brauchbare Kontakte wurden auf diese Weise geknüpft. Dankenswerterweise fanden sich schließlich neun Interviewpartner:innen, die in der Transkription in anonymisierter Form mit dem Kürzel IP1, IP2, IP3….IP9 angeführt werden. Das Gros der durchgeführten Interviews

fand mit beidseitigem Einverständnis via Zoom statt. Die Befragten unterscheiden sich in Alter und DaF/DaZ-Arbeitsbereiche. Manche von ihnen geben ihr Wissen im Rahmen von DaF/DaZ-Kursen weiter, andere sind in der DaF/DaZ-Forschung tätig und andere wiederum führen DaF/DaZ-Aus- bzw. Fortbildung von Lehrenden zum Thema Musik und Sprachenlernen durch. Das Ziel der Befragung war es, ein breit gefächertes Meinungsspektrum hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten von Musik in der DaF/DaZ-Praxis sowie die vielfältigen Meinungsbilder der Lehrenden zu bündeln.

Die nachstehende Tabelle veranschaulicht die allgemeinen personenbezogenen Merkmale der befragten Lehrpersonen, welche durch einen Mini-Fragebogen im Rahmen der Interviews von Seiten der Interviewenden erhoben wurden. Die Angaben entsprechen den eigenen Äußerungen der Interviewten.

	Geschlecht	Beruf	Lehrerfahrung in Jahren	Kursstufen (am meisten unterrichtet)
IP1	♂	DaF-Lehrer an der VHS Salzburg	15 Jahre	B1/B2
IP2	♀	Language-Expertin, Englisch+DaF-Lehrerin für ein Unternehmen auf den Philippinen	E (20 Jahre) DaF (5 Jahre)	Erwachsene (Ausbildnerin von Hotel- und Pflegefachkräften auf den Philippinen)
IP3	♀	Basisbildungstrainerin Jugendliche/Erwachsene in Wien	11 Jahre	A1-B1
IP4	♀	Selbständige Erwachsenenbildnerin in Salzburg	5 Jahre	Alpha-C2-Kurse
IP5	♂	Senior Lecture an der Universität Wien DaF-Lehrer	Uni-Kontext (23 Jahre) DaF (15 Jahre)	B1/B2 (DaF)
IP6	♂	Songwriter, Musikpädagoge & Referent für „Kreative Sprachvermittlung“ im Kontext DaF/Z & Musik	Workshop-Leiter für SuS (7 Jahre)	DaF/Z-Lehrende (DAAD, Goehte-Institute weltweit)

IP7	♀	DaZ-Trainerin am bfi in St. Johann/Pongau /Salzburg Land	3 Monate	A1
IP8	♀	DaF/DaZ-Didaktikerin und Fortbildnerin, Autorin, Verlagsinhaberin, Expertin für gehirneffizientes Lernen	>20 Jahre	Erwachsenenbildung, Fort- und Ausbildungsbereich, Qualifizierungen (in Ö + D)
IP9	♀	DaF/DaZ-Fortbildnerin v.a. für Goethe Institut, Dachverband VHS, Lehrende an der pädagogischen Hochschule Tirol	20 Jahre	Erwachsene, A1-C2

Tabelle 6: Merkmale der Interviewpartner:innen (eigene Darstellung)

6. Datenaufbereitung und -auswertung

6.1 Datenerhebung

Hinsichtlich der Datenaufbereitung und -auswertung wurde stets auf die Anonymität der befragten Personen Wert gelegt, weshalb die Interviewten, wie bereits erwähnt wurde, mit dem Kürzel IP1, IP2 etc. angeführt werden. Vor Beginn der Aufzeichnung wurde die Erlaubnis zur Aufzeichnung und auf Anonymität verwiesen. Nach dem offiziellen Interviewteil wurde über die Möglichkeit zur Einsicht der Transkription informiert. Um die gesammelten Daten adäquat auswerten zu können, wurden die Interviews als erstes wörtlich transkribiert und mit dem Programm MAXQDA (eine Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse) schrittweise bearbeitet. Die Transkription der Interviews war Ausgangspunkt für die weiterführende Auswertung des Datenmaterials. Kukartz empfiehlt, das Datenmaterial so aufzubereiten, dass damit die Forschungsfrage zielorientiert beantwortet werden kann. Er empfiehlt in diesem Zusammenhang sich Fragen wie „Muss das unbedingt transkribiert werden?“ und „Will ich die so festgehaltenen Phänomene überhaupt später interpretieren‘? zu stellen. Die Einarbeitung in das MAXQDA – Transkriptionsprogramm erforderte etwas Zeit und Übung in der Anwendung. Dennoch ist es sehr übersichtlich und benutzerfreundlich gestaltet. Die Transkriptionsregeln, wonach in der vorliegenden Studienarbeit gearbeitet wurden, werden der besseren Nachvollziehbarkeit halber im Überblick wiedergegeben:

- Das Interview wird wörtlich wiedergegeben, also weder lautsprachlich noch zusammenfassend. Dialekte werden nicht transkribiert.
- Geglättet werden sowohl verbale Äußerungen als auch die Interpunktion.
- Längere Pausen werden mit drei Punkten in Klammer (…) im Transkriptionstext angegeben.
- Betonungen werden nicht im Text markiert.
- Lautäußerungen wie Lachen oder Seufzen werden nicht transkribiert.
- Fülllaute wie „Ähm“ wurden transkribiert, die Pausen wurden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (…) im Transkript gekennzeichnet. Die Zeitmarken wurden am Anfang der Textstellen gesetzt.

- Der Interviewende trägt das Kürzel S1, die interviewte Person S2.

Das Interviewmaterial wurde gemäß der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zunächst analysiert und systematisiert. In Anlehnung an die Forschungsfrage wurden zusammengehörige Aussagen im Rahmen eines mehrfachen Codierprozesses zu Codes gebildet und Subcodes direkt am Material (induktive Kategorienbildung) ausdifferenziert. Sie dienen als Anhaltspunkte für die inhaltliche Analyse, mit der schließlich ein Kategoriensystem erstellt werden konnte, welches als Grundlage zur Exploration der Daten und weiteren Bearbeitung dient (Mayring, 2002, S. 114). Für die Kategorienbildung fiel die Wahl auf das induktive Verfahren. Kukartz (2016, S. 83-86) beschreibt in seinen Erläuterungen das sechsschrittige Vorgehen bei der induktiven Kategorienbildung, woran auch ich mich in der Datenauswertung orientiert habe. Definiert werden dabei „sechs Phasen“, die aufeinander aufbauend zur Fixierung des Kategoriensystems führen. Abbildung 14 visualisiert den Ablauf der induktiven Kategorienbildung unter Berücksichtigung der Empfehlungen von Kukartz (2016).
Nachdem alle Interviews aufgezeichnet worden waren, konnten die Aufzeichnungen transkribiert werden. Die Gliederung des Transkripts erfolgte in Absätzen. Danach konnte das Datenmaterial inhaltlich aufbereitet werden. Dabei wurden die Interviews auf idente Weise analysiert. Prinzip Gläser & Laudel (2010) führen die freie Interpretation, das Kodieren, sequenzanalytische Methoden und die qualitative Inhaltsanalyse als mögliche Auswertungsmethoden für qualitative Interviews an. In Anbetracht des Forschungsziels dieser Studienarbeit kommt die qualitative Inhaltsanalyse zum Einsatz, welche vor allem auf die Generierung von Informationen (Bogner et al., 2014) abzielt und durch Bildung eines Kategoriensystems das Auswertungsinstrument darstellt. Dieses hilft dabei, das Material nach spezifischen Strukturen und Kriterien zu durchsuchen und zu systematisieren. Bei diesem Such- und Systematisierungsinstrument können verschiedene Techniken wie Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung zum Einsatz kommen.

> Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen (Mayring, 2016, S. 115).

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses wird der strukturierte Ansatz angewendet, da besonders inhaltliche Aspekte (der Einsatz von Musik im DaF/DaZ-Unterricht) des Materials zur Beantwortung der Forschungsfrage von Interesse sind. Die Kategorien werden dabei direkt aus dem Text (induktiv) entwickelt. Wichtig dabei ist die Betrachtung der Gütekriterien:

Reliabilität und Validität. Um die Reliabilität zu überprüfen, soll mithilfe eines Vortests die Präzision und Treffgenauigkeit der Methodik bestimmt werden.

Das Vorgehen bei der Datenanalyse lässt sich wie folgt darstellen:

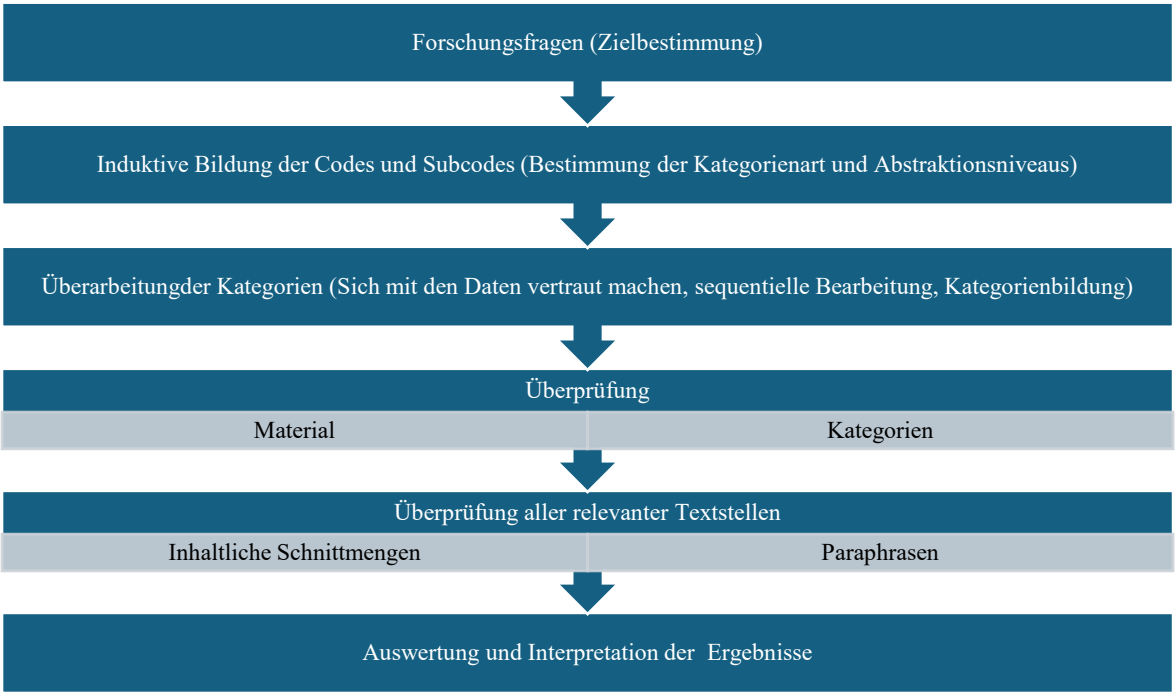


Abbildung 14: Vorgehen bei Datenanalyse

Das Kategoriensystem wurde von mir in mehreren Schritten umgesetzt: Zunächst wurde das Datenmaterial hinsichtlich der zu festzulegenden Kategorien untersucht, welches später durch häufiges Sichten mehrmals überprüft und revidiert wurde. Im Anschluss daran konnten besonders relevante Ergebnisse interpretiert und mit der Theorie verknüpft werden. Um den Überblick über all meine Codierungen zu bewahren, habe ich im Zuge des Analyseprozesses codierte Textpassagen mit Kommentaren (Memos) in den Transkripten versehen. Sie enthalten auch Gedanken oder kennzeichnen auffällige Äußerungen der Interviewten. Erstellte Memos werden gemeinsam mit den definierten Codes und Subcodes in der „Liste der Codings“ gebündelt.

Abbildung 15: Code-Matrix (Hierarchisches Kategoriensystem mit drei Ebenen in MAXQDA) im Fenster „Liste der Codings“

Abbildung 15 gibt einen Überblick zu allen gebildeten Kodierungen und Anzahl der codierten Textstellen. Um zusammengehörende Codes auch optisch miteinander erkennbar zu machen, wurde für die entsprechenden Codes jeweils dieselbe Farbe ausgewählt.

Für die sechs Hauptkodierungen wurden zwei Abstraktionslevels definiert und insgesamt 1157 Codierungen gesetzt.

Ein wichtiger Teil des Forschungsprozesses war es, Aussagen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Überschneidungen miteinander zu vergleichen, um sie später in der Analyse verwerten zu können. Um das gemeinsame Auftreten von Aussagen innerhalb des Materials miteinander in Beziehung setzen zu können, habe ich mir visuellen Darstellungen des Code-Relations-Browsers von MAXQDA gearbeitet.

> Die Knoten in der Matrix symbolisieren durch ihre Größe und durch ihre Farbe, wie viele Überschneidungen die jeweiligen Codes aufweisen. Je größer der Knoten in der entsprechenden Zeile ist, desto mehr Überschneidungen sind in allen Dokumenten (Kukartz, 2019, S.169).

Diese Art von Visualisierungen erwiesen sich für mich in der darauffolgenden Analyse als nützlich, um Zusammenhänge zwischen den Codes ausfindig zu machen.

Codesystem	IP9	IP8	IP6	IP7	IP 1	IP5	IP2	IP4	IP 3_T...	IP3_T...
Zitate	3	20	17	6	2	16	34	24	10	18
Forschungsfrage	6	7	15	3	2	3	7	3	1	3
Musik als Lehr-/Lernmittel	6	11	29	4	10	13	9	14	6	5
Zuckerl für zwischendurch?			1	2			3	1		
Herausforderungen	3	5	2	4		2	4	6		
Musikeinsatz: Eine Frage der Grupp			3	3		1		1		
Musikeinsatz im Unterricht-eine Fr	2	2	1	1			18			
Musikeinsatz: Eine Frage der Kurss	2		4	5	2	3	3	4	2	1
Musikeinsatz: Eine Frage der Legiti	1		10		4	4	1	4		2
Musikeinsatz: Eine Frage der Vorbe	1	2	9	4	8	2	4	3		
Musikeinsatz: Eine Frage des Muts			6		1	3	4	3	1	4
Zeit- und Leistungsdruck			1	1		1	5	6		
fehlendes Angebot im Rahmen der	1	5	2	1	2	1		5		
Reflexionen der Lehrenden	1	5	1		2			5		
technische Umsetzungsprobleme		1					1			
Materialien	1	1	12	6	4	1	3	3		3
Einschätzung der Lehrenden zu de	1	1	3	2	4	2				
Lehrwerknennung	1			1	1	1	5	3		
Quellen					3			1		
Die Lehrenden und ihr Zugang zu Musi	3	4	6	3	9	10	2	1	6	3
Musikbiographie	1	1	3		1	4	3	3	3	
Persönliches Interesse an Kuns			2		2			2	1	
positive Aspekte bzw Erfahrunç	2		8	1	3	6	14	3	3	8
negative Aspekte bzw. Erfahrur	1					1		2	1	1
Musikgebrauch im Unterricht	4	5	14	5	5	7	13	3	2	1
Lernziele, geförderte Lernbereiche	2	1	9	1	3	12	13	6	3	3
Potenziale von Musik für das Sp	10	5	8	2	7	9	10	8	3	4
methodisch-didaktische Überlegur	5	8	15		3	7	10	4	5	5
Lernaktivitäten		3	12	2		4	4	2		
Beispiel aus Unterrichtssequen		1	8	2		5	23	8	2	5
Liedauswahl	1	1	5	4		3	16	4	2	1
Einbindung von Rhythmus & Ta	1	6					3	2		
Genre	1	3	1	2	2		6	1		1
authentische bzw. vordidaktisie			1	1	1	6	4		3	
Liedtitel				1	3		5		1	1
Einbindung des Dialekts			4	1		1	1			
Einbindung der Erstsprachen						1				2
Einbindung der Lernenden			3	1		1	8	2		2
Paraphrasierte Segmente				1				1		

Abbildung 16: Arbeit mit Code-Matrix-Browser

6.2 Ergebnisse der Datenerhebung und Interpretation

Die Aussagen aus den neun Leitfadeninterviews der Lehrpersonen zu den jeweiligen Fragestellungen, welche für die Forschungsfrage relevant sind, werden in diesem Kapitel im Überblick zusammenfassend dargestellt, miteinander in Beziehung gebracht und mit den wissenschaftlichen Standpunkten verglichen. Wichtig war es dabei Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, um zu einer Zusammenfassung zu gelangen, um Vergleiche hinsichtlich der getätigten Aussagen ziehen und mit der Literatur gegenüberstellen zu können. Diese rundet die Analyse ab.

Nachdem das Datenmaterial vollständig kodiert war, kristallisierten sich aus der Menge der Daten schlussendlich sechs Hauptkategorien heraus. Diese wurden in in 33 Subkategorien unterteilt. Jene Textsegmente, welche auf die Forschungsfrage Bezug nahmen, wurden Hauptkategorie „Forschungsfrage“ mit den beiden Subcodes zugeordnet.

Die Darstellung der Ergebnisse findet sowohl anhand des besprochenen Kategoriensystems als auch der inhaltlichen Analyse statt:

Anhand folgender Tabelle werden alle beleuchteten Themenkomplexe beschrieben und damit transparent gemacht, welche Textelemente den entsprechenden Codes bzw. Subcodes zugeordnet worden sind.

Themenkomplex 1 Hauptkategorie: Die Lehrenden und ihr Zugang zu Musik	Die Kategorie beschreibt sämtliche Vorerfahrungen der Interviewten mit Musik (und Sprachenlernen). Oft werden an dieser Stelle bereits positive Konnotationen mit Musik und Sprachenlernen genannt. Die Kategorie gibt Aufschluss über Haltung gegenüber dem Forschungsthema.
Unterkategorien: Musikbiographie Persönliches Interesse an Kunst und Kultur Positive und negative Aspekte bzw. Erfahrungen mit Musik	Die Unterkategorien beziehen sich auf die Erfahrungswerte (positiv wie negativ) als relevante Einflussgröße. Auf diese Weise sollen differenzierte Schilderungen möglich sein, wobei die positiven Bewertungen hinsichtlich des Nutzens überwiegen. Negative Erfahrungswerte werden kaum genannt.

Themenkomplex 2 Hauptkategorie: Musikgebrauch im Unterricht	Die Hauptkategorie bezieht sich auf die konkreten Anwendungsgründe von Musik im Unterricht von DaF/DaZ.
Unterkategorien: Lernziele/geförderte Lernbereiche, Potenziale von Musik für das Sprachenlernen, methodisch-didaktische Überlegungen, Lernaktivitäten (+Beispiel aus Unterrichtssequenzen), Liedauswahl, Forschungsfrage (Auflockerung/Zuckerl)	Die Kategorie kodiert alle genannten Gründe für die Musiknutzung im Unterricht. Zu dieser Kategorie wurden die Codes Lernziele/geförderte Lernbereiche, Potenziale von Musik für das Sprachenlernen, methodisch-didaktische Überlegungen, Lernaktivitäten, Liedauswahl, Auflockerung/Zuckerl des Unterrichts zugeordnet. Die Subkategorien der Kategorie Liedauswahl sind Einbindung von Rhythmus und Tanz, Genre, authentische vs. didaktisierte Lieder, Liedtitel, Einbindung des Dialekts, Einbindung der Erstsprachen. Äußerungen in Bezug auf die Forschungsfrage werden genannt.
Hauptkategorie: Herausforderungen	Eine Zuordnung zu dieser Kategorie erfolgte dann, wenn Nennungen zu Erschwernissen rund um den Musikeinsatz im Unterricht getroffen wurden.
Unterkategorien: Gruppendisposition Kulturelle Voraussetzungen	Sämtliche Textsegmente, die Problemfelder wie Aufgabendesign, Gestaltung der Aufgabe (Klarheit, Komplexität), Aufgabenselektion, Lernaspekte

Kursstufe (Eine Frage des Niveaus) Zeitmangel Legitimation Vorbereitung Musikeinsatz: Eine Frage des Muts Zeit- und Leistungsdruck Fehlendes methodisch-didaktisches Wissens der Lehrenden Reflexionen der Lehrenden Mangelnder Liedinput durch das Lehrwerk Technische Umsetzungsprobleme	(Lernmotivation, Überforderung), Aspekte, die die Lernenden betreffen, Erfahrungen, außerunterrichtliche Einflussgrößen (Institutionen – Zeit- und Leistungsdruck, Methodenkompetenz im Rahmen der DaF/DaZ-Ausbildung), Feedback etc. umfassen, werden mit diesem Code markiert.
<u>Themenkomplex 3</u> Hauptkategorien: Forschungsfrage & Methodisch-didaktische Vorüberlegungen	Die Kategorie bezieht sich auf alle Äußerungen und persönlichen Bewertungen der Forschungsfrage im methodisch-didaktischen Feld bei der Verknüpfung von Musik mit DaF/DaZ-Inhalten.
Unterkategorien: Lernziele, geförderte Lernbereiche & Fertigkeiten Potenziale von Musik für das Sprachenlernen Beispiel aus Unterrichtssequenzen Liedauswahl (Einbindung von Rhythmus, Genre, authentische bzw. vordidaktisierte Lieder, Liedtitel, Einbindung des Dialekts, Einbindung der Erstsprachen, Einbindung der Lernenden)	Die Subkategorien Lernziele, Potenziale und Beispiele aus Unterrichtssequenzen nehmen Bezug auf die Bereiche, die durch den Einsatz von Musik als Lernstimulus einen Zugewinn bedeuten: z.B. als Übungshilfe bei der Memorisierung von Chunks, neuen Vokabeln etc. Alle getätigten Aussagen hinsichtlich der Kriterien die Liedauswahl betreffend werden ebenso in diesem Code subsumiert.

Tabelle 7: Übersicht zu den Haupt- und Unterkategorien (eigene Darstellung)

7. Datenanalyse & Zusammenfassung

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die befragten Lehrenden anhand der Marker Geschlecht, Beruf und Lehrerfahrung sowie das Verfahren der Datenerhebung, Art und Regeln der Transkription und die inhaltsanalytische Auswertung eingängig vorgestellt wurden, folgen nun die datenbasierte Auswertung und Analyse der erstellten Kategorien, welche das Fundament für die Beantwortung der Forschungsfragen bilden. Wichtig ist es hier, sich die Forschungsfragen wieder ins Gedächtnis zu rufen:

- In welchem Zusammenhang stehen Lernen, Musik und Sprachunterricht?
- Wie kann Musik sinnvoll zum Sprachenlernen eingesetzt werden?
- Welchen Stellenwert haben Lieder eingebettet im Fremdsprachenunterricht bei Lehrkräften und welche methodischen und didaktischen Aspekte spielen beim Einsatz von Musik im Unterricht für Lehrkräfte eine Rolle?

Um aussagekräftige Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten, werden im Weiteren zentrale Aussagen der Interviewten gebündelt und Resultate geschlussfolgert. Relevante Textpassagen fließen wörtlich in die Ergebnisdarstellung ein. Bei dieser Studie zentral sind die unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen von Seiten der Interviewten, die Gegenstand der Evaluation sind. Dabei werden Korrelationen und Widersprüche ebenso berücksichtigt wie die unterschiedlichen Erfahrungen hinsichtlich des Einsatzes von Musik im Sprachunterricht wiedergegeben.

In welchem Zusammenhang stehen Lernen, Musik und Sprachunterricht?

Bei allen Befragten genießt Musik eine hohe Priorität, obwohl sie sich selbst als unmusikalisch beschreiben und kein Instrument spielen. (IP3:4) Alle glauben an den Mehrwert von Musik. Bei einigen war die Affinität zu Musik von klein auf vorhanden (IP5:4, IP6:4, IP7:4), bei anderen wurde die Musikausübung durch das Elternhaus gefördert (IP5:4, IP6:4), viele von ihnen spielen heute noch ein Instrument (IP5:4) und manche haben sich in der kreativen Deutschvermittlung mittels Musik spezialisiert (IP6:4). Im Zuge der Befragung werden viele Erlebnisse sowie Erfolgserlebnisse der Teilnehmer:innen geschildert. (IP3:4) Darin geben sie Einblick in ihre Arbeit mit Musik. Viele singen mit den Lernenden. (IP3:4) Die

Teilnehmer:innen wurden ebenso zu ihren Sprachlernerfahrungen mit Musik befragt. Einige von ihnen (IP1:44, IP3:6, IP9:56) haben Sprachen musikunterstützt gelernt.
Musik sei „die Sprache des Herzens“, ermögliche Brücken zur Wertebildung, fördere die emotionale wie auch soziale Intelligenz. (IP4:16) Diese Fähigkeiten seien nicht quantifizierbar, aber von großer Bedeutung.

> Musik ist Emotion. Ganz grundsätzlich. Erstmal vorweg und ich glaube oder ich weiß, dass sobald man emotionalisiert oder mit mit mit einer inneren Bereitschaft, einem Ja-Gefühl etwas tut, etwas lernt. Also Lernen und Emotionen (…) zusammenbringt, dann hat das einen anderen Effekt. Oder es ist eine positive, ein positiver Zusammenschluss von etwas, was einfach positiv wirkt, glaube ich. Ein Verstärker ist (IP6:6).

Der Interviewpartner führt aus, dass der Weg „weg vom Kopf“, mehr zu „Spaß, zum Ausprobieren, zur Kreativität“ und „zum etwas freieren Lernen“ führen müsse. (IP6:6) Auf diesem Weg würde vieles oder „alles“ von der Lehrkraft abhängen. „Angst und Kreativität schließen sich aus“. (IP6:14) „Ich sage immer, ich helfe Lehrkräften dabei, ihren Unterricht lebendiger, kreativer zu gestalten und vor allen Dingen mit mehr Emotionen zu unterrichten“. (IP6:90) Sprache sei „nicht grau“, „sondern bunt“ und kann „mit Bewegung“ stattfinden, sodass sie multisensorisch erfahren wird. (IP6:63) Spielerisches Lernen (von beispielsweise französischen Weihnachtsliedern) verankert sich tiefer im Gehirn, da auf diese Weise Sprache mit Melodie und Schwingung verbunden wird. Spielerisches Lernen, so wie es bei Kindern auf ganz natürliche Weise stattfindet, ist effektiver als reines Lernen und wird aber vom Schulsystem oft unterdrückt. Lehrkräfte sollten in DaF/DaZ-Fortbildungen lernen, spielerisch mit sich selbst umzugehen und die Ernsthaftigkeit zurückzustellen:

> So wie kleine Kinder explorieren, suchen, erfinden, spielerisch. Und das trainieren wir uns leider ab im Schulsystem oder dann als Erwachsene mit dann auch mit Schamgefühlen und Peinlichkeiten. Das macht man doch nicht usw. Und das durchbreche ich auf jeden Fall hier und da in meinen Fortbildungen. (…) So dass man da wieder einen Zugang bekommt. Einfach. Als Lehrkraft auch spielerisch mit sich selbst umgehen kann und Ernsthaftigkeit so ein bisschen auch zurückstellt (IP6:65).

Musik ist ein emotionales Medium, das für viele eine Unterrichtsmethode darstellt, die „den Unterricht lebendiger macht“. (IP7:6) Auf diese Weise wird der Unterricht für Lernende interessanter und motiviert den Sprachlernprozess. Die Einbindung von Musik und Liedern im DaF/DaZ-Unterricht sei dahingehend sehr gewinnbringend und zielführend:

> Also ja, ich meine, wir vermitteln ja im Unterricht nicht nur Sprache, sondern auch Lerntechniken. Und wenn ich jetzt meinen Schülern und Schülerinnen empfehle hört mal nebenher, hört im Radio, hört zu Hause, hört Musik auf Deutsch. Das ist auch Deutschunterricht. Das motiviert sehr stark. Ich meine, wie viele Leute lernen Koreanisch wegen K. Pop? Ja, das ist was, was uns einfach dann motiviert (…) ich höre nicht nur Sprache, sondern ich kann sie gleichzeitig lesen und ich kann mitsprechen und mitsingen. Also ich habe lesen, hören und sprechen und diese drei Sachen kommen zusammen und helfen mir, die Sprache besser zu verstehen (IP9:60).

IP4 (5-6) blickt in seinen Schilderungen auf zahlreiche Bildungsmomente zurück, in denen Musik z.B. in Kombination mit Bodypercussion und Rhythmus (um Silben zu erlernen) als gewinnbringender Lernimpuls empfunden wurde. Weiters nennt sie Übungsformen, in denen Sprachenlernende als „Dirigent:in" fungieren und zusammen mit Kursteilnehmer:innen rhythmische Muster eingeübt werden können. Die Befragte spielt hier von „musikalischen Spielen", die in ihrem Unterricht der Auflockerung dienen. (IP4:8) Für IP7 sind Lieder mit Sprechgesang und Abkürzungen (das Lied „MFG" von den Fantastischen Vier wird als Beispiel gegeben), die „ein höheres Niveau" (C1) erfordern. (IP7:8) Einig sind sich die Interviewten darin den Kontext nicht zu vernachlässigen, und die Eignung des Materials sorgfältig zu prüfen. Ein Interviewpartner erwähnt, dass musikalisch veranlagte Personen oft Vorteile beim Sprachenlernen zeigen. (IP1:4)

Es wird betont, dass das Erlernen der Sprachmelodie „nicht leicht" und „ein langer Prozess" sei, welcher aber ein wichtiger Aspekt des Sprachgebrauchs sei und Übung erfordert. „Je musikalischer ein Vortragender ist, desto mehr kommt natürlich auch an an Schwingungen an bei den Menschen, die in dem Raum sind". (IP1:6) Tonalität und Musikalität können den Unterricht spannend machen, da laut Ansicht des Interviewten Grammatik oft trocken ist und „eine Soße", „eine Würze" braucht, die von Seiten der Lehrenden eingebracht werden muss.

Laut IP1 erfordert der Unterricht eine positive Atmosphäre und Energie. Die Sprache, Textur und Grammatik bilden die Basis, aber die Energie kommt von den Lehrenden. Aufgabe der Lehrenden ist es, für eine gute Stimmung zu sorgen, denn ohne eine gute Stimmung gäbe es keine Lernmotivation. Musik kann hierbei ein wichtiges Mittel sein, da sie Schwingungen erzeugt, die Sympathie, Vertrauen und Teamwork fördern. Der Interviewte zieht einen Vergleich: Der Lehrende nimmt die Rolle eines Dirigenten ein, der sein Orchester auf das Kommende einstimmt, um so eine optimale Lernatmosphäre zu schaffen. Den Schilderungen eines Interviewpartners zufolge singen und lesen die Lernenden die Texte, um Spaß daran zu haben. Des Weiteren würden sich die Lernenden die Texte zu Hause anhören und ein Interesse daran entwickeln, die Bedeutung der Worte verstehen zu wollen. Sie bekommen „Lust auf den Text" und „Sie wollen ja wissen. Was sind das für Worte? Was heißt denn das genau? Also es macht schon. Es animiert". (IP1:22) Musik unterstützt für alle Interviewten den Spracherwerb. Durch das Hören und Lernen von Liedtexten können neue Wörter und Verben eingeübt werden. (IP1:44) Der Sprecher erlernte Italienisch durch das Hören italienischer Cantautori. „85% der Lieder von Lucio Dalla kann ich heute noch auswendig". (IP1:44) Musik ebnet einen effektiven Weg, um eine Fremdsprache zu erlernen und zu vertiefen, wenn sie sinnvoll eingesetzt wird. „Grammatikalische Liebeslieder bleiben im Kopf hängen", denn der Effekt sei nachhaltig.

(IP5:39) Der Einsatz von Musik fördere eine positive Einstellung und „Spaß“. (IP1:52) IP5 und IP9 verwenden die Musik vor allem zur „Vermittlung der Phonetik“ und „Landeskunde“-Themen oder als Abwechslung mit der persönlichen Zielsetzung Musik als integraler Bestandteil des Sprachenunterrichts zu etablieren. (IP5:6-8), (IP9:55) Musik helfe dabei, eine „Gefühlskultur“ zur Sprache zu entwickeln. (IP2:23) Anfangs erscheint der Meinung des Befragten nach Deutsch nicht „die beliebteste“ oder schönste Sprache, Lieder jedoch ermöglichen einen Zugang, „die Kultur zu lieben“, was viele nicht tun würden.

Wie kann Musik sinnvoll zum Sprachenlernen eingesetzt werden?

Für die Beantwortung dieser Fragestellung sind jene Kategorien von Interesse, welche sich an den Einsatzmöglichkeiten, den Lernzielen, den musikalisierten Aufgabenformaten und der Methodik samt Terminologien orientieren. Anhand der Interviews wurden konkrete Beispiele von verschiedenen Übungstypologien genannt, die alternativ zum Lückentext im DaF/Z-Unterricht Anwendung finden. Es werden das Ordnen von Textteilen oder Sätzen, die Korrektur von falschen Liedtextelementen, das „Heraushören“ von korrekten Textfragmenten, Verknüpfungen von Sprache und Bewegung mithilfe des „Total Physical Response“-Ansatzes, Musik „als Entspannung“, Malen zu Musik und Anlass zum freien Schreiben („ecriture automatique“) und die Arbeit mit „Lyric-Videos“ genannt. An dieser Stelle lassen sich einige Erfahrungen aus der Praxis der Interviewten zusammenfassen, um die Forschungsfrage zum WIE beantworten zu können:

In Verbindung mit Lyric-Videos sehe die DaF/DaZ-Fortbildnerin (IP9) eine Möglichkeit Sprache ganzheitlich erfahrbar zu machen, indem man „gleichzeitig lesen und (…) mitsprechen oder mitsingen“ kann. (IP9:60) Ansätze im Stil von „total physical response“, welche „tatsächlich den ganzen Körper“ miteinbeziehen, seien immer schon gute Wirkung. (IP9:39) Der DaF/Z-Fortbildner (IP6) achtet auf eingängige Melodien mit Repetitionscharakter.

> Ich habe alle Lieder so komponiert, dass sie wirklich Ohrwurmcharakter haben. Da achte ich schon drauf, ohne dass es zu penetrant wird. Es ist auch, wie gesagt, diese ganz kurzen Einheiten immer. Ich plane eine Reise und tue es auf meine Weise. Ich packe meinen Koffer und das hier nehme ich mit. Koffer packen mit Musik, das wird gesungen. Und dann habe ich auch die MP3 extra so produziert, dass sie immer länger wird. (IP6:104).

Deutschsprachige Musik bietet ein großes Repertoire jeglicher Musikstilrichtungen an. Es empfehle sich daher Deutsch mit unterschiedlichen Musikgenres zu lernen: IP3 (Teil2:9) spricht von Rap, wofür sie „grundsätzlich auch offen“ ist, „aber wenn es dann so um Schimpfwörter geht, da denk ich mir, das mag ich eigentlich nicht, also möchte ich nicht mit

ihnen hören bzw. ich habe auch keine Lust, dass dann also solche Wörter dann groß erklären zu müssen“. Im Zuge der Interviews werden Liedtitel unterschiedlichen Musikgenres genannt, auf deren Einsatz und Wirkung Replik genommen wird. Die Arbeit mit authentischen Materialien, und da sind sich alle Interviewten einig, ist zweifelsohne sehr wichtig. Die Liedauswahl spielt dabei eine entscheidende Rolle. Um authentische Sprache vermitteln zu können müssen klare Vorstellungen hinsichtlich der Lernziele vorhanden sein. Es wird von positiv in Erinnerung gebliebenen Unterrichtsmomenten u.a. mit deutschen und österreichischen Schlagern („Ich will keine Schokolade“ – IP5:39), österreichischem Pop („Großvater“ - IP5:34) berichtet, aber auch die Musikgenres Balladen, Pop- und Rapmusik werden hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten im DaF/DaZ-Unterricht gelobt. Durch den Musikeinsatz können Aussprache, Vokabel, Grammatik, Intonation, Artikulation automatisch geübt als auch das kulturelle Verständnis gefördert werden. Hinsichtlich der Selektionskriterien wird mehrmals auf die Passung an das Unterrichtsthema, den Kontext und den Grad der Verständlichkeit verwiesen. Häufig wird das Niveau der Lernenden im Zusammenhang vom Musikeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht genannt. Der Musikeinsatz hängt demnach für einige Lehrende (IP5:39) vom Wissen und Interesse der Lernenden ab. IP5 betont aber auch, dass er „keine Niveaustufe ausschließen“ würde und dass man „auf dem Niveau-Stufe A1“ bereits „mit jeder Musik super arbeiten“ kann. (IP5:39) Ab welchem Niveau Lernende mit authentischer Musik in Berührung kommen sollen, darüber herrscht Uneinigkeit bei den Befragten. Fallweise wird argumentiert, dass für die Arbeit ein gewisses Maß an Sprachkenntnis (grammatikalisch und lexikalisch) Voraussetzung ist und daher nur höhere Niveaus (ab B1) für das musikalisch orientierten Sprachenlernen in Frage kommt. A1-Lernende könnten mit authentischen Texten überfordert werden. Je nach Sprachstand aber vor allem für den Anfänger-Unterricht rät die DaF/DaZ-Fortbildnerin zum Einsatz von Musikvideoclips:

> (…) wir haben ja neben den vier Fertigkeiten Sehen, Hören, Lesen, Schreiben die fünfte Fertigkeit Sehverstehen (…) und mit Videos kann ich wahnsinnig gut Sehverstehen machen. Und das ist halt gerade auf A1gut, wenn ich noch nicht viel verstehe. Die visuellen Informationen helfen mir gut (…) (IP9:43).

Andere wiederum vertreten die Meinung, dass authentische Lieder auf jeder Niveaustufe einsetzbar sind. Eine Interviewpartnerin macht den Einsatz von Musik im Unterricht abhängig vom Faktor Gruppe und wie ausgeprägt der Faktor Motivation ist. „Wenn man eine motivierte Gruppe hat, kann man wahrscheinlich auch im A1 schon mit Musik was machen.“ (IP7:23)

Die Miteinbeziehung von Rhythmus und Bewegung sind zentrale Aspekte, „was Spracharbeit ausmacht“ (IP8:38), die von einzelnen Interviewpartner:innen, vor allem von Seiten der

Fortbildner:innen, genannt werden. Drei Forschungspartner:innen (IP6, IP8, IP9) finden, dass Rhythmus ganz entscheidend für die Spracharbeit ist, denn

> Hast du einen guten Rhythmus, hast du eine gute Sprache. Hast du eine gute Sprache, hast du auch einen guten Rhythmus. Die sind miteinander gekoppelt, (…) und wenn ich das nicht verstehe, wenn ich sozusagen keinen guten Rhythmus habe, sieht man dann auch sehr schnell wieder, dass die die Lehrkräfte nicht in der Lage sind, gute Phonetikarbeit zu machen (IP8:13).

Alle drei befragten Fortbildner arbeiten explizit mit Rhythmicals, „also Sprechverse in Bewegung“. Diese kennzeichnen sich durch einen kurzen, einfach gehaltenen Sprechtext, der mithilfe von Bewegungen und Bodypercussion umgesetzt wird. IP8 und IP9 weisen auf die Bedeutsamkeit von Rhythmicals im Sprachunterricht hin:

> Also die Geschwindigkeit ist da auch wieder ein großer, wichtiger Part. Deswegen funktioniert es so gut mit Bodypercussion, weil man eigentlich wirklich noch langsamer und noch langsamer werden kann. Aber du musst den Beat halten können, du musst den Takt spüren und das sind Sachen, die die werden meistens nicht miteinander verknüpft und das ist dann halt einfach schade (IP8:10).

> Und das hat da spielt viel Musikpädagogik ein. Da habe ich Rhythmusinstrumente dabei. Ich habe die Boomwhackers, wo man den Rhythmus schlägt. Und gerade beim Deutsch ist eine slawische Sprache im Vergleich zu den romanischen Sprachen. Da geht es wirklich um den Rhythmus. Und wenn ich wirklich diese schöne Aussprache haben möchte, kann ich wahnsinnig gut mit Rhythmusaktivitäten arbeiten. Und da wird wirklich. Da spielt wirklich viel Musikpädagogik mit rein, dass man auch mal schaut, dass man einen Kanon zusammen singt. Aber mein Schwerpunkt ist jetzt nicht Musikunterricht, sondern tatsächlich wie, was mache ich mit der Sprache (IP9:21-22).

Die prosodischen Bereiche von Sprache wie Betonung, Rhythmus und Sprachmelodie können anhand von musikalisch-rhythmusbetonter Arbeit sehr gut verinnerlicht werden.

> Also einmal, wenn es um den Rhythmus geht, da geht es um die Intonation, also auch die den Verlauf der Melodie. Bei Fragen oder Aussagesätzen oder ähm, Ja, also da geht es um die. Da geht es eher um die Melodie. Und bei der Artikulation dann um die Aussprache. Und das ist dann unterschiedlich. Weil ich habe ja in einem Kurs vielleicht zehn Leute aus zehn verschiedenen Hintergründen und die haben alle eine andere, eine andere Herausforderung beim Sprechen. Die Franzosen können das Haar nicht, die Chinesen das LL und R nicht. Also da muss ich dann einen Schwerpunkt setzen. Je nachdem, was gerade da in der Gruppe vor mir sitzt (IP9:23).

Nicht jedermann liegt Rhythmus im Blut, denn „viele Lehrkräfte, weil die meistens auch nicht aus diesem Musikbereich kommen und gar nicht wissen, dass man eigentlich mit einem Offbeat startet“. (IP8:6) IP8 berichtet aus ihrer langjährigen Erfahrung in der Arbeit mit DaF/Z-Lehrenden, dass die Arbeit mit Musik für Lehrkräfte ohne jegliche Musikerfahrung eine besondere Herausforderung darstellt. „Wenn ich einen Song anmache, wo ist da die Eins? Ja, was ist die Eins? Fragen die mich dann.“ Als Fortbildnerin ist es schwierig, wenn sich der Eindruck erhärtet, dass „viele gar keinen Rhythmus“ haben. (IP8:10) IP5 hat die Kursinhalte oft mit Musik und Bewegung und Rhythmus verknüpft, da das von Lernenden-Seite „durchaus positiv“ wahrgenommen wurde. (IP5:14) Sprechrhythmus-Training als Basis integrierter

Phonetik im Unterricht (IP6:71) mithilfe von Musik sei streng erlaubt. Für IP8 steht fest: „…benutze ich Musik, dann ist es ähnlich wie bei Bildern. Dann muss es auch passen. Also, das heißt, dann will ich auch, dass sie den Takt halten. Und dann bin ich da streng“. (IP8:10)

Die Arbeit mit künstlicher Intelligenz (KI) ist ein vieldiskutiertes Thema und auch im Fremdsprachenunterricht ist die Arbeit mit KI unterstützten Musikprogrammen ebenso präsent. Es zeigt sich, dass der Einsatz unterschiedliche Vorstellungen hervorruft, wie auch Befürchtungen bei den befragten Lehrkräften weckt. Die Interviewpartner:innen teilen sich in den Befragungen in zwei entgegen gesetzte Pole: die KI-Enthusiasten, die KI souverän in ihrem Unterricht integrieren, und die KI-Skeptiker, die die Befürchtung haben, dass
Die Miteinbeziehung von KI-Tools im Fremdsprachenunterricht ist für IP4, IP6, IP8 und IP9 ganz selbstverständlich. IP4 schildert, dass sie in ihrem Unterricht überwiegend mit KI arbeitet und auf diese Weise „Merksongs“ zusammen mit den Lernenden erstellt, um so neues Vokabular oder Grammatikthemen besser zu verinnerlichen. Diese Art von Übungen würden in der Praxis jedoch aus Zeitgründen zu kurz kommen. (IP4:12)

> Also dieser Umgang mit der KI ist extrem wichtig, weil die Schüler machen es sowieso und wir müssen eigentlich das miteinander koppeln, damit das irgendwo klarer ist. Ja und Musik und KI, das ist perfekt. Wir haben so viele Möglichkeiten jetzt. Wir können so viel machen, was wir als Lehrkräfte vorher nicht konnten. Wo wir abhängig waren von Musikern, von den Verlagen usw. können wir jetzt alles eröffnen. Also ja, unbedingt muss es in den Lehrplan. Das ist ganz, ganz wichtig (IP8:26).

Lückentexte böten laut IP6 vielfältige Möglichkeiten, um spezifische Sprachkompetenzen zu trainieren, z.B. Wortschatz, Grammatik oder rhythmische Konjugation. Vorhandene Elemente des Textes können gezielt geübt werden, um die gewünschten Lernziele zu erreichen. Insgesamt eröffnen Lückentexte ein breites Spektrum an kreativen Übungsformen, die an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden können. Auch IP5 erwähnt, Musik mit Lückentext-Aktivitäten als auch Parallel-Text-Erstellungen im Unterricht mit unterschiedlichem Erfolg eingesetzt zu haben. (IP5:29)
Für die DaF/DaZ-Fortbildungen verwendet der Sprecher selbst konzipierte DaF-Lernlieder, da diese meist sehr kurz sind und sich häufig wiederholen lassen, um Automatisierungseffekte im Spracherwerb zu erzielen. (IP6:50)
Es wird von Übungen zur Textstruktur-Analyse, bei denen Wortarten oder Textpassagen (IP7:18) ausgelassen und ergänzt werden müssen oder der Liedtext in die richtige Reihenfolge gebracht werden muss, berichtet. (IP7:12) Diese Übung wurde bereits auf A2/B1 durchgeführt und diente dem allgemeinen Verständnis des Liedtextes.

Interaktive Kreislieder haben sich bei IP6(55) als Methode in den DaF/Z-Fortbildungen bewährt, um „das Aufbrechen der klassischen Unterrichtssituation“ zu ermöglichen. Das Aufstehen sei für viele Lehrende bereits „eine kleine Revolution“, welche im kollektiven gemeinsamen Singen münden. (IP6:59)

Beim Kreativen Schreiben empfiehlt es sich auch, möglichst alle Sinne miteinzubeziehen. IP5 schildert eine Unterrichtssequenz, die ihm „ganz besonders in Erinnerung geblieben“ ist, „die eine sehr sehr lustige Stunde“ war. Dabei setzten die Lernenden den Songtext zuerst rhythmisch-tänzerisch um und durften später den Liedtext modifizieren, indem sie Reime bildeten.

Welchen Stellenwert haben Lieder eingebettet im Fremdsprachenunterricht bei Lehrkräften und welche methodischen und didaktischen Aspekte spielen beim Einsatz von Musik im Unterricht für Lehrkräfte eine Rolle?

Inhaltlich werden viele Aussagen über das vielfältige Potenzial von Musik getroffen. Wichtig sei die pädagogische Zielorientierung. Musik kann zur Entspannung (IP5:16, IP2:72) und Auflockerung dienen (IP7:6), den Wortschatz festigen (IP7:10), als „Strukturelement (…) als Einstieg (…) als Belohnung (…) oder als Überleitung von einem Thema zum anderen“ in den Unterricht eingebracht werden. (IP9:39) Lerninhalte werden langfristig behalten (IP3:11, IP5:39-40), „Kulturelle Begegnungen“ können durch Musik stattfinden. Dabei kann Musik „eine sehr, sehr wichtige Rolle spielen“. Wenn Lernende ein Lied „im Ohr haben“, können sie es später wiederanhören und damit einen „reflexiven Zugang“ zu einer anderen Kultur entwickeln. (IP5:20) Musik und Musikvideoclips schaffen einen Weg zur „Landeskunde“, welche bei mehreren Interviewpartner:innen Erwähnung finden. (IP2:67)

> Ja, und was auch ganz gut ist ich meine, jeder Song hat einen Refrain. Der Refrain ist das, was sich wiederholt und im Refrain ist oft auch die wichtige Botschaft. Man könnte sich zum Beispiel nur auf den Refrain konzentrieren und die anderen Strophen einfach weglassen. Ja, der Vorteil bei so Songs, die dauern ja nur 2 bis 3 Minuten. Das heißt, ich habe da nicht viel Unterrichtszeit verschwendet, wenn ich eine steile Progression habe. (…) dann kann es auch sein, dass ich das verstehe und vielleicht dann sogar, wenn ich es vorher gelesen habe, mitsprechen oder mitsingen kann. Und oft ist da ja auch der Ohrwurm drin, dass ich mir das merke. Und dann kommt es zu einer Automatisierung, wenn ich es mitspreche. Also das ist schon mal eine gute Strategie, sich auf den Refrain zu konzentrieren (IP9:14).

> Aber bitte holt Musik rein, um den Unterricht lebendiger zu machen. Und das darf man nicht vergessen. Ich meine in Deutschland oder Österreich. Die Leute, die Deutsch lernen, die leben hier, die sind umgeben von der Sprache und auch von der Kultur. Aber meine ursprüngliche Zielgruppe ist sehr weit weg von Deutschland. Landeskunde ist ein total wichtiges, motivierendes Thema. Und in den Musikvideos sieht man zum Beispiel Wie sieht es da auf der Straße aus in Salzburg? Oder was tragen die auf dem Marienplatz für Klamotten? Was für Themen interessiert die? Über was wird gerade gesungen? Also der Landeskunde-Aspekt ist eigentlich so wichtig. Und das im Ausland ist den Leuten schon klar. Siehe ein

> Bild sagt mehr als 1000 Worte, dass ich einfach wahnsinnig viele Eindrücke bekomme, schon über so ein interessantes Video (IP9:41).

Mit Musik bzw. Textanalyse lassen sich laut IP1 auch schwierige sprachliche Phänomene wie Metaphern erklären, die sonst für Nicht-Muttersprachlern unverständlich wären. „Ironie im Deutschunterricht zu erklären ist die Hölle. Weil das ist auch schwer für Menschen mit nicht Muttersprache. Was ist Ironie und was ist zynisch? Ganz schwierig".
Durch Musik erhalten Bereiche der Kommunikation und individuelle Lernprozesse größere Berücksichtigung (IP4:16). Musik sei „eine wichtige Kompetenz fürs Leben". (IP4:18) Musik fördere die „soziale Kompetenz". „Genauso wie Mathematik eine Kompetenz ist, sollten auch alle Musik lernen und das als Grundfertigkeit dann auch in ihrem in ihrer Wahrnehmung dann haben, auch wenn da nicht von Anfang an gleich das große Talent sichtbar ist (…) Und deshalb würde ich das eben forcieren und stärker auch in die Bildung reinbringen wollen". (IP4:16) Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die musikalische Bildung eine wichtige Lebenskompetenz ist, die von der Bildung und Institutionen stärker gefördert werden sollte.

In Bezug auf die Liedauswahl verfahren einige Gesprächspartner:innen so, dass sie die Lieder selbst auswählen. (IP4:32) Manche lassen Lernenden-Wünsche hinsichtlich der Liedauswahl zu. (IP4:32) Es wird erwähnt (IP4:8), dass die interviewte Person bewusst Musik aus den Erstsprachen der Lernenden und insbesondere rhythmische Übungen in ihrem Unterricht verwendet. Dieser Austausch wirkt sich positiv auf den Sprachlernprozess als auch auf die Gruppendynamik, da alle Fehler machen können und gemeinsam lernen. Die Lernenden können so Neues ausprobieren ohne Schamgefühle und akzeptieren aufkommende Schwierigkeiten, ohne dabei die Lernfreude zu verlieren („Spaß am Lernen" zu verlieren. Misserfolge werden als normal und akzeptabel wahrgenommen. (IP4:30)

Anhand der Kategorie „Herausforderungen" wird trotz des offenkundigen Nutzens von Musik und Liedern seitens der Lehr- und Lernforschung nach Gründen gesucht, welche Stolpersteine Pädagog:innen beim Einsatz von Musik im Sprachunterricht sehen. Problemfelder wurde aus den Interviewtexten herausgearbeitet. Im Überblick wird kurz erläutert, welche Aspekte innerhalb der Interviews genannt wurden: Es sei „sehr individuell, ob jemand gerne singt, oder nicht" (IP9:47)
Lehrkräfte sollten sensibel mit Singzwang umgehen, da dies Scham und Angst bei den Lernenden auslösen kann. Eine positive Einstellung und Bereitschaft zum Ausprobieren sind wichtig, damit neue Methoden im Unterricht positive Effekte haben. Lehrkräfte müssen

zunächst ihre eigenen Vorbehalte reflektieren, bevor sie neue Ansätze in der Klasse einführen. Nur so kann eine vertrauensvolle Atmosphäre entstehen, in der Lernende sich wohl fühlen, Neues auszuprobieren. (IP6:42)

Das gemeinsame Singen kann in abwechselnder Weise mit Solopassagen und Tutti-Parts erfolgen. Für IP6 (50) ist hier der Einzelbeitrag und eine Offenheit für verschiedene Umsetzungsformen, ob rhythmisch oder gesungen, wichtig. Entscheidend ist, dass alle gemeinsam etwas machen können.

> Nein, das ist meistens eine A-B-Aufteilung, ein Tutti-Part, weil es auch immer schön ist, wenn alle gemeinsam etwas machen. Das würde ich sowieso beim Singen häufig empfehlen und dann aber auch Teile, wo man wo die Einzelnen was dazu steuern. Ja, also das läuft immer weiter. Man singt gemeinsam zum den Refrain und dann kommt eine kurze Passage, wo jeder Solo etwas, wo man reihum oder auch in Zweiergruppen reinsprechen, reinsingen. Und das lasse ich auch häufig offen. Also die die Sprachproduktion. Ob das jetzt rhythmisch ist, ob das wäre ganz schön oder ob es gesungen ist, es geht häufig beides. Also man kann auch immer diesen einen Schritt zurückgehen und es nur rhythmisiert performen (IP6:53).

Als Lehrkraft ist eine Sensibilität erforderlich, weil Singen für viele sehr privat auch sein kann“ (IP6:43-44) und insbesondere bei Menschen mit Fluchterfahrung hinsichtlich der Liedauswahl, da „bestimmte Themen einfach sehr noch mal stärker emotionalisieren können“. Musik ist an sich Emotion, daher muss man mögliche emotionale Auswirkungen berücksichtigen. Häufig bestehen in einer Gruppe fremder Kulturkreise gewisse Berührungsängste. Musik schaffe es als eine Art Vehikel eine Brücke zwischen den Kulturen zu schlagen und Menschen zueinander zu bringen. Das gemeinsame Singen sei allerdings nicht in allen Kulturen, wie dem arabischen Raum, üblich. Die Befragte schildert individuelle Probleme: Der Einsatz von Musik im DaF/DaZ-Unterricht sei für die Interviewte eine Frage der Kultur. Während das gemeinsame Singen, wie auf den Philippinen, Teil der Lebenskultur ist, wäre die Befragte in Tschechien damit „sehr vorsichtig“ (IP2:4). Dieser Aussage widerspricht die DaF/DaZ-Fortbildnerin, die in ihren Fortbildungen in Tschechen folgendes Resümee zieht:

> (…) klar, in manchen Kulturen ist das einfach üblicher, viel zu singen. In Asien habe ich jetzt gerade erlebt, dass man einfach auch so gerne sich zusammensetzt und singt. Und bei uns in Deutschland kenne ich das eher nicht so, da ist man vielleicht ein bisschen reservierter und steifer. Und auch im Unterricht, wenn man mit Jugendlichen arbeitet, dass sie vielleicht gar nicht so gerne singen und dass man dann so ein paar Tipps und Tricks anwenden muss. Zum Beispiel Heute singen mal die Mädchen gegen die Jungs, wer singt lauter oder sowas. Aber ich kann natürlich niemanden zwingen zum Singen. Das wäre kontraproduktiv. Wenn ich merke, in dieser Gruppe geht's dann gut. Wenn nicht, dann nicht. Wenn ich argumentiere und sage Das ist gut für eure Aussprache, für die Phonetik, das funktioniert eventuell im Ausland besser als im Inland, weil den Leuten klar ist, dass sie die Aussprache trainieren müssen. Hier bin ich sowieso von der Sprache umgeben, wenn ich sie hier lerne (IP9:47).

Auch innerhalb der Lernenden-Gruppe kann die Begeisterung für Musik bzw. das gemeinsame Singen stark schwanken. Der Einsatz von Musik ist somit auch eine Frage der kulturellen Identifikation.

Hinsichtlich der Gestaltung der didaktischen Umsetzung empfiehlt IP9, dass man „nicht so hohe Ansprüche haben" sollte. Es reiche manchmal „auch eine kleine Frage als Einstieg, ein paar Zeilen hören". Man müsse „den Unterricht einfach lebendiger machen, aber auch emotionaler gestalten" (IP9:51).

Die Frage, ob der Musikeinsatz in Verbindung mit dem sprachlichen Schwierigkeitsgrad von Liedtexten stünde, ergab aufschlussreiche Antworten. Musikstücke müssten bewusst ausgewählt werden, wobei persönliche Präferenzen dabei immer eine entscheidende Rolle spielen würden. Manche Lehrerinnen und Lehrer hätten „Angst (…), dass die ausgewählten Musikstücke nicht gut bei den Lerner:innen ankommen, weil es (…) viel einfacher" sei, „einen Lesetext auszuwählen als ein Musikstück". (IP5:47) In der Interpretation der Interviewaussagen konnte festgestellt werden, dass die Liedauswahl immer auch eine Frage des Sprachkompetenzniveaus ist. Es fällt auf, dass der Einsatz von Musik überwiegend mittels Lieder stattfindet, weniger Lieder ohne sprachliche Inhalte zum Einsatz kommen. Die Position von IP6 lädt dazu ein, eigenproduktiv zu werden gerade dann, wenn keine Didaktisierungen auf Plattformen zu finden sind.

> Ich bemühe mich wirklich auch eher was für A1 und A2 zur Verfügung zu stellen, weil es da einfach mehr Bedarf gibt, vermute ich. Ja, also das Feedback, was ich bekomme und für mich auch der Anspruch etwas anzubieten, was auf diesen unteren oder auf der A-Stufe eben funktioniert, dass man eben auch da schon kreativ arbeiten kann und davon profitiert auf beiden Seiten (IP6:61).

In ihren A1-Kursen verwendet IP3 Musik, „um die Basics zu festigen". Von Interviewten-Seite wird daraufhin gewiesen, dass der Einsatz von authentischer Musik auf Anfängerstufen „schnell einmal (…) überfordernd sein" kann, weil den Lernenden die Sprachkompetenz fehlt, um dem Text folgen zu können. (IP7:4) Ähnlich sieht das auch IP9 indem sie darauf hinweist, dass es „ja Lehrpersonen in Österreich" gäbe, „die da (…) ein bisschen (…) Berührungsangst" hätten, „weil man denkt, Oh, das sind Texte und die Texte sind eigentlich vom Niveau her erst ab B1, B2 verständlich". (IP9:5) Es reiche schon ein „selektiver Zugang" zu Musik. IP9 führt aus, dass es „ein falsches Herangehen" wäre einen Text zu übersetzen, denn schließlich bilden DaF/Z-Lehrkräfte „keine Übersetzer oder Dolmetscher mehr aus". (IP9:5) Man könne Musik „auch einsetzen, ohne mit den Texten zu arbeiten". (IP9:6) Ein achtsamer Umgang ist auch hinsichtlich der Auswahl von Musikvideos geboten. IP9 weist auf die Bedeutsamkeit von „frauenfeindlichen Sachen" hin, problembehafteten Szenen, welche im Kontext von „Drogen

und Kriminalität“ stehen und Abbildung in Musikvideoclips finden. Die Fortbildnerin meint, im Erwachsenenbildungsbereich könne man solche Szenen „als Diskussionsgrundlage“ nehmen, gerade „im Primar- oder Sekundarbereich“ müssen jedoch darauf geachtet werden, was im Unterricht gezeigt werde. Die Darbietungsform des Liedes als auch eine gewissenhafte Vorbereitung der Lehrkraft sind demnach entscheidend für eine erfolgreiche Vermittlung. Es könnten sich Stellen ergeben, die man sowohl auf textlicher Ebene als auch bildlicher Ebene für die Zielgruppe „zensieren“ müsse. (IP9:27) Ein Hauptaspekt, welcher manchem Sprachlernenden Mühe bescheren kann, sei die Verständnisproblematik einzelner Textpassagen beim Singen.

> Ich kann mich noch erinnern, da haben sie Schwierigkeiten gehabt, weil der eben relativ schnell gesprochen hat beim Singen und ein bisschen was verschluckt hat, was heute auch oft ist, dass eben beim gesungenen Wort ist halt doch ein bisschen, je nachdem, ein wenig schwieriger zu verstehen, einfach wie das gesprochene Wort (IP7:10).

Auch Sprachenlehrende würden in der Regel gerne wissen, „was da eigentlich gesungen wird (…) Unbekannte Begriffe, unbekannte Wörter oder irgendwelche ungewöhnlichen grammatikalischen Strukturen". Die Kenntnis über den Textinhalt, die Botschaft und das Musikstück selber seien eine Frage der Vorbereitung. (IP5:9) Liedtexte können anspruchsvoll sein, geben aber Anlass zum Lernen. Nicht vertretbar sei es laut IP9, Lieder ohne entsprechender Vorentlastung „einfach nur so“ abzuspielen. „Ich würde das immer vorentlasten, weil je mehr ich vorher mache, desto höher ist nachher die Verstehensleistung“. In diesem Zusammenhang nennt IP9 Beispiele. Stichwortartig kann der Text, der Wortschatz oder die Grammatik im Vorfeld eingeführt werden, sodass „die Leute mehr verstehen von dem, was da los ist“. (IP9:12)

„Gute Sachen sind nicht so, so riesig. Also, da hat man nicht die große Auswahl“ meint IP1(38) hinsichtlich der Frage zum Musikeinsatz. Dem Interviewten zufolge gäbe es nur eine beschränkte Auswahl an guten Unterrichtsmaterialien. In diesem Zusammenhang werden von den Interviewten ein paar Lehrwerke u.a. wie „Pluspunkt Deutsch“ und „Miteinander“ namentlich genannt, die zwar für die Arbeit mit Musik einen Anfang darstellen, dennoch bei den Lernenden nicht sehr beliebt waren. Zusätzlich sei anzumerken, dass „die Lernenden“ die didaktisierten Lieder aus Lehrwerken „teilweise sehr albern finden und auch nicht interessant von der Melodie oder vom Text“. (IP9:65) Grammatische Phänomene wie „die Wechselpräpositionen“ könne man „auch mit authentischer Musik trainieren“. (IP9:65) Aus diesem Grund begeben sich die Lehrpersonen selbst auf Internet-Recherche, um für ihre

Lerngruppe geeignetes Liedmaterial zu finden. (IP:29) IP7 beschreibt mögliche Herausforderungen hinsichtlich des Einsatzes authentischer Musik im Unterricht wie folgt:

> Ich kann mich noch erinnern, da haben die Schwierigkeiten gehabt, weil der eben relativ schnell gesprochen hat und beim Singen und ein bisschen was verschluckt hat, was heute auch oft ist, dass eben beim gesungenen Wort ist halt doch ein bisschen, je nachdem, ein wenig schwieriger zu verstehen, einfach wie das gesprochene Wort (IP7:10).

Es wird erwähnt, dass der deutsche Schlager nicht jedermanns Sache ist, „den muss man schon aushalten", aber für Unterrichtszwecke, vor allem auf Anfänger-Niveau, akzeptabel sei. Tanzmusik, Liebeslieder und Schlager erfreuen sich großer Beliebtheit, da sie formal einfach angelegt sind und zum Mitmachen anregen. Interpreten wie Helene Fischer werden allgemein positiv konnotiert, kontroverse Gruppen wie Rammstein eher abgelehnt. Es empfiehlt sich, die Liedauswahl den Präferenzen der Lernenden anzupassen. Selektionskriterien für die Lieder im Unterricht, die sich zum Teil auch mit der Theorie decken, werden von Seiten einiger Interviewpartner:innen genannt: Das Lied müsse zum Thema (Unterrichtskontext) passen, dem Niveau der Lernenden entsprechen, verständlich für die Lernenden sein (Dialekt vs. Hochdeutsch), Inhalt/Botschaft des Liedtextes (IP7:27).
IP5 wählt Musik basierend auf seinem „persönlichen Geschmack", ohne einen spezifischen Kriterienkatalog zu verwenden IP3 nennt als mögliche Begründung:

> …weil ich glaube, ich könnte ein Lied, das mir gar nicht irgendwie zusagt oder komplett eine Musikrichtung, die ich gar nicht mag. Ich glaube, das könnte ich nicht meinen Schülern und Schülerinnen gegenüber (…) mit Freude vermitteln sozusagen. (IP3:8, IP5:28) Man mag ja nicht alles (IP8:63).

Die Erstellung eigens kreierter rhythmisch-musikalischer Aufgabenstellungen hängt vom Geschick der Lehrkraft ab. Manche dichten Volkslieder um, „wie OldMcDonald's Farm", sodass Neutextungen dazu wie „Sag mal, ist das hier ein Buch? Nein, das ist kein Buch. Ist das hier vielleicht ein Stift? Nein, das ist kein Stift" entstehen. (IP8:21) Durch den Einsatz von KI könnten Lieder in allen Genres erstellt werden.

> Ich habe jetzt letztens ein Lied aufgenommen, das habe ich als Folksong gemacht. Das habe ich als Rap gemacht. Das habe ich als Melodisches gemacht. Dann habe ich denen sozusagen Varianten gegeben von dem gleichen Lied. Ich habe einfach dieses dieses umgedichtet, das hat mich jeweils 30 Sekunden gedauert. Also ich meine, wenn man will, kann man (IP8:21).

Ob, wann, mit welcher Art von Musik und mit welcher Zielgruppe musikgestützt im Unterricht gearbeitet wird, liegt im Ermessen der einzelnen Lehrkraft. KI unterstützte Tools ermöglichen es, „mehrere Genres bedienen" zu können womit „eine große Bandbreite" an Musikgeschmäckern abgedeckt werden kann. (IP8:63)

Lehrende vermeiden den Einsatz dialektaler Musik im DaF/Z-Unterricht, da sie sich unsicher fühlen oder gar „nicht antun“ wollten. (IP5:31-32) Sie konzentrieren sich in ihrer Lehrpraxis eher auf die Vermittlung der Standardsprache, um eine solide Basis zu schaffen. IP2 benutzt keine Dialektlieder im Unterricht. (IP2:16) IP3 verwendete in ihren B1-Kursen österreichische Lieder, um Dialektunterschiede im Deutschunterricht zu thematisieren. Die Gegenüberstellung der Liedtexte führte zu einem „Überraschungseffekt“. Die Arbeit damit habe „ganz gut geklappt“, weil sie den Liedtext durch Übungen vorentlastet habe, „und nicht direkt vom Dialekt überrollt wurden“. (IP3:4-5) Ein schrittweiser Zugang in der Arbeit mit Dialekt erwies sich als hilfreich, um sprachliche Vielfalt kennenzulernen.

Ein weiteres Problemfeld für Lehrende zeigt sich in der Gruppenkonstellation. Besonders bei Gruppen mit einer großen Altersspanne der Lernenden (es werden die Zahlen 17-58 genannt) sei es „sehr schwierig“, passende Lieder zu finden. (IP7:40)

Hinsichtlich der Liedauswahl erfahren die Erstsprachen der Lernenden überwiegend keine Berücksichtigung. Man sehe „keine Notwendigkeit“, Erstsprachen zu berücksichtigen. (IP5:35-36)

Eine Frage der Interessenlage der Lehrkraft:

> Woran könnte es scheitern? Ja, es könnte daran scheitern, dass manche vielleicht selber nicht so interessiert, sind an Musik, möglicherweise also von den Trainern. Und dass vielleicht nicht das Passende (…) die passenden Lieder irgendwie so bekannt sind. Vielleicht weiß man einfach auch nicht die Webseiten oder wo man das findet, wo man was einbauen könnte. Dass man einfach zu wenig im Blick hat (…) Und dass vielleicht manche, die halt schon lange Zeit unterrichten, halt gar nicht einmal unbedingt so was wieder einbauen wollen, weil sie sagen, das hat eh vorher auch gut ohne der Musik funktioniert oder so? Kann auch sein (IP7:43).

Mit diesem Zitat werden gleich drei Problemfelder benannt, die möglicherweise als Hürde hinsichtlich des Musikeinsatzes genannt. Zum einen spricht die Interviewte das Problem der Materialien an und dass man als Lehrender über zu wenig Wissen hinsichtlich bestehender Materialien und Methoden bezüglich des Einsatzes von Musik verfügt. Letztes Argument zielt auf den Nutzen von Musik an, den manche Lehrende in Frage stellen. Die Bedeutung der Lehrkraft bzw. von den individuellen Überzeugungen wird von einigen Befragten angesprochen. „Man kann es ja nicht lernen, man kann es nur tun. Man kann diesen Beruf, den man nur tun kann und man wächst am Tun (…) und an den Fehlern, die man macht“. (IP1:36) In diesem Zusammenhang betont IP1, dass Erfahrungen wichtig sind, um zu wissen, was im Unterricht funktioniert und was nicht. (IP1:36) Insofern muss für den Einsatz von Musik im Kontext von DaF/DaZ-Unterricht ein intrinsisches Interesse bei den Lehrkräften vorhanden sein, um mögliche Hürden, die sich zeigen könnten, überwinden zu können.

Es wurde eruiert, ob und in welchem Ausmaß Musik Bestandteil der Ausbildung der Lehrenden war und ob Musik künftig in die Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften inkludiert werden solle. Einzelne Positionen beklagen, dass man im Rahmen der DaF/DaZ-Ausbildung nur „unzureichend" mit praxistauglichen Materialien ausgestattet werde. „Es ist ja generell so, man muss sich immer alles irgendwie ein bisschen selber zusammensuchen (…) Also (…) beim DaF/DaZ-Training" sei das ein bisschen die Herausforderung. (IP7:38) Studierende sollten den Schilderungen von IP5 zufolge, grundlegende Kenntnisse in verschiedenen Bereichen wie Phonetik, Syntax, Grammatik und Literatur erwerben. Musik könne dabei als kulturbezogener Lerngegenstand im Unterricht eingesetzt werden. Eine verpflichtende Lehrveranstaltung zum Schwerpunkt Musik sehe der Interviewte nicht zwingend erforderlich, wird aber auch nicht ausgeschlossen. (IP5:25) Aus dem Interview mit IP9 geht hervor, dass Lehrende „keine Angst mehr vor Musik" haben sollten, da es gilt sich „erst mal klarzumachen, dass es ein authentischer Text ist und ich den nicht zu 100% verstehen muss". (IP9:6) Damit ist die Arbeit mit authentischen Hörübungen zu verstehen, dessen Ziel das globale Textverstehen ist und welche vom Rezipienten möglicherweise nicht perfekt verstanden werden, für die intendierte Lernabsicht jedoch perfekt genug ist.
Weitere Problemfelder rund um den Musikeinsatz im DaF/DaZ-Lehr/Lernkontext werden genannt: Zeit und kurstragendes Lehrwerk, welches unzureichende nicht authentische Beispiele der Musikeinbindung hat. Einige Lehrwerke versuchen bereits, Musik einzubinden, jedoch werden diese von den Lehrenden als zu spezifisch oder künstlich empfunden. Insgesamt wünschen sich die Lehrenden Lehrwerke, die Musik durchgängig und sinnvoll in den Unterricht integrieren.

Im Rahmen der Interviews findet der Zeitfaktor hinsichtlich der Musiknutzung im Unterricht immer wieder Nennung. IP7 setze Musik „situationsbezogen" in ihrem Unterricht ein, wenn das Lied „zum Thema passt" oder man „auch die Zeit dazu" hat, „weil es ist ja auch oft ein Thema, dass man schauen muss, dass man den (…) die den Stoff durchbringt sozusagen in den Stunden, die man hat". (IP7:32)

Bei der Beantwortung der Forschungsfrage, ob Musik im DaF/DaZ-Unterrichtsalltag als Lehr/Lernmittel angekommen sei, antwortete IP9 „das wird schon mehr eingesetzt als früher". (IP9:8) Musik könne sowohl als Belohnung (Zuckerl für zwischendurch) als auch als Lehr/Lernmittel im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden. (IP7:8) IP2 setzt gezielt „Liederpausen" nach Grammatik lastigen Unterrichtsphasen zum „Schluss des Unterrichts" und

auch IP4 greift auf „musikalische Spiele“ zurück, wenn es darum geht, den Unterricht aufzulockern. (IP4:8) Laut Einschätzung der Lehrenden überwiegen die Chancen deutlich gegenüber den Risiken. Unter den Lernaspekten sind..

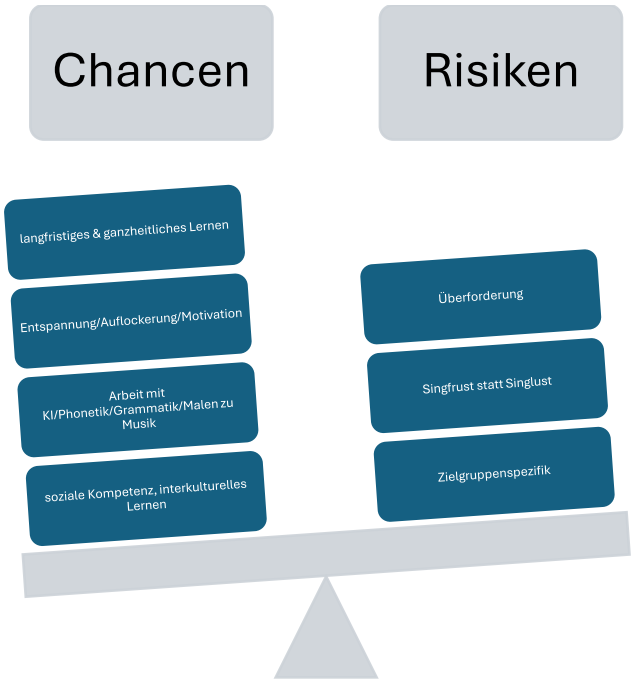


Abbildung 17: Chancen und Risiken im Umgang mit Musik

Die Befragten sehen in der Einbindung von Musik im Sprachenunterricht einen deutlichen Mehrwert und beurteilen ihn somit überwiegend positiv. In allen Interviews wird auf die positiven Auswirkungen von musikbasiertem Sprachenlernen hingewiesen und sowohl konkrete Beweggründe als auch Verwendungssituationen genannt. Deutlich wird aber auch, dass die Interviewten den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht nicht als verpflichtenden Bestandteil ihrer Arbeit ansehen, sondern als additives Lernmedium interpretieren. Eine weitere bedeutende Erkenntnis zeigt, dass alle Lehrkräfte sich authentischer Musik bedienen und im Zuge dessen eine starke Lerner:innen-Orientierung stattfindet, um die jeweilige Zielgruppe zu erreichen. Die Einbindung von authentischer Musik ist und bleibt ein unverzichtbarer Lernimpuls, um persönliche Beziehungen und Emotionen beim Sprachenlernen zu fördern. Die Arbeit mit Musik ist ein attraktives Format, welches zur kreativen Weiterarbeit (z.B. Erstellen von kurzen eigenproduzierten Videos) anregt.

> Und das ist genau der Punkt, warum wir, ich sage immer, mehrfach kodieren müssen. Wir müssen auf verschiedenen Ebenen denken. Wir können nicht nur von uns ausgehen, wir müssen Angebote machen in ganz verschiedener Hinsicht, damit die Teilnehmer sich das greifen können, was sie brauchen (IP8:42).

Mit Musik müsse man respektvoll umgehen, „weil das ist Kunst, das ist Kultur und das ist nicht irgendwie ein Produkt, das man einfach so verwendet“. (IP1:42) Das Erfolgsrezept zum Sprachenlernen sieht IP1 in der Symbiose von Text und Melodie. (IP1:46)

IP2 setzt Musik zu Entspannungszwecken (IP2:20-21) und auch für „Atmosphäre“ und Teambuildingziele ein. IP2 berichtet von diversen positiven Unterrichtserfahrungen mit Musik, wobei Lieder als Gruppenaktivität (Karaoke), Lehr-/Lernmittel (Projekt) und zur Verabschiedung von Lehrenden zum Einsatz kommen. Musik dient außerdem zur „Unterstützung“ bei Stress.

IP3 (9-12) verwendet Musik zur Erarbeitung von Grammatik- und Wortschatzthemen. Die Lied-Analyse findet in mehreren Schritten statt: Nach erstmaligem Anhören und Fragen zu Stimmung und Thema setzt eine Übung zum Ausfindigmachen von Schlüsselwörtern fort. Als nächstes folgen Lückentext-Übungen, die von Lernenden-Seite ergänzt werden müssen. Das können Sätze, einzelne Wörter oder Nebensätze sein. Kontextinformationen sind wichtig, um sinnvolle Aufgaben zu erstellen.

Musik soll laut IP1 nicht „noch kurz vor der Pause“ eingebaut werden „bevor alle einschlafen“. (IP1:26) In Fällen, wo der Interviewte merkt, dass es bei den Lernenden zu einem Konzentrationsverlust kommt, setzt er Musik ein, „jetzt nicht als Pausen- und Lückenfüller“, sondern um „vielleicht wieder die Energie wieder woanders hinzulenken“. (IP1:30)

IP3 erwähnt, dass der authentische Sprachgebrauch wichtig ist für Lernende. Lieder böten Beispiele für reale Sprachverwendung von Grammatik und Syntax. Durch das Schreiben von eigenen Texten im Stil des Liedes können Lernende die gerade behandelten Strukturen üben und direkt anwenden. Dies fördere den Transfer in die Praxis. Insgesamt diene der Einsatz von Liedern aus authentischem Lernmaterial der Verbesserung der Sprachkompetenz.

> (…) sie sehen, okay, das wird wirklich angewendet, weil ich höre oft von meinen Schülern, wir lernen was und sie sagen: Ja, aber so redet doch auf der Straße niemand (…) Und genau das ist einfach ein Ja. Also ein Lied ist ja am Ende auch ein Text (IP3:3).

IP5 setze immer wieder Musik in seinen B1/B2-Kursen ein, da mit Musik „unterschiedliche Schwerpunkte“ vermittelt werden könnten, sich viel Abwechslung böte und insbesondere authentische Musik von den Teilnehmer:innen geschätzt werden würde:

> Also ich wollte nicht, dass das zu so einem Zuckerl wird, sondern dass das quasi wie eine. Also einmal, wie soll ich sagen. Einmal machen die, die die Kursteilnehmer:innen einen Lückentext und einmal hören sie Musik und bearbeiten diese Musik. Also es soll keine keine, eine kleine Besonderheit sein. Wobei ich sagen muss, es war schon immer etwas Besonderes, wenn ich mit Musik gearbeitet habe (IP5: 6-8).

Einig waren sich die Interviewten, dass kurstragende Lehrwerke nicht genügend bzw. ansprechendes Liedmaterial anböten.

Im Interview mit IP9 macht die Interviewende auf das Problem der fehlenden Musiklage zum Thema Deutsch und Beruf aufmerksam:

> Ich hätte gerne mehr Songs, die ich mit dem Berufsdeutsch verbinden könnte, was weiß ich, für Pflegefachkräfte oder Hotel und Gastronomie. Aber da habe ich noch nicht so viele Songs gefunden, die dann wirklich ansprechend sind. Aber, und da kommen wir jetzt zum nächsten neuen Thema Arbeit mit KI, also künstlicher Intelligenz. Ich kann mir auch solche Songs jetzt inzwischen selbst selbst basteln, die dann zur Zielgruppe passen (IP9:35).

IP8 gibt an, dass der methodische Dreischritt in der Liedarbeit sicher keine Neuheit mehr darstellt, unterstreicht bei der Frage nach Verwendungssituation und Lernziel jedoch, dass sich das Sprachenlernen mit musikalischen Mitteln zwar in der Grundschulpädagogik durchgesetzt habe, „aber in der Erwachsenenbildung oder auch in der Arbeit mit Jugendlichen“ nicht etabliert wäre. (IP8:36)

8. Fazit und Ausblick

Nach Datenaufbereitung und Darstellung der Ergebnisse werden im letzten Teil der Masterarbeit die Erkenntnisse mit der Literatur gegenübergestellt und ein abschließendes Resümee zur Fragestellung gezogen.

Steht auch heute noch musikorientierter Fremdsprachenunterricht an der Peripherie der Fremdsprachendidaktik?

Die Befragung beleuchtet drei Akteursgruppen, welche im Kontext zu DaF/DaZ stehen: Lehrende, Lehrende im Universitätskontext, Fortbildner/Didaktiker, die Erkenntnisse auf die Forschungsfrage liefern sollten. Im Zuge der Auswertung des Materials hat sich gezeigt, dass für DaF/DaZ-Fortbildner:innen die Arbeit mit Rhythmus, Bewegung und Körper in Verbindung mit Musik von zentraler Bedeutung für „gehirngerechtes", zielgruppen-orientiertes und zeitgemäßes (Stichwort KI) Lernen ist. Die Methodik ist auch ihnen nicht in den Schoß gefallen, als Lehrende müsse man „üben, üben, üben", um musikalisch-rhythmisch gestützte Aufgabenformate mit den Lernenden umsetzen zu können. Im Rahmen der leitfadengestützten Interviews wird betont, dass Musik in ihrer vielfältigen Form (als Musikvideo, Rhythmicals, Gesang, zu Entspannungszwecken) zentraler Bestandteil der Hörverstehensaufgaben ist und als großes Potenzial für erfolgreiches Sprachenlernen unter den befragten DaF/DaZ-Lehrenden zählt. Auf der Grundlage von Aufgabenformaten wie Lückentext, jumbled sentences, Hintergrundmusik, zur Entspannung und Auflockerung ist der Einsatz von Musik eine hilfreiche Variable, die nicht nur die Fertigkeit Hörverstehen trainieren kann, sondern auch einen Fundus für Phonetikarbeit bietet. „Also gute Intonation ist ein wichtiges Element, ist absolutes Stiefkind in der Lehrerausbildung". Obwohl der Großteil der Befragten musikalische Laien sind, beschäftigen sie sich mit musikkreativen Umsetzungsmöglichkeiten, mit dem Ziel, dass Vokabeln und Grammatikphänomene besser wahrgenommen und langfristig „als Chunks" im Gedächtnis bleiben. Die Interviewpartner:innen schätzen das didaktische und lernfördernde Potenzial von Musik. „Musik ist Emotion", der Musikgebrauch im Sprachunterricht ist ein motivierender Faktor und zeigt positive Wirkung auch auf außermusikalische Bereiche -wie der Gruppendynamik. Die Mehrheit der Befragten berichten von Unterrichtsmomenten, in denen die beiden Fremdsprachenlehrmethoden des suggestopädischen und total-physical-Response-Ansatzes zum Einsatz kamen. Während in der Suggestopädie Musik zu Entspannungszwecken verwendet wird, um in einer möglichst stressfreien Umgebung das

Sprachenlernen zu ermöglichen, bedient sich der TPR-Ansatz der körperlichen Aktivierung, womit „mündliches Textverstehen zum Ausdruck“ gebracht werden soll (Glas, 2019, Abstract). Die Interviewpartner:innen berichten über musikalisierte Unterrichtsmomente, die sie im Unterricht entweder von Kolleg:innen beobachtet oder auch selbst erfahren haben. Musik sei dann gut eingesetzt, wenn sie als Hintergrundmusik in Form von Instrumentalmusik erklinge oder als strukturierendes Element im Unterrichtsablauf „für Eingangs-, Übergangs- und Endphasen“ (Glas, 2019, S. 210) zum Einsatz käme. IP5 berichtet davon, dass seine Kollegin immer Musik abspiele, sobald die Student:innen den Hörsaal betreten mit dem Ziel sie zu entspannen. (IP5:18) Mit dem suggestopädischen als auch der TPR-Ansatz werden zwei kontrastierende Einsatzmöglichkeiten von Musik thematisiert, die „sowohl für langsame, beruhigende, potentiell konzentrationsfördernde Musik als auch für schnelle, aktivierende, zur Bewegung einladende Musik gilt“ (…) „die dabei hilft, den Unterricht ebenfalls zeitlich zu strukturieren“ (Glas, 2019, S. 210).

Im Mittelpunkt der qualitativen Interviews standen vor allem praxisorientierte Fragestellungen, welche sich um den Musikeinsatz in Bezug auf Anwendungsmöglichkeiten, Voraussetzungen, Kriterien zur Liedauswahl und Lernziel drehten. Im Zuge dessen wurden konkrete Problemfelder lokalisiert. „Es gibt immer Stolpersteine (…) im DaF/DaZ-Bereich“, meint IP8. (IP8:48) In der Auseinandersetzung mit möglichen Herausforderungen werden daher auch Gründe genannt, die musikunterstütztes Arbeiten aus dem Sprachunterricht ausgrenzen könnten. Aufgrund von eigenen Unsicherheiten (Singhemmung, fehlende musikalische Begabung, umfassende Vorbereitung, fehlendes Wissen um methodische Umsetzungsmöglichkeiten, persönlich gemachte Unterrichtserfahrungen) sei es für DaF/DaZ-Lehrende ohne musikalische Vorbildung besonders schwer, einen Zugang zu dieser Lernmethode zu finden. Was helfen kann, um eigene Überforderungen zu vermeiden, seien Didaktisierungen, welche man auf diversen Internet-Plattformen finden und bereits ab Anfängerniveau im Unterricht einsetzen kann und das methodische Vorgehen im „Dreierschritt“ versehen mit Pre-While-Post-Aktivitäten zum Hörverstehen, welche sich auch in den theoretischen Grundlagen zum musikverschränkten Sprachenlernen finden. Dabei kommt dem gemeinsamen Singen eine besondere Bedeutung zu. Man lerne „ungehemmt“ und „spielerisch“ den Text in Verbindung mit Melodien auswendig, was gleichzeitig die Aussprache fördere. Zudem begünstige der Einsatz von authentischer Musik die gegenseitige Akzeptanz und die Zielsprachenkultur(en) besser zu verstehen. Der Zusammenhang von erfolgreichem Sprachenlernen und der Einbezug des Körpers (Stimme und Bodypercussion) wird von Seiten der Befragten oft betont. Viele von ihnen nutzen den total-physical-response-

Ansatz, um Melodien rhythmisch begleiten, im eigenen Tempo wiedergeben zu können, was den Rezipienten durchaus auch Schwierigkeiten beschere, jedoch immer zu mehr Freude in der Unterrichtsarbeit führe. Für mich als Musikpädagogin ist es selbstverständlich mich auf andere Musikkulturen einzulassen und nachdem Musik ganzheitlich wirkt, wäre es sehr schade, die Lernenden um diese Erfolgserlebnisse zu berauben. Das Singen in der Unterrichtssprache Deutsch aber auch in der Erstsprache der Lernenden wurde lediglich von einer Interviewpartnerin praktiziert, für andere scheint dieser Aspekt „interessant" zu sein, welchen man eventuell künftig in den Unterricht miteinbeziehen könne.

In der Gestaltung eines qualitativen Unterrichts gilt es Lernangebote zu schaffen, die den Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommen. Dazu zählt auch, seine Gruppe hinsichtlich ihrer Möglichkeiten/Präferenzen als auch ihrer Grenzen zu kennen. Dies sei auch eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz von Musik im Unterricht. Manche Gruppen würden es sehr begrüßen mit Musik z.B. „musikproduzierend" oder „informativ" zu arbeiten, anderen genüge es, wenn sie am Rande für „lernpsychologische" Zwecke (siehe dazu Vorschläge von Badstübner-Kizik, 2007, S. 17) in Form von Entspannung oder Auflockerungsübungen zum Einsatz komme. Musik sei jedenfalls niemals überflüssig, sondern stets ein Zugewinn für das Sprachenlernen.

Wie die Gespräche mit den befragten DaF/DaZ-Fortbildnern zeigen, scheint der Einsatz von Musik und das rhythmische Arbeiten im Sprachenunterricht ein beliebtes Fortbildungsthema zu sein. Lieder seien ein Lernmedium, welches „jeder Deutschlehrer braucht". Die Frage, wie Musik im Allgemeinen und Lieder im Speziellen für die sprachliche Arbeit genutzt werden können, ist eine Frage der Intention. Daran orientieren sich die jeweiligen Übungsformate, welche sich wiederum auf didaktische Entscheidungen auswirkten. Für mich hat das gemeinsame Singen einen eminenten Bildungswert. Das gemeinsame Singerlebnis mit deutsch- als auch fremdsprachigen Texten ist was mich betrifft für mich eine Selbstverständlichkeit. Entscheidender Faktor, ob das eigene praktische Tun lustbetont erlebt wird, hängen aus meiner Sicht von den Faktoren Lernsetting und allgemeine Methodenkompetenz der Lehrenden ab. Zahlreiche Interviewpartner:innen erwähnten, dass die KI im Fremdsprachenunterricht ein bereicherndes Mittel ist, die gerade Einzug in den Fremdsprachenunterricht hält, die für einen Paradigmenwechsel und eine klare Trennung in der Kollegenschaft sorgen wird. Diese würde sich in KI-Befürworter und KI-Skeptiker aufteilen. Zeitgemäßer und qualitativer Sprachunterricht definiert sich laut Aussagen zahlreicher Interviewpartner:innen in der Fähigkeit, als Lehrender flexibel auf die Bedürfnisse der Lerner:innen eingehen zu können. In KI unterstützter Musik wird von Seiten der IP4, IP6, IP8, IP9 ein großes Potenzial gesehen.

Man könne als Lehrkraft, ohne musikalisch vorerfahren zu sein, innerhalb von Sekunden ein Lied erstellen und einem neuen Genre zuordnen. Die Lehrkräfte könnten diese Funktion in der Zukunft viel mehr nutzen, um Hörverstehensaufgaben lerner:innen-orientiert zu gestalten. Ein Maß an Aufgeschlossenheit und methodischer Neugier seien jedoch unabdingbare Voraussetzungen. Es zeigt sich, dass nur wenige der befragten Lehrenden Inhalte zum Einsatz von Musik im Rahmen der DaF/DaZ-Ausbildung vermittelt bekommen haben. Laut der Didaktiker:innen (IP6, IP8, IP9) bestünde ein großer Bedarf an Fortbildungen zum fächerverschränkten Lernen, was im Umkehrschluss meines Erachtens Grund genug wäre, die Arbeitsweisen mit Musik flächendeckend in die Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften zu integrieren.

Musik im Sprachunterricht wird als leistungsbegünstigendes Werkzeug im Sprachenunterricht eingesetzt. Die Interviewpartner:innen nennen viele verschiedene Übungsmöglichkeiten. Die Aussagen reichen von Neuvertextungen, einzelne Wörter und Liedtextstellen mit Stampfen, Klatschen umzusetzen, betonte/unbetonte Wortsilben durch Bodypercussion (Trommeln, Stampfen, Klatschen) erfahrbar zu machen bis zum Erstellen eigener Musikvideos (IP2). Authentisches Liedmaterial wird von allen Interviewpartner:innen den in den Kursbüchern abgedruckten Liedern vorgezogen. Diese Einschätzungen deuten darauf hin, dass ein Bedarf an Verbesserungen im Bereich der didaktisierten Lieder in DaF/DaZ-Lehrwerken besteht. Dieses explizite Desiderat kann als Impuls für Lehrwerk-Songwriter:innen sein, die in diesem Feld arbeiten.

DaF/DaZ-Ausbildungsstätten und Entscheidungsträgern kommt in der Vermittlung musikbezogener Lehrmethoden eine bedeutende Rolle zu, wenn es um die Frage geht, ob Musik als ernstzunehmender Lernstimulus in der Unterrichtspraxis von heute angekommen sei. DaF/DaZ-Organisationen wie der DAAD und Goethe-Institute böten „mehrere Veranstaltungen im Jahr“ zum fächerverschränkten Lernen mit Musik an, weil sie das Thema „interessant“ (IP6:120) fänden, es „gut“ ankomme. Andere Sprachlehr-/lerninstitute sehen darin keine Notwendigkeit, denn schließlich habe man sich auf „Wichtigeres“ zu konzentrieren, wenn es um das Bestehen von Sprachprüfungen ginge (Telefonat mit VHS Salzburg).

Erst wenn Musik und ihr sprachenförderndes Lernpotenzial erkannt wird und sich ihr Bildungswert in den Curriculi von DaF/DaZ-Ausbildungsstätten wiederfindet, werden künftige Lehrkräfte dazu befähigt, Musik abseits klassischer Lückentext-Aufgabenformate, für das Lernen von DaF/DaZ zu nutzen. Das freie Sprechen zu fördern ist oberste Prämisse des Fremdsprachenunterrichts. Es gilt daher alle Kanäle zu nutzen und Aufgabenformate anzubieten, um „Sprachproduktion betreiben“ (IP6: 20) zu können.

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigte sich mit der im Titel formulierten Fragestellung, ob Musik heutzutage als Zuckerl oder als Transfereffekte begünstigendes Lehr-/Lernmittel im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt wird. Die Arbeit befasst sich zunächst mit den theoretischen Grundlagen, welche die Kapitel 1-4 der Arbeit umfassen. Darin beleuchtet wurden die außermusikalischen Effekte im Kontext des Sprachenlernens, zahlreiche Einsatzmöglichkeiten, und methodisch-didaktische Vorüberlegungen, welche geknüpft an die Entscheidungen der Lehrkräfte sind. Der empirische Teil der Arbeit umfasst die Themengebiete Forschungsdesign, Forschungsgegenstand, Forschungsfrage, Leitfaden-Interviews als Forschungsinstrument, Datenanalyse und Ergebnisdarstellung.

Das Ziel der Forschung war es, ein vielschichtiges Bild über die Erfahrungswelten und Sichtweisen der befragten DaF/DaZ-Lehrenden zu repräsentieren. Die daraus gewonnenen Schlussfolgerungen sollen Teilantworten auf die Forschungsfragen geben. Ähnliche bzw. kontrastierende Sichtweisen der Interviewten wurden verglichen und in Beziehung zueinander gestellt. Die Ergebnisse der qualitativen Studie lassen aufgrund der Größe der Stichprobe keine quantitativen Aussagen bzw. Generalisierungen zu. Es wurden gleichermaßen viele Männer als auch Frauen interviewt. Die im Rahmen der Interviews gestellten Fragen wurden fallweise in ihrer Reihenfolge leicht abgeändert, um flexibel auf die Interviewinhalte eingehen zu können.

Zentrale Ergebnisse der Studie auf die Forschungsfragen werden an dieser Stelle zusammengefasst. Sie spiegeln wider, wie vielfältig im DaF/DaZ-Unterricht mit Musik umgegangen wird und welchen Beitrag sie für Sprachlernprozesse leisten kann. Die Musiknutzung im Kontext von DaF/DaZ-Unterricht kann als optionales Zusatzangebot gesehen (Zuckerl) oder aber als integratives Lehr-/Lernmittel eingesetzt werden. Mögliche Kritikpunkte zum Thema Musik als Lernstimulus werden gebündelt dargestellt.

Wie im Laufe der Masterarbeit aufgezeigt wurde, kann der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht vielfältige positive Auswirkungen haben. Musik kann Emotionen wecken und die Lerner:innen-Motivation steigern, was sich wiederum förderlich auf den Sprachlernprozess auswirkt. Besonders die Fertigkeit Hören darf im DaF/DaZ-Unterricht keinesfalls vernachlässigt werden, da sie Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation darstellt. Die Hörstrategien-Entwicklung und Schulung der Hörkompetenz im Rahmen des Sprachunterrichts ist ein essenzielles Lernziel, die die Kommunikation fördert. Durch den Einsatz von Musik können Lernende Sprache ganzheitlich, also mit Körper, Stimme und Rhythmus, erfahren und verinnerlichen. Musik wird zudem als Entspannungselement und als „Verstärker“ eingesetzt, um Emotionen auszulösen und die Gruppendynamik

(„Teambuilding“) zu stärken. Darüber hinaus bietet Musik Möglichkeiten, authentische Sprachverwendung zu üben und kulturelle Aspekte kennenzulernen. Allerdings muss die Lehrkraft sensibel vorgehen und die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen, um (sprachliche und emotionale) Überforderung zu vermeiden. Insgesamt kann Musik als wertvolle Ergänzung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, um Sprache auf vielfältige Weise zu vermitteln und zu festigen. Ob, wie und in welchem Ausmaß Musik im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt wird, hängt letzten Endes von den Präferenzen und Einstellungen der einzelnen Lehrperson ab. Im Zuge des Auswertungsprozesses der Interviews wurde immer wieder auf die Bedeutung und die Zielvorstellungen der Lehrkraft im Zusammenhang von Liedauswahl, -einsatz und -erfahrung verwiesen:

> Alles ganz, ganz viel hängt von der Lehrkraft ab. Also in meinem Fall von mir als Fortbildner oder Referent und dann auf der nächsten Ebene der Lehrkräfte. Und die übertragen es wieder auf die, auf die Lernenden (IP6:14).

Aus Sicht des interviewten Fortbildners ist es wichtig, dass die Teilnehmer:innen das Gelernte für sich selbst weiterdenken und auf ihre individuellen Lehr-/Lernsituationen übertragen.

> Die Übungen, die Ansätze sind sehr didaktisch, sehr plastisch, also dehnbar, erweiterbar, runterbrechbar, sag ich mal, aber auch wenn man es schwerer haben will, geht immer natürlich. Aber ich sage immer, es geht auch darum, dass man lernt, in so einer Fortbildung die Dinge weiterzudenken für sich und auf die individuelle Lernsituation aufzupassen (IP6:16).

Am wichtigsten ist vielleicht nicht, welche Musik eingesetzt wird, sondern, dass die Musik mit Pädagogik kombiniert wird (Esa, 2008, S. 4ff.; Medina, 2002, S. 5), wie Esa und Medina betonen. Der Liedgebrauch im Unterrichtet bietet Chancen als auch Risiken, vor denen auch erfahrene DaF/DaZ-Lehrende nicht ganz gefeit sind. Für das Aufkommen von Herausforderungen beim Musikeinsatz im Sprachunterricht werden einige Gründe genannt. Lehrkräfte müssten sich an die Präferenzen und Bedürfnisse der Lernenden orientieren, um die Motivation zu fördern. Bei heterogenen Gruppen können Faktoren wie Alter und kultureller Hintergrund den Musikeinsatz erschweren. Außerdem kann Musik negative Emotionen hervorrufen, wenn sensible Themen angesprochen werden, insbesondere bei Menschen mit Fluchterfahrung. Daher ist es wichtig, die Liedauswahl sorgfältig zu treffen und auf die Bedürfnisse der Gruppe einzugehen. Nicht alle Befragten besitzen das didaktisch-methodische Rüstzeug, um Musik in ihrem Unterricht zielführend einsetzen zu können. Mit gezieltem Einsatz deutschsprachiger Musik kann der Fremdsprachenunterricht interaktiver, dadurch lebendiger gestaltet werden. Lieder und Musik im Fremdsprachenunterricht dienen nicht nur der Unterhaltung, sondern liefern wertvollen pädagogischen Input, den es sich als Lehrperson zunutze zu machen gilt. Aktive Lernphasen mit Musik lassen sich u.a. in den Bereichen

Sprechrhythmus und Ausspracheschulung (integrierte Phonetik) bereits bei Sprachlernanfängern ab dem Niveau A1 durchführen. Mit Musik und Liedern ist ein Sprachunterricht möglich, der sich nicht nur auf das Musikhören beschränkt, sondern auch das aktive Musizieren in Form von Singen, Bodypercussion-Begleitung und Bewegung ganzkörperlich erfahrbar macht. Durch die Auseinandersetzung mit Songtexten findet eine Wortschatzerweiterung statt, die Grammatik wird induktiv gelernt, Interpretationen werden möglich, Chunks werden eingeübt und im Gedächtnis gespeichert und das kulturelle Verständnis gefördert. Bei den Lernenden zeigt der Musikeinsatz einen Anstieg der Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Im Rahmen der Interviews werden zahlreiche Anwendungsbeispiele genannt. Das breite Spektrum reicht von praktischen Übungen in Form von kurzen Warm-ups, rhythmischen Klatschspielen, Sprechübungen mit Bodypercussion im Kreis, Karaoke-Singen in der Zielsprache (Aussprachef̈örderung) zu Analysen von Songtexten und dem gemeinsamen Singen. Diese Übungsformen sind oft Eisbrecher, um eine Zielsprachenkultur(en) besser verstehen zu lernen, lassen einen Moment des Miteinanders entstehen und fördern gleichzeitig die Gruppenzusammengehörigkeit. Das größte Potenzial von Musik liegt in der Erfahrung, „spielerisch“ und mit „Spaß“ eine neue Sprache zu lernen. Musik ist ein „Verstärker“ von „Emotionen“ und kann den gesamten Sprachlernprozess fördern und bei manchem auch zu einer positiven Bewertung der deutschen Sprache (und Kultur) führen. Das Einbeziehen des Körpers kommt aus dem Bereich des Theaters und dient sowohl als rhythmisches Begleitinstrument als auch dem multisensorischen Erlebnis. In der Diskussion über nützliche Unterrichtsmaterialien, die möglichst praxisnah und interaktiv im Unterricht umgesetzt werden können, gibt es unterschiedliche Positionen. Einige wollen nicht mit didaktisierten Liedern aus dem Lehrwerk arbeiten, weil diese „oft auch künstlich“ sind und bei Lernenden nicht gut ankommen. (IP5:6-8) Brauchbare Materialien würden vor allem im Rahmen von DaF/DaZ-Lehrer:innen-Fortbildungen angeboten werden, die die Vermittlung von ästhetischem Lernen mit Musik als Schwerpunkt haben. Diverse Unterrichtsmaterialien ließen sich bereits im Internet z.B. auf Seiten des Goethe-Instituts und unter dem Schlagwort „sprachbezogene Musikpädagogik“ (IP6:105) finden, welche den Präferenzen der Lernenden entsprächen. Für die Bestimmung, ob, in welchem Ausmaß und wie erfolgreich Musik im Sprachunterricht zum Einsatz kommt, spielen letztlich die Offenheit, die Fach- und Methodenkompetenz der Lehrenden eine entscheidende Rolle, denn der Lehrende „muss es können, anbieten, wagen, machen“ (Fischer, 2007, S. 5). Insofern ist die Einbindung von musikalischen Lehrmitteln auch eine Frage der Methodenkompetenz der Lehrkräfte. Die vielfältigen methodischen Einsatzmöglichkeiten sind einigen Interviewpartner:innen bekannt.

Eine intensivere Auseinandersetzung findet jedoch bei den DaF/DaZ-Fortbildnern statt. Die befragten Personen deuten an, dass die Arbeit mit Musik sehr viel Eigenmotivation seitens der Lehrenden erfordert, um auf kreative Weise neue Methodenansätze mit Musik im Unterricht auszuprobieren. Die Diskussion um den Einsatz von Musik im DaF/DaZ-Unterricht zeigt, dass Musik von den Befragten in unterschiedlichem Maß genutzt wird und auch unterschiedliche Schwerpunkte und Herangehensweisen existieren. Dennoch ergeben die Meinungsbilder der befragten Interviewpartner:innen eine überwiegend positive Wahrnehmung vom Musikeinsatz bei den Lehrenden als auch Lernenden. Hinsichtlich möglicher negativer Reaktionen eines musikalisch orientierten Sprachenunterrichts werden von Lehrenden-Seite lediglich Mutmaßungen geäußert, persönlich habe man-und da sind sich alle einig-ausschließlich positive Unterrichtsmomente in Verbindung mit Musik erlebt. Interessant scheint die Tatsache, dass dialektale Songtexte in der DaF/DaZ-Unterrichtspraxis kaum Eingang finden. In diesen Fällen kann es sinnvoll sein, den Text durch aufeinander aufbauende Übungen vorher zu entlasten, damit die Hörer:innen etwas verstehen. Der Einsatz von Musik kann negative Reaktionen hervorrufen, wenn ein Anknüpfen an individuelle Interessen der Lernenden nicht stattfindet, wenn Lieder keinen Spaß machen oder andere negative Emotionen wie Scham (Singzwang) ausgelöst werden. Das Erfolgsrezept für das gelingende Sprachenlernen zeigt sich auch im sensiblen Umgang mit den Bedürfnissen und Präferenzen der Lerner:innen. Uneinigkeit besteht bei den DaF/DaZ-Lehrenden hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten auf den verschiedenen Niveaustufen. Viele der Befragten benutzen Musik bzw. Lieder bereits ab A1, da sich Musik auf vielfältige Weise auch auf niederen Niveaustufen einsetzen lässt. Die Besprechung von Metaphern (IP6:24) erfordern jedoch schon ein höheres Niveau. Basierend auf den persönlichen Lehrerfahrungen der Befragten wird authentische deutschsprachige Musik erst auf höheren Niveaustufen (ab B1) verwendet. Übungsformen wie Lückentexte dienen dazu, z.B. grammatische Phänomene zu üben. Kurze DaF-Lieder dienen als „Lernlieder“ (IP6:50), womit sich Automatisierungseffekte einstellen. Beim gemeinsamen Musizieren z.B. in Form von Singen werden sprachliche Strukturen eingeübt und gefestigt, aber auch soziale Kompetenzen gesteigert. Das Argument der Überforderung mit musikalischen Inputs bei Lernenden auf Anfängernivau sehe ich persönlich als schwach, denn schließlich kann jeder Hörtext dem Niveau angepasst werden, um ein definiertes Rezeptionsziel zu erreichen.

Besonders gewinnbringend habe ich die Meinungen der DaF/DaZ-Fortbildner und Verlagsherausgeber empfunden, die sich beruflich der interaktiven und gehirnfördernden Vermittlung von Musik und Sprache zum Ziel gesetzt haben.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit lag der Fokus darauf, die genauen Gründe für den Einsatz von Musik zu hinterfragen und die eingangs gestellte Forschungsfrage zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Aus den geführten Interviews lassen sich praktische Anwendungsbeispiele zum Einsatz von Musik im DaF/DaZ-Unterricht ableiten. Dabei wurde das Potenzial für das musikbasierte und damit „gehirngerechte" Lernen von Sprache offengelegt. Aus den Erläuterungen der Masterarbeit wird deutlich, dass Musik (Lieder verbunden mit Tanz und Rhythmus) und das gemeinsame Singen zahlreiche Transfereffekte auf das Sprachenlernen mit sich ziehen, die Sprachenlernen zu einer ganzheitlichen Erfahrung machen lassen und alle Sinne schulen können. Schlussgefolgert werden kann, dass der Einsatz von Musik im Unterricht sich an zu erreichenden Unterrichtszielen orientiert, von manchen Pädagog:innen mehr als „Auflockerung" oder als motivierende Übung eingesetzt wird.

Die Ergebnisse der Masterarbeit liefern neue Hinweise für Theorie und Praxis, die von Relevanz sind. Künftig könnten weitere Forschungsprojekte, die an diese Arbeit anknüpfen, durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Studie könnten für Folgeuntersuchungen hinsichtlich der Lerntypen im Kontext von Sprachenlernen mit Musik nachgenutzt werden. Beispielsweise könnte man der Frage nachgehen: Wie kann Musik im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden, um unterschiedlichen Lerntypen beim Sprachenlernen zu helfen?

Im Zuge der qualitativen Leitfadeninterviews konnten drei Akteursgruppen zu ihren Haltungen und Erfahrungen befragt werden. Interessant wäre es gewesen, Lehrwerk-Autor:innen, die sich der Erstellung von Lehrwerk-Liedern widmen, ebenso zu interviewen, um auch ihre Perspektive einzufangen und hinsichtlich der Forschungsfrage auszuwerten. Möglicherweise lässt sich künftig die bestehende Materiallücke auf der Niveaustufe A1, wie von Seiten der DaF/DaZ-Lehrenden und Fortbildner moniert wird schließen, indem Methoden und Unterrichtsmaterialien der Songdidaktik an DaF/DaZ-Lehrenden flächendeckend weitergegeben werden. Auf diese Weise würden Lehrende in ihrer Methodenkompetenz im Umgang mit Musik Unterstützung erhalten. Musik soll und darf den Unterricht bereichern und darf nicht als Belastung wahrgenommen werden. Damit Musik integrativer Bestandteil des Fremdsprachenlernens werden kann, bedarf es durch alle Beteiligten einen Mehrwert zu erkennen. Es wäre wünschenswert, wenn entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten ermöglicht werden würden, um (angehende) Lehrkräfte in der Arbeit mit Musik zu bestärken. Verbesserungspotenziale werden offenkundig, wenn es um die Arbeit mit Musik geht. Mit den wachsenden vielfältigen Aufgaben sollten Lehrende nicht allein gelassen werden. Die dargestellten Ergebnisse der Interviews können einen Anreiz für Fortbildungsseminare im

Bereich Erweiterung des Methodenrepertoires zur zielgruppenspezifischen Sprachförderung anbieten.

9. Persönliche Replik auf das Forschungsthema

Durch meine Lehrtätigkeit im Kontext DaF/DaZ in unterschiedlichen Lehr-/Lernsettings habe ich einige Erfahrungen mit Musik bzw. ihrer methodisch-didaktischen Umsetzung im Sprachunterricht sammeln können. Überwiegend griff ich dabei auf Übungen zurück, die ich mir selbst im Vorfeld überlegt hatte, einige Materialien zu den von mir ausgewählten Musikstücken fand ich didaktisiert vor allem vom Goethe-Institut im Internet. Für mich maßgeblich spielte bei der Auswahl der Materialien der Faktor Einsatzbarkeit in mehreren Kursstufen eine Rolle. Die Übungen mussten für mich so konzipiert sein, dass ich sie ohne zusätzlich großen Aufwand an die Kenntnisse der Lernenden anpassen konnte. Bei der Auswahl von Übungen war entscheidend, welches Lernziel ich mit den Lernenden erreichen wollte. Trifft man neu auf eine Gruppe ist es entscheidend, diese Schritt für Schritt kennen zu lernen und eine Umgebung zu schaffen, in der die Kommunikation gefördert wird. Meiner Erfahrung nach gelingt der Austausch über Musik und die individuellen Musikpräferenzen erst dann, wenn die Teilnehmer:innen schrittweise an Übungen mit Musik herangeführt werden. Individuelle Musikpräferenzen der Gruppe können dabei eine Rolle spielen, um Interesse und Neugierde für die Songs zu wecken. Ebenso wichtig erscheint es mir, ein tieferes Eindringen in die verschiedenen Bereiche musikalisch-ästhetischen Lernens zu ermöglichen. Als Musikpädagogin war es mir stets wichtig, Musik nicht nur utilitaristisch im Sprachenunterricht einzusetzen, sondern ebenso den musikästhetischen Aspekt von Musik und damit den musikalischen Horizont der Kursteilnehmer:innen zu erweitern. Ein weiteres persönlich gestecktes Ziel ist es, die sprachlich-musikalische Kompetenz, also die audio literacy, zu fördern. Durch Musik findet die Hörschulung statt. Dadurch kann bewusstes Hineinhören, Reflektieren und Diskutieren, können rezeptive und produktive Fertigkeiten sehr gut geschult werden.

Konkrete Lernziele definieren sich für mich wie folgt:

Die Lernenden sollen:

- in erster Linie Freude am Sprachenlernen in Zusammenhang mit Musik haben.
- Motivation und Freude für das Sprachenlernen mit musikalischen Mitteln erfahren, Momente des gemeinsamen Musikerfahrens erleben können.
- sich über Musik, ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und Meinungen unterhalten können.
- Text- und Hörverständnis, Intonation und Aussprache schulen.
- Kulturelles Wissen anreichern. In der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Interpret:innen und ihren Songs die deutschsprachige Musiklandschaft kennen lernen.

- Redemittel und musikalische Fachtermini zur Beschreibung von Musik erwerben.
- eventuell Lieder im Refrain mitsingen oder „rappen“ können.

Der Einsatz von Musik in meinem Deutschunterricht war, meiner Einschätzung nach, eine stets willkommene Unterrichtsaktivität für die Lernenden, mit Sicherheit keine Übung „für zwischendurch“. Da ich bemüht bin, Musik als festen Bestandteil meines Unterrichts zu integrieren, werden musikgestützte Lernphasen in der Regel nicht als Belohnung oder „Zuckerl“ wahrgenommen, sondern vielmehr als konkrete, interessante Aufgaben in der Auseinandersetzung mit Deutsch. Wie aus dem theoretischen Teil der Studienarbeit hervorgeht, bedarf es bei der Auswahl von Liedern einer Festlegung der zu erreichende Lernziele und einer Lernenden-Orientierung. Ich setze Musik niemals als Untermalung oder für Entspannungszwecke ein, weil durch die passive Berieselung durch Musik der eigentliche pädagogische Mehrwert von Musik verkannt bleibt. Auch wenn dies von einigen Kolleg:innen vor oder nach dem Unterricht zur Schaffung einer entspannten Lernatmosphäre oder leisen Untermalung bei Übungen genutzt wird, entspricht das nicht meinem Zugang von musikgestütztem Lernen. Verwende ich Musik als Lerngegenstand, sind bei der Auswahl von Liedern einige Aspekte wie Liedthema, Stilrichtung, Vortragsweise der Interpret:in, Aktualität, sprachliche Ausführung (Hochdeutsch, dialektal gefärbte Aussprache), Sprachniveau, Sprachstil, grammatikalische Besonderheiten, Alter/Sprachstand der Lernenden, gewählte Übungsformen und die Miteinbeziehung verschiedener Musikstile aus unterschiedlichen Zeiträumen zu berücksichtigen.
Durch meine Profession als Musikerin und Sprachlehrerin durfte ich meine Begeisterung für Musik weitergeben. Dabei machte ich die Erfahrung, dass der Einsatz von Musik nicht an Niveaustufen gebunden ist und sich bereits auf Anfängerniveau viele Übungsformen beim Sprachenlernen musikalisch umsetzen lassen. Für mich liegt in der musikbezogenen Auseinandersetzung mit Sprache das Potenzial, flexibel auf die Lerner:innen-Gruppe und ihre Bedürfnisse eingehen zu können. In unterrichtspraktischer Hinsicht ist es für mich als Lehrerin sehr wichtig, den Lernenden in seiner Ganzheit in den Mittelpunkt zu stellen. Im praktischen Tun wird sowohl spielerisch und lustbetont gelernt als auch ein handlungsorientierter Unterricht realisiert, der Stimme, Sprache und Bewegung verbindet. Die musikalische Ästhetik spielt für mich als Berufsmusikerin eine ebenso wichtige Rolle. In meiner DaF/DaZ-Ausbildung durfte ich ein paar Mal Lehrveranstaltungen besuchen, die Kunstformen in ihrer eigenen Ästhetik in den Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens stellten. Gemessen an den vielseitigen Aufgabenmöglichkeiten und Differenzierungsoptionen je nach Leistungsstand können die

Lernenden eine Fremdsprache gewinnbringend und ganzheitlich erleben. Relevante Arbeitsweisen konnte ich auf diese Weise kennen lernen. Eine zunehmende Behandlung von Musik im Fremdsprachenunterricht im Rahmen der DaF/DaZ-Lehrer:innen-Ausbildung wird in vielen Arbeiten genannt, findet aber meiner Einschätzung nach erst langsam Anklang und Umsetzung an vereinzelten Ausbildungsstätten in Österreich und Deutschland. Am Ende liegt es in der Motivation, Begeisterung, dem Mut und dem methodisch-didaktischen Geschick der Lehrpersonen selbst, Musik in Bezug auf ihre fachdidaktische Planung zu integrieren und Unterrichtseinheiten dahingehend zu modellieren, sodass sprachliche Lernzuwächse mithilfe von Musik aufgezeigt, genutzt und erlebt werden können. Die Lernerfolge und Rückmeldungen der Lernenden haben mir bestätigt, dass durch die Verwendung von Musik im DaF/DaZ-Unterricht stets positive Effekte ausgelöst wurden. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, Musik einen fixen Platz im Sprachunterricht zuzuerkennen. Darüber hinaus müssten DaF/DaZ-Lehrende hinsichtlich des Einsatzes über konkrete Übungsmöglichkeiten zum Lied, abseits der üblichen im DaF/DaZ-Kontext angewendeten Lückentexte, und methodisch-didaktische Zielsetzungen im Rahmen der Ausbildung sensibilisiert werden. Die Basis für die systematische flächendeckende Arbeit mit Musik im DaF/DaZ-Unterricht und folglich der Präsenz im Unterrichtsalltag beginnt bei den DaF/DaZ-Ausbildungsstätten und Entscheidungsträgern, die in der Vermittlung von musikalisch orientiertem Sprachwissen ein definiertes Lernziel sehen, welches als ernstzunehmend und zugleich unerlässlich für Sprachlernprozesse gesehen wird. Erst wenn diese curriculare Verankerung erfolgt, werden alle Lehrkräfte in der Lage sein, Musik und ihre vielseitigen Einsatzmöglichkeiten, abseits des klassischen Lückentextes zum Hörverstehen, für das Lernen von DaF/DaZ zu nutzen.

Literaturverzeichnis

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 Verlag.

AGMÖ (2013). Kompetenzen in Musik. Ein aufbauendes musikpädagogisches Konzept von der Volksschule bis zur kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung. *Musikerziehung spezial*, *66(3),* 1-59. https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:b1691ae3-0279-4441-9c7f-2f105b8400fd/Musikerziehung%20Spezial%202013%20-%20Kompetenzen%20in%20Musik.pdf

Akhmadullina, R.M., & Abdrafikova, A. R. (2016). The Use of Music as a Way of Formation of Communicative Skills of Students in Teaching English language. *International Journal of Environmental & Science Education, 11(6),* 1295-1302. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114401.pdf

Allmayer, S. (2009). *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht: Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Allmayer, S. (2009). *Österreich. Schon gehört?* Bm:ukk.

Allmayer, S. (2010). Grammatikvermittlung mit Liedern: methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 291-302). Peter Lang Verlag.

Altenmüller, E. (2012). Musikwahrnehmung und Amusien. In H.O. Karnath & P. Thier (Hrsg.), *Kognitive Neurowissenschaften* (S. 529-538). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-25527-4_47

Altenmüller, E. et al. (2007). Der Gänsehaut-Faktor. *Gehirn und Geist, 1(2),* 58-63. https://www.spektrum.de/pdf/gug-07-01-s058-pdf/859906?file

Aulmann, G. (2006) Wie bleiben lebende Sprachen auch im Klassenzimmer noch am Leben? *Praxis Fremdsprachenunterricht, 3(6),* 13-19.

Badstübner-Kizik, C. (2007) *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht: Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Fremdsprachendidaktik inhalts-und lernerorientiert*. 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: Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 109-120). Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Bartosch, R. (2019). Rap: Textzentrierte und kulturökologische Zugänge im heterogenitätssensiblen Fremdsprachenunterricht. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.) *Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 127-142). Narr Francke Attempto Verlag.

Bastian, H.G. (2001). *Kinder optimal fördern mit Musik.* Schott Musik Verlag.

Besedová, P. (2017). *Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht: eine Einführung in produktiv-kreative Techniken.* [Masterarbeit, Slezskà Univerzita v Opavě] https://publikationen.ub.uni frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/47107/file/TschechischeGermanistenverband_2017_Didaktik_Besedova_171_184.pdf

Blell, G., & Hellwig, K.-H. (1996). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.* Lang Verlag.

Blell, G. (2007). Zum Wechselspiel von Text und Musik in einer intermediären Literatur- und Kulturdidaktik. In W. Hallet & N. Ansgar (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte zur Literatur- und Kulturdidaktik. Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik.*Wissenschaftler Verlag.

Blell, G., & Kupetz, R. (2010). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung der audio literacy im Fremdsprachenunterricht.* Peter Lang Verlag.

Boeckmann, C.B. (2013). Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht. Deutsch vom Deutschunterricht zum Sprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT, 29,* 16-33.

Bogner, A., & Menz, W. (2005) *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bogner, A./Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten.* Springer Fachmedien Verlag.

Brandt, A, Gebrian, M., & Slevc, L.-R. (2012). Music and early language acquisition. In Switzerland: Frontiers Media S.A. (Hrsg.), *Frontiers in Psychology, 3(327),* 1–17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327

Brutovský, A. (2016). Kognitive Leistungen und musikalische Begabung. Kann der Spracherwerb von den musikalischen Fertigkeiten profitieren?. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*,*9(1),* 2-16. DOI:10.5817/BHDF2016-1-2

Brychová, A. (2012). Deutsche Popmusik als Motivationsmittel für junge DaF-Lernende. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache, 5(2),* 1-10. https://doi.org/10.5817/BHDF2012-2-99

Buhl, H., & Cslovjecsek, M. (2010). Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 63-81). Peter Lang Verlag.

Buturovic, M. (2016). *Der Einsatz von Musik im DaF-Unterricht. [*Masterarbeit, Universität Wien]. 0.25365/thesis.44527

Butzkamm, W. (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten (3. Auflage).* Francke Verlag.

Celhoffer, M. (2008). Communication music aspects from biomusicology perspective. In Music Integration Interpretation 11. Collection of essays from international scientific conference Media and communication aspects of music (S. 106-115). UFK.

Cemillan, D. R. (2000). Internet-Dossier: Musik im Unterricht (Teil 3). *Was kann Musik im Fremdsprachenunterricht leisten.* In E-DaF-Info-Nr.1/2000. Düsseldorf IIK.

Cslovjecsek, M. (2009). Alle müssen wollen – Musikalische Aktivitäten im Klassenunterricht als Herausforderung und Chance. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* 1 (S. 82-92). Schneider Verlag Hohengehren.

Derwing, T.M. (2008). Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners. In E. Hansen, M. L. Zampini (Hrsg.), *Phonology and Second Language Acquisition* (S. 347-369). John Benjamins Publishing Company.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer Verlag.

Eder, A.B., & Brosch, T. (2017). Emotionen. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemein Psychologie* (S. 185-222). Springer Verlag.

Ergert, M. (2012). *Prosodie & Didaktik. Neue Ansätze für erfolgreichen Sprach- und Schrifterwerb.* Schneider Verlag.

Esa, M. (2008). Musik im Deutschunterricht: Der gezielte Einsatz – Studien/Pilotversuch zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts durch musikalischen Einsatz. *Die Unterrichtspraxis 41(1), 1-112.* https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1756-1221.2008.00001.x

Eunen, K. van (1992). Life is Music – oder etwa nicht? Lieder im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 7, 39-43. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1992.07.11

Falkenhagen, C. & Volkmann, L. (2019). Musik im Fremdsprachenunterricht. Narr Francke Attempto Verlag.

Falkenhagen, C. (2019). Rap: Musik ohne Worte: Instrumentalmusik und Co im Fremdsprachenunterricht. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.) *Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 171-183). Narr Francke Attempto Verlag.

Feindert, I. (2007). *Musikunterstützter Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle Überlegungen als Resultat einer Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I.* [Masterarbeit, Freie Univ. Berlin] https://silo.tips/download/musikuntersttzter-fremdsprachenunterricht-interkulturelle-berlegungen-als-result

Fischer, A. (2007). Deutsche Aussprache - Lernen mit Rhythmus. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 12(2),* 1-25. https://www.researchgate.net/publication/237751695_Deutsche_Aussprache_-_Lernen_mit_Rhythmus

Fischer, A. (2007). *Deutsch lernen mit Rhythmus: Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Methode und Material.* Schubert Verlag.

Fuchs Wyder, D., & Cslovjecsek, M. (2013). Musik als Werkzeug zum Sprachenlernen. *Bildung Schweiz, 5a,* 35-36. https://www.academia.edu/7513314/Musik_als_Werkzeug_zum_Sprachenlernen

Gembris, H. (2015). *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/transfer-e-ffekte-und-wirkungen-musikalischer-aktivitaeten-auf-ausgewaehlte-bereiche-der-persoenlichkeitsentwicklung

Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In H. La Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (S. 394-456). Laaber Verlag.

GeR. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen;* [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2 [Nachdr.]. Langenscheidt Verlag.

Glas, K. (2019). Total Physical Response und Suggestopädie. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.) *Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 207-219). Narr Francke Attempto Verlag.

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 4. Aufl.). VS Verlag.

Good, A. J., Russo, F. A., & Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music, 43(5),* 627-640. https://doi.org/10.1177/03057356145288

Grant, J. (2012). Music as an Unterutilized and Underappreciated Tool for Language Learning. In B. Della Chiesa, J. Scott & C. Hinton (Hrsg.), *Languages in a Global World. Learning for Better Cultural Understanding.* (S. 427-435). OECD Puclishing.

Grein, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlernende.* Hueber Verlag.

Gromko, J. E. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education, 53(3),* 199-209. https://doi.org/10.1177/002242940505300302

Hallam, S., Price, J., & Katsarou, G. (2002). The Effects of Background Music on Primary School Pupils Task Performance. *Educational Studies, 28(2),* 111-222. https://doi.org/10.1080/03055690220124551

Heidrich, N., & Frank, H. (2014). Das Potenzial von Songs nutzen. *Englisch 5-10, 3(27),* 28-31.

Herrmann, U. (2009). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen.* Beltz Verlag.

Hirler, S. (2015). *Sprachförderung durch Rhythmik und Musik.* Herder Verlag.

Ho, Y.C., Cheung, M.C., & Chan, A.S. Music training improves verbal but not visual memory; cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology, 17(3),* 439-450. https://www.researchgate.net/publication/10578556_Music_Training_Improves_Verbal_but_Not_Visual_Memory_Cross-Sectional_and_Longitudinal_Explorations_in_Children

Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie.* Hans Huber-Verlag.

Jäncke, L. (2012). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie (*2. Aufl.) Hans Huber-Verlag.

Jentschke, S., & Koelsch, S. (2010). Sprach und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht (*S. 37-55). Lang Verlag.

Kara, Z. E., & Semerci, A. A. (2013). The Effectiveness of Music in Grammar Teaching on the Motivation and Success of the Students at Preparatory School at Uludağ University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106(2013),* S. 2739–2745. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.314

Karbe, U., & Piepho, H.E. (2000). *Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch.* Hueber Verlag.

Karyn, A. (2006). Lieder und Musik im DaF–Unterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache, *InfoDaF, 33(6),* 547-556. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2006_Heft_6.pdf

Kilgour, A. R., Jakobson, L. S., & Cuddy, L. L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory and Cognition, 28,* 700-710. https://doi.org/10.3758/BF03198404

Kiviranta, M., & Mäkelä, H. (2014). *Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. Zu Vorteilen und Verwendungsmöglichkeiten von Musik anhand einer exemplarischen Lehrbuchanalyse und mündlicher Interviews [*Masterarbeit, Universität Tampere] https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95398/GRADU-1401261546.pdf;jsessionid=7E2AC10B59C37A1E37EB1DA83EDD83BC?sequence=1

Kleiner, M. S. (2016). Flüchtlinge und Deutsche Popmusik. *Pop. Kultur und Kritik, 5(2),* 40-44. DOI: 10.25969/mediarep/1538.

Kneif, T. (1982). *Rockmusik. Ein Handbuch zum kritischen Verständnis.* Rowohlt Verlag.

Koelsch, S. (2013). From social contact to social cohesion—The 7 Cs. *Music and Medicine*, 5*(4),* 204–209. https://doi.org/10.1177/1943862113508588

Kölsch, S. (2017). *Musik bewegt. Musikalische Grundlagen und Wirkungsforschung.* Springer Verlag.

Kukartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (S. 254-259). Beltz Juventa Verlag.

Kukartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video.* Beltz Juventa Verlag.

Laimer, T. (2017). *Musik und Lieder im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht mit jugendlichen MigrantInnen - Möglichkeiten zur Sichtbar- und Nutzbarmachung von Mehrsprachigkeit. [*Masterarbeit, Univ. Wien]. https://doi.org/10.25365/thesis.50461

Leitzke-Ungerer, E. (2010). Bewegtes Lernen: Rhythmus, Tanz und Songs im Französisch- und Spanischunterricht. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht (*S. 345-357). Lang Verlag.

Lensch, J. (2010). Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht (*S. 263-273). Lang Verlag.

Leubolt, M. (2010). Hören als Fertigkeit. Eine Komponente des Sprachunterrichts im Deutschen als Muttersprache und als Fremdsprache. In J. Wermke (Hrsg.), *Medien im Deutschunterricht 2007 Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Hörästhetik – Hörerziehung* (S. 19-33). koepad-Verlag.

Locher, Peter (2024). https://www.peter-locher.de/images/pdf-dateien/musikbeschreiben-allgemein.pdf

Loh, H. (2010). *Rap@School. Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit HipHop.* Schott Verlag.

Long, M. (2007). *The effect of a music intervention on the temporal organization of reading skills.* [Unpublizierte Dissertation]. Institute of Education, University of London. 10.1177/1321103X14528453
Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2013). Singing can faciliate foreign language learning. *Memory & Cognition, 42,* 41-52. http://dx.doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5

Lütge, C. (2010). Play it again – Schüleraktivierung durch musikalische Hörerfahrung im Fremdsprachenunterricht. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literatcy* im Fremdsprachenunterricht (S. 99-108). Lang Verlag.

Lütge, C., & Owczarek, C. (2019). In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 17-27). Narr Francke Attempto Verlag.

Maierhofer, L., & Zebisch, G. (2002). Sing & Rap for Fun and Study. Fächerübergreifende Ideen für Musik und und Englisch. *Mip Journal, 3,* 16-20.

Marie, C. et al. (2011). Influence of Musical Expertise on Segmental and Tonal Processing in Mandarin Chinese. *Journal of Cognitive Neuroscience, 23(10),* 2701-2715. http://doi.org/:10.1162/jocn.2010.21585 (08.04.2024)

Martinez, E. (2014) Wo die Musik spricht, antwortet das Gemälde. Zur Nutzung der kulturübergreifenden Instrumentalmusik-; Klang- und Kunstbildwahrnehmung im DaF-Unterricht am Beispiel der ästhetischen Synästhesie. *ÖDaF-Mitteilungen. Ressourcen, 30,* 83-92.

Marques, C. et al. (2007). Musicians detect pitch violation in a foreign language better than nonmusicians: Behavioral and electrophysiologial evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience, 19(9),* 1453-1463. DOI: 10.1162/jocn.2007.19.9.1453

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Neuausgabe).* Beltz Verlag.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* Beltz Verlag.

Medina, L. S. (2002). Using Music to Enhance Second Language Acquisition – From Theory to Practice. *Inernational Journal of Scientific and Engineering Research, 13(5),* 1099-1107. https://www.researchgate.net/publication/361450224_Effects_of_Music_on_Second_Language_Acquisition

Merker, B. (2014). Warum wir musikalisch sind – Antworten aus der Evolutionsbiologie. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung. Olms Forum, 9* (S. 255-280). Georg Olms Verlag.

Mertola, J. (2012). *Einsatzmöglichkeiten von Popmusik im DaF-Unterricht*. [Abschlussarbeit, Universität Wien] https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1284808/get

Meuser, M., & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-93.) VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, O., & Keller, S. (2017). Songs im Zentrum des Englischunterrichts. *Babylonia, 3(2017),* 10-14. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2017-3/Baby_3_2017_w_links.pdf

Minimayr, N. (2012). *Wie Gehirn und Körper lernen: die Bedeutung der aktuellen Erkenntnisse der Neurobiologie für das Lernen unter besonderer Berücksichtigung des Potenzials der Musik- und Bewegungspädagogik, Rhythmik.* Re-Di-Roma-Verlag.

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E., Cepeda, N.J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science, 22(11),* 1425–1433. http://dx.doi.org/10.1177/0956797611416999

Morgret, S. (2015). *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF.* [Dissertation, Universität Kassel] https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2015120149469

Murphey, T. (1992). *Music & Song. Resource Books for Teachers.* Oxford University Press.

Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* Langenscheidt Verlag.

Oebel, G. (2002). *Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht.* http://www.ldl.de/LDL_ALT/material/berichte/daf/oebel.pdf

Osmann, P. J. (2006). Der Mozart-Effekt-Eine wissenschaftliche Legende? Oder: Der Einfluss von Musik auf die kognitive Leistungsfähigkeit. *Sonderdruck Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, *17(1),* 1-10. Hogrefe Verlag Göttingen.

Patel, A. (2008). *Music, language and the brain.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195123753.001.0001

Patel, A. (2011). Why would Musical training benefit the Neuronal Encoding of Speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology, 2(1),* 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142

Pereira, R.C. (2007). Lieder und Musik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. https://www.researchgate.net/publication/317505314_Lieder_und_Musik_im_Unterricht_Deutsch_als_Fremdsprache

Peretz, I., & Zatorre, R. (2005). Brain organization for music processing. Annual Review of Psychology, 56, 89-114. 10.1146/annurev.psych.56.091103.070225

Piehocki, R. (2018). Lieder und Musik als Förderungsfaktoren interkultureller Kompetenz in der DaF-Didaktik. Posener Beiträge zur Germanistik. Band 37. Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.1515/germ-2021-621-217

Pleß, U. (2014). Übersetzen von Liedern im DaF-Unterricht. In N. Bernstein & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/Z-Unterricht: Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film.* (S. 151-164). Universitätsverlag Göttingen.

Posedel, J., Emery, L., Souza, B., & Fountain, C. (2011). Pitch perception, working memory, and second-language phonological production. *Psychology of Music*, *40(4),* 508-517. http://dx.doi.org/10.1177/0305735611415145

Preis, M. (2010). Musik und Deutschunterricht. Neue Ansätze zur Integration für die Sekundarstufe I und II. In J. Wermke (Hrsg.), *Medien im Deutschunterricht 2007 Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Hörästhetik - Hörerziehung* (S. 75-87). Koepad Verlag.

Prinz, M. F. (2010). Offenes frühes Fremdsprachenlernen. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht* (S. 83-89). Peter Lang Verlag.

Quast, U. (1996). Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In G. Blell & K. Hellwig (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 107-114), Lang Verlag.

Rauscher, F., Shaw, G. & Ky, C. (1993). Music and spatial task performance. *Nature* 365(611), S. 611. https://doi.org/10.1038/365611a0

Riggenbach, P. (2000). *Funktionen von Musik in der modernen Industriegesellschaft-Eine Untersuchung zwischen Empirie und Theorie.* Tectum Verlag.

Riesmeyer, C. (2011). Das Leitfadeninterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In O. Jandura, T. Quandt & J. Vogelgesang (Hrsg.), *Methoden der Journalismusforschung* (S. 223-236). VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.

Rinvolucri, M., Krenn, W., & Puchta, H. (2009): *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht.* Hueber Verlag.

Rodriguez, C. (2000). *Internet-Dossier: Musik im Unterricht (Teil 3).* Forum Deutsch als Fremdsprache. https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2000/daf-info1-00.php3#1

Rück, N. (2009). *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. [*Dissertation, Kassel Univ. Press].

Salimpoor, V. et al. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience, 14,* 257-262. https://www.researchgate.net/publication/49739517_Anatomically_distinct_dopamine_release_during_anticipation_and_experience_of_peak_emotion_to_music

Sallat, S. (2020). *Sprachförderung mit Musik.* In S. Sachse, AK. Boeckmann & A. Buschmann (Hrsg.), Sprachentwicklung Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter (S. 381-396). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_17
Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften.* Narr Verlag.

Schellenberg, G. E. (2015). Music Training and Speech Perception: A Gene-environment Interaction. *Annals of New York Acadmy of Sciences ,1337(1),* 170-177. https://doi.org/10.1111/nyas.12627

Schiffler, L. (2010). Musik und Fremdsprachenunterricht – 20 Jahre Erkundung zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht (*S. 57-63). Lang Verlag.

Schmitt, A. (2005). Lieder im DaF-Unterricht – Konzepte und Lehrmaterialien. *InfoDaF, 32(5),* 500-507. https://doi.org/10.1515/infodaf-2005-0508

Schmitz, S. (2012). *Singen statt Vokabeln pauken. Fremdsprachenlernen mit musikalischer Unterstützung.* Diplomica Verlag.

Schön, D., Magne, C. & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology, 41(3),* 341-349. DOI: 10.1111/1469-8986.00172.x

Schweiger, H. (2013). Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013. Ressourcen 29. (S. 61-77). Universität Wien.

Seither-Preisler, A. & Schneider, P. (2015). Positive Effekte des Musizierens auf Wahrnehmung und Kognition aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In G. Bernatzky & G. Kreutz (Hrsg.), *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung Mit 52 Abbildungen* (S. 375-390). Springer Verlag.

Skolverket (2017). *Modern languages.* https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74181066/1535372298568/Modern-languages-swedish-school.pdf

Slevc, L.-R., & Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second Language Proficiency. Does Musical Ability Matter*?. Psychological Science, 17(8),* 675–781. https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x

Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Langenscheidt Verlag.

Spitzer, M. (2005). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk.* Schattenhauer Verlag.

Sposet, B.A. (2008). *The role of music in second language acquisition. A bibliographical review of seventy years of research, 1937–2007.* E. Mellen Press.

Spychiger, M.B. (2009). Man kann nur aus dem Ärmel schütteln, was vorher da hineingesteckt wurde – Strukturen und Entwicklungen im Forschungsfeld des musikalischen Lernens. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie Bd. 20* (S. 7-39). Hofgrefe Verlag.

Statistik Austria (2022, Mai). Bildung in Zahlen [Tabellenband]. (https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_20_21_Tabellenband.pdf)

Steinhoff, S. (2015). "Air" is more than we breathe. Interkulturelles Lernen anhand des Irish Folk – Liedes "(London) Derry Air". *Praxis Englisch, 1,* 29-33.

Thaler, E. (2010). *Musikvideoclips – Kunst, Kitsch, Kommerz, Kommunikation.* In Blell & Kupetz (Hrsg.) 2010, S. 241-250.

Thaler, E. (2015). Musikbasierter Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 12(3),* S. 11-16.

Timm, S., Scheunpflug, A., Costa, J. & Kühn, C. (2020). Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. In S. Timm, S. Costa, C. Kühn & Scheunpflug A. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 11-24). Waxmann Verlag.

Torres, H.-L., Quiles, L.-O., Defior, S., Smith, F. G. & Costa-Giomi, E. (2011). Effects of phonological and musical training on Spanish- and Tamazight-speaking children's reading readiness. *Psychology of music, 39(1),* 68–81. 10.1177/0305735610361995

Usbeck-Frei, H. (2019). Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 93-123). Narr Francke Attempto Verlag.

Volkmann, L. (2019). Musik und interkulturelles Lernen. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.), *Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 29-50). Narr Francke Attempto Verlag.

Weber, E. W., Spychiger, M., & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule: Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht.* Die Blaue Eule.

Wicke, R. (2000). *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung.* iudicium Verlag.

Wiesnerová, K. (2008). *Musik und Lieder im Deutschunterricht.* [Diplomarbeit, Masarykuniversität Brünn] https://is.muni.cz/th/105398/pedf_m/Diplomarbeit_-_Musik_und_Lieder_im_Deutschunterricht.pdf

Wild, K. (2016). Wortakzent trainieren mit Musik. *Fremdsprache Deutsch. Themenheft Phonetik im Unterricht, 55,* 1-4. http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-55-Wild.pdf

Wild, K. (2014). Neue Töne im Ausspracheunterricht. In N. Bernstein & C. Lercher (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht* (S. 335-352). Universitätsverlag.

Willems, A. (2019). Musik und Fremdsprachenunterricht – Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften. In C. Falkenhagen & L. Volkmann (Hrsg.) *Musik im Fremdsprachenunterricht* (S. 77-89). Narr Francke Attempto Verlag.

Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience?. *Nature*, *434,* 312–315. https://doi.org/10.1038/434312a

Zeromskaite, I. (2014). The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article. *Journal of European Psychology Students, 5(3),* 78-88. https://doi.org/10.5334/jeps.ci

Anhang A

Projektdokumentation

Der Anhang umfasst alle Dokumente und Zwischenschritte, die den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess der Masterarbeit transparent zu machen.

Muster der Interviewanfrage (E-Mail-Anfrage/Rekrutierung)

Sehr geehrte/r Frau/Herr…

ich benötige Ihre Hilfe für die Erstellung meiner Master-Arbeit aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Es geht um die Nutzung von Musik (Hintergrundmusik, Grammatik/Phonetik/Landeskunde, ästhetisches Lernen etc.) im DaF/Z-Lehr/Lernkontext. Mich interessiert, wann, wo und warum Musik im Sprachunterricht verwendet wird und vor allem wie Sie diese mit Lehrenden methodisch-didaktisch im Rahmen Ihrer Fortbildungen umsetzen.

Ihre Kollegin/Ihr Kollege hat Sie mir als Ansprechpartner empfohlen und nachdem Sie sich so stark für die Vernetzung der Disziplinen Musik und Sprache einsetzen, muss ich Sie unbedingt interviewen. :-)

Das Interview würden wir via Zoom führen. Es wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und danach verschriftlicht. Die Daten und Informationen werden anonymisiert und dienen ausschließlich für Zwecke meiner Masterarbeit.

Ich bin selbst DaF/Z-Lehrende seit über 15 Jahren und unterrichte zudem Musik- und Italienisch im AHS-Bereich.
Immer wieder versuche ich das Thema Musik in meinen Sprachunterricht einzubinden. Es wäre interessant, Ihre Meinung einzubringen. Mit Ihrem Statement würden Sie meine Arbeit sehr bereichern!

Bei Interesse bitte ich Sie um Kontaktaufnahme unter der angegebenen Mail-Adresse. Herzlichen Dank für Ihre Hilfe!

Ich wünsche Ihnen eine schöne Woche und sende musikalische Grüße aus Salzburg
Idil Gönenli

Anhang B

Muster der Datenschutzvereinbarung

universität wien

Institut für Germanistik

NAME
Institut für Germanistik
Universitätsring 1 A-1010 Wien
E-Mail:
Tel. +43 …

Wien, 13. Dezember 2024

Einverständniserklärung

zur Mitwirkung an den Erhebungen im Rahmen des Projekts
Stimulus Musik im DaF/Z-Lehrkontext: Gezielte Sprachförderung oder dekoratives Zuckerl für zwischendurch?

Autorin des Projekts: Mag.[a] Idil Gönenli

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie. Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ich habe eine Kopie dieser Einverständniserklärung erhalten. Ich

erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

Datum, Ort	Name, Unterschrift

Anhang C

Interviewleitfaden

Themenblock 1: Einstieg – Einleitende Fragen – Gesprächseröffnung

Dank für Teilnahmebereitschaft, Vorstellung, Vorgehen, Vertraulichkeit und Datenschutz, Tonbandaufnahme (Gerät zeigen), vertrauliche Behandlung aller Daten, Anonymisierung, Transkription, Einverständnis einholen

1. Einstiegstext

Vielen Dank, dass Sie sich für mein Forschungsprojekt im Rahmen meiner Masterarbeit für ein Interview zur Verfügung gestellt haben. In meiner Studienarbeit geht es um die Nutzung von Musik im DaF/Z-Unterricht. Mich interessiert wann, wo und warum Sie Musik im Sprachunterricht verwenden und wie Sie diese methodisch-didaktisch mit Ihren Lernenden umsetzen. Mein Hauptaugenmerk liegt auf Ihren persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen Sie aus Ihrer Expertise zu meinem Forschungsthema haben. Wir beginnen mit ein paar allgemeinen Fragen zu Ihrer Person, ehe ich dann auf meine Forschungsfragen eingehe.
Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und danach verschriftlicht. Die Daten und Informationen werden anonymisiert und dienen ausschließlich für Zwecke meiner Masterarbeit. Die Interviews werden von mir anschließend analysiert und miteinander verglichen. Haben Sie noch Fragen, bevor wir beginnen?

- **Aufnahme starten**

Themenblock 1: Einstieg – Einleitende Fragen – Gesprächseröffnung

	Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- & Steuerungsfragen
I	Welche Rolle spielt Musik in Ihrem beruflichen und privaten Leben? Welchen Zugang zu Musik haben Sie? (Musik hören, Instrument spielen, Tanz…)	Passion, Spaß, Profession, Religion? Wie und wo wurde das musikalische Wissen angeeignet?		○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?

Themenblock 2: Individuelle Zielsetzungen und Organisation

II	Wie integrieren Sie Musik in Ihrem DaF/Z-Unterricht?	Erläuterung zu Kriterien der Liedauswahl (Genre, Thema/Inhalt, Sprache/Dialekt, Musik aus Erstsprachen, Schwierigkeitsgrad), Arbeitsmöglichkeiten (Phonetik, Wortakzent, Grammatikprogression etc.)	○ Könnten Sie spezifizieren, wovon die Wahl der Musik Ihrer Meinung nach abhängt? ○ In welchen Unterrichtssituationen verwenden Sie Musik?	○ Spielt hier dialektale Musik bzw. Musik in den Erstsprachen der Lernenden eine Rolle? ○ Haben Sie dazu ein Beispiel?

III	Welche Intention verfolgen Sie, wenn Sie mit Musik arbeiten?	Vorstellungen über Zielsetzung (Motivation, Lückenfüller, konkrete Lernziele (Grammatik, Landeskunde, Konversation…), Medienspezifik von Musik im Sprachlernprozess	○ In welchen Phasen des Unterrichts setzen Sie Musik ein? (Einstieg, Training bestimmter Fertigkeiten, als „Zuckerl“ für die Lernenden…)	○ Welche Lernziele verfolgen Sie, wenn Sie mit Musik arbeiten?

Themenblock 3: Methodisch-didaktische Überlegungen zum Einsatz von Musik im DaF/Z-Unterricht

IV	Wie setzen Sie Musik didaktisch in Ihrem Unterricht ein?	Vorstellungen zu Unterrichtsorganisation (wann/wie), Aktivitäten/Aufgabentypus (vor/während/nach dem Hören), Entscheidung über Musik (Einbindung der Lernendenpräferenzen?), mit/ohne Untertitel, mit/ohne Liedtext, …		○ Könnten Sie eine Unterrichtssequenz skizzieren, in der Sie mit Musik gearbeitet haben? ○ Gibt es weitere didaktische Tipps?
V	Welcher Lerneffekt zeigt sich bei Ihren Lernenden?	Erfahrungen, persönliche Einschätzung zu pos./neg. Reaktionen der Lernenden, wenn mit Musik gearbeitet wird Argumente für/gegen den Einsatz von Musik	Letzte Frage: Haben Sie Punkte, die Sie noch gerne ansprechen würden?	
VI	Welche Materialien benutzen Sie im Unterricht?	Gebrauch von Sekundärquellen (Internet, Weiterbildungskurse, Liederbücher, MVC, Noten, Liedtext, Bilder…), authentisches oder didaktisiertes Liedmaterial Was trägt das Lehrwerk zur Musik bei?		○ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? ○ Haben Sie dazu ein Beispiel? ○ Wie ist das mit…?

Möchten Sie am Ende noch etwas hinzufügen?

Abschluss

- Dank für Auskunfts- und Teilnahmebereitschaft
- Evtl. Frage nach weiteren Interviewpartnern

Anhang D
Transkripte der Interviews

[0:00:00.0] IP 1

Transkript

S1: Interviewpartner Eins. Zur ersten Frage: Welche Rolle spielt Musik in Ihrem beruflichen und privaten Leben?

S2: Im Privaten natürlich sehr stark durch den Schauspielerberuf und durch den Regieberuf natürlich extrem stark, weil Stücke inszeniere ich erst, wenn ich einen Soundtrack habe. Ich bin selber auch Musiker, ich bin Schlagzeug und Bass, Gitarre und komme auch aus einer sehr musikalischen Familie und Sprachen. Vor allem der Fremdsprachenerwerb hatte für mich auch sehr viel mit Musikalität zu tun. Also man sieht ja auch Teilnehmer, die musikalisch sind, tun sich auch leichter im Erlernen von Sprachen. Das hat sicherlich mit dem Hirn zu tun. Mit unserer Hirnhälfte kann ich jetzt nicht genau erklären, aber es hängt eng damit zusammen. Und dadurch und darum ist natürlich auch der Einsatz von von musikalischen Elementen in einem Unterricht wichtig. Der beginnt aber bei dem Vortragenden Ja, ich kann, ich kann, ich kann unmusikalisch sprechen, ich kann auch musikalischer sprechen. Also die Sprache, die Sprachmelodie, alles, was ich jetzt auf Deutsch vorspreche, diesen Menschen, das von mir kommt, hat ja schon Musik per se. Und das hören Sie ja auch. Ja, also das heißt, man versucht natürlich, ein Standarddeutsch zu sprechen, ein Hochdeutsch, aber ein musikalisiertes.

[0:01:25.8] **S1:** Können Sie mir ein Beispiel dazu geben, wie Sie an eine Gruppe herantreten, die damit noch gar keine Erfahrung gemacht hat?

[0:01:33.3] **S2:** Na ja, ich glaube, man hört vor allem wichtig sind ja Fragesätze, also schon einmal die die grundsätzliche Unterscheidung Ist das jetzt ein Aussagesatz oder ein Fragesatz? Ja, geht ja vehement über die Sprachmelodie. Ja. Welche? Welche Seme ich verteile in einem, in einem Satz. Also was mir wichtig ist in dem Satz. Ja, kann ich nur über Sprachmelodie verstehen und die Sprachmelodie des Deutschen ist einfach eine andere, auch als von anderen anderen Muttersprachen. Und das ist natürlich nicht leicht. Und es braucht. Das ist ein langer Prozess, denke ich. Ja, aber je musikalischer ein Vortragender ist, desto mehr kommt natürlich auch an an Schwingungen an bei den Menschen, die in dem Raum sind. Also ich glaube da an einen sehr großen Zusammenhang. Außerdem hilft ja Tonalität, Musikalität, den Unterricht auch auch spannend zu machen. Das heißt, es gibt ja nichts trockener als Grammatik und die Grammatik braucht eine Soße, sag ich mal, also eine Zutat. Und die Zutat, die muss von von uns kommen. Ich vergleiche ja auch einen Raum wie hier, so wie mit einer Bühne. Das ist eigentlich ein Auftritt. Das hat ja mit Theater hier viel zu tun. Wir müssen ja mit dem Körper für sprechen. Aber die Stimme ist natürlich ein essenzieller Teil dessen. Und wenn die Stimme langweilig ist, dann. Dann sinken die Leute ab. Ich kann also auch mit der Intensität, auch mit Lautstärke oder mit dem Volumen oder dass man einfach auch eine ausgebildete Stimme hat, bringt mir die letzten 15 Jahre viel in dem Beruf. Ich bin nicht müde nach vier Stunden und andere Kollegen sind nach zwei Stunden kaputt.

[0:03:18.6] **S1:** Heiser und dergleichen, oder? Ja.

[0:03:22.0] **S2:** Atemtechnik ist alles. Das wird ihr Vater auch.

[0:03:25.8] **S1:** Die Stütze. Die Stütze ist wichtig.

[0:03:27.9] **S2:** Ich sage ja. Also eigentlich müsste man das unterrichten auf der Uni. Das ist meine Überzeugung. Aber es wird ja gar nicht gemacht. Null, eigentlich null.

[0:03:37.2] **S1:** Gehört aber zum Erwerbsleben bis zum Ende dazu. Also dass man fähig ist, mit der eigenen Stimme auch zu tragen.

[0:03:44.5] **S2:** Da habe ich mich schon krank geredet an der Uni. Aber das verstehen sie nicht. Ja, die sind so weg, weit weg von dem, was wir hier tun. Darum sage ich, ist die Uni Wien ein bisschen am Puls der Zeit, am Leben. Wir unterrichten hier lebendige Sprache. Wir unterrichten Leben und nicht ein Lehrbuch. Was ist ein Lehrbuch? (..)

[0:04:03.8] **S1:** Interessant, dass Sie das sagen, weil oftmals hört man so Ich kann die Musik leider in meinen Unterricht nicht integrieren, weil das wird dann nicht abgeprüft bei den Prüfungen. Das wird oft als Argument auch genannt. Was sagen Sie dazu?

[0:04:20.2] **S2:** Simples Argument. (..) Ich meine, ich selber bin doch hier als Vortragender das Instrument. Ich bin doch hier das Instrument. Das ist ja schon Musik per se. Da brauch ich jetzt nicht einmal reden, ob man da in die CD was reinlegen. Das kann ich immer noch machen. Aber ich bin das Instrument hier, ich bin die Geige oder die Violine oder der Kontrabass.

[0:04:45.0] **S1:** Und wie integrieren Sie das dann im Endeffekt im Unterricht? Also in welchen Bereichen?

[0:04:50.2] **S2:** Das ist eine Sache von Stimmung, Das ist eine Sache von Energie. Ein Raum braucht der Energie. Ja, der Raum ist leer. Der füllt sich jetzt mit Menschen und, und, und. Und Der braucht Energie. Das Material ist bei uns die Sprache, die Textur, die Grammatik, die das Miteinander kombiniert. Aber die Energie sind wir. Und wenn wir die hier nicht haben, eine gute Energie, gibt es keine gute Stimmung. Das hat viel zu tun mit Lernaufmerksamkeit, mit Lernlust, mit Lernneugierde. Man muss ja die Menschen animieren, man muss sich ja engagieren, die wollen. Die sollen ja gern Deutsch sprechen, dass es für sie schön ist, dass es Freude macht.

[0:05:29.5] **S1:** Und Musik ist ja ein schönes Mittel, quasi, um zusätzlich für Motivation auch zu sorgen.

[0:05:35.1] **S2:** Als Mittel, als als als als Musik zu tun. Und das sind Schwingungen, die kommen an oder nicht. Das hat dann viel mit Sympathie zu tun. Und Vertrauen und mit, mit, mit Teamworking, also mit, mit allem. Das

ist hier. Hier. Ich sitze immer hier. Sie sehen ja auch, ich habe hier, oder? Du siehst, ich habe hier keinen eigenen. Also, ich sitze hier so und da sitzen meine Teilnehmer. Ich brauche die Nähe. Das ist eigentlich mein Orchester. Das ist meiner. Ich bin der Dirigent hier. Ja, aber das ist mein Orchester. Und ich muss die Stimmen einstimmen.

[0:06:13.8] **S1:** Auf das, was kommt, egal in welcher Form. Ist ein schöner, schöner Vergleich der Situation. Wirklich! Und mich würde auch interessieren, was die Wahl der Musik anbelangt. Von welchen Faktoren hängt das eigentlich ab?

[0:06:30.2] **S2:** Also diese Musikbeispiele, die konkreten, die jetzt in den Lehrbüchern sind, die sind mir einfach auch manchmal zu blöd. Also einfach zu simpel und und und irgendwie. Also also also da gibt es wenig, was mir gefällt, sondern da nehme ich schon eigene Materialien mit. Natürlich kann man in einem A1-Kurs jetzt keinen keinen Text machen, aber ich kann ein konkretes Beispiel sagen: Wir haben hier eine Latino-Gruppe und und und. Da ging es jetzt um um ein Fest. Und da ist mir eingefallen "Fiesta Mexicana" von Rex Gildo. Ja, ist natürlich ein blödes deutsches Schlagerlied, aber der Text ist nicht zu kompliziert. Das heißt Text auf Deutsch kopieren, austeilen und singen. Die haben einen Spaß dran. Das ist lustig.

[0:07:17.7] **S1:** Und die singen da wirklich alles mit.

[0:07:19.6] **S2:** Die singen das. Nein, das nicht. Aber zumindest sie lesen. Also ich mache ja keinen Chor. Das mache ich nicht. Aber Sie singen. Aber sie sind einfach. Sie hören sich zu Hause an und sie kriegen Lust auf den Text. Ja. Und Sie wollen ja wissen. Was sind das für Worte? Was heißt denn das? Genau. Also, es macht schon. Es animiert.

[0:07:37.3] **S1:** Das heißt, die Lieder werden je nach Situation, je nach Gruppe werden sie dann eingesetzt. Also nicht unbedingt, um jetzt konkret die Grammatik zu üben oder das zu üben, sondern einfach ist die Situation.

[0:07:51.7] **S2:** Da muss die Lexik, finde ich stehen. Also was braucht, was braucht die Gruppe für Lexik? Und da bin ich auch bei Herbert Grönemeyer. Also Männer zum Beispiel, ist ein ganz tolles Song, wenn man viele Frauen im Kurs hat. Die finden das nicht lustig, wie ironisch und, und, und dann verstehen Sie ja, was Ironie ist. Weil Ironie im Deutschunterricht zu erklären ist die Hölle. Weil das ist auch schwer für Menschen mit nicht Muttersprache. Was ist Ironie und was ist zynisch? Ganz schwierig. Aber über so einen Text verstehen Sie dann schon, wenn Männer schon als Baby blau sind. Da kriegt man eine Metaphorik, die auch Leute verstehen, die das sonst nie verstehen würden.

[0:08:34.1] **S1:** Und das heißt, Sie setzen schon Musik ein, um bestimmte Fertigkeiten, Lernziele zu üben und nicht unbedingt so als Zuckerl, wie in meiner Fragestellung formuliert.

[0:08:44.6] **S2:** Also genau das soll jetzt nicht so überdrüber Streuber sein. Noch kurz vor der Pause, bevor alle einschlafen, muss ich reinhauen.

[0:08:52.9] **S1:** Es steht ja Weihnachten vor der Tür. Da kommen dann wieder plötzlich gesungen.

[0:08:56.5] **S2:** Ja, genau. Aber, aber es gibt einfach zum Beispiel was ja sehr Schönes. Ein Song von Reinhard Mey "Über den Wolken über den Wolken" hat eine große Emotionalität über das Thema Freiheit, Unabhängigkeit, über den Wolken assoziieren Menschen. Ja, da bin ich ja irgendwann mal geflogen von von Afghanistan hierher und. Also also also das hat auch manchmal und Musik ist ein emotional Auslöser immer und das hat ihn erwischt und das und also das finde ich ganz konkret einen ganz tollen Text, weil auch die Sprache nicht so schwer ist. Über den Wolken wird die Freiheit wohl grenzenlos sein. Was ist das für ein schöner Text? So einen findet man in diesen Lehrbüchern nicht. Da findet man sehr, sehr, sehr uninteressante simple Liedtexte, die meistens auf irgendetwas Bezug nehmen, dass man an Reimen irgendwie präsentiert. Aber da geht es nicht um die Inhalte, sondern da geht es um andere Dinge und also die gefallen mir eigentlich in keinem Lehrbuch.

[0:09:58.4] **S1:** Aha, okay. Ja, also didaktisierte, didaktisierte Musik wird ja oft so hergezogen, um zu sagen ja, das ist jetzt so das STANDARD Standardtext, mit dem man jetzt die nächsten zehn Jahre arbeiten soll. In einem Lehrbuch. Und ja, manche sind dafür dankbar, weil sie einfach überhaupt keinen Zugang haben. Und andere sagen mit dem kann ich, kann ich mal gar nichts anfangen. Es ist ja eine höchstpersönliche Entscheidung Arbeite ich mit Musik oder nicht? Oder wie arbeite ich damit? Und das führt mich jetzt auch zu diesem methodisch-didaktischen Überlegungen zum Einsatz von Musik. Jetzt ist die Frage: Wie schaut die Unterrichtsorganisation aus, also wann, wie, welche Aktivitäten setzen Sie da ein oder welche Aufgabentypen? Quasi ist es. Machen Sie das beim Hören zum Beispiel vor, während und nach dem Hören, dass da konkrete Übungen dann anschließen? Oder nutzen Sie Musik als als Sprechstimulus oder als weiß ich nicht, dass man selber den Text weiterschreibt, oder?

[0:11:06.6] **S2:** Also ich habe das immer. Also ich kann das gar nicht so sagen. Also didaktisch ist es schon. Das hat schon einen didaktischen Weg. Ich habe immer so was dabei. Ja, ich habe immer so einen Plan B mit. Also ich glaube, jeder Lehrer braucht mindestens einen Plan B in seinem Rucksack. Und ich merke einfach oft, oft hat man eine schwere Grammatik gemacht und dann merkt man, jetzt ist ein bisschen die Konzentration weg und ich setze das dann bewusst an Stellen jetzt nicht als Pausen und Lückenfüller, aber um vielleicht wieder die Energie wieder woanders hin zu lenken. Aber das ist nicht bewusst geplant, sondern ich habe einfach so meine Musik-Socken im Köcher. Die habe ich dabei und die kann ich jederzeit aktivieren, wenn ich denke, das passt jetzt. Also ich plane das nicht, sondern das ist rein situativ.

[0:11:57.4] **S1:** Gut, Sie arbeiten ja schon sehr lange in dem Bereich. Das heißt, Sie haben also, so wie Sie sagen, einen kleinen, also großen didaktischen Koffer schon mit, wo Sie dann nicht mehr so viel an Unterrichtsvorbereitung oder so was machen müssen, sondern sie wissen Aha, die brauchen das jetzt und die Unterrichtssituation erfordert das.

[0:12:16.4] **S2:** Ich mache schon seit Jahren keine Unterrichtsvorbereitung mehr. Also wirklich. Also das ist echt. Das hätten wir nie gedacht vor zehn Jahren, dass das möglich ist.

[0:12:23.2] **S1:** Ja, dass das möglich ist.

[0:12:25.6] **S2:** Aber es ist. Es ist so, es ist ein Beruf, der viel mit Erfahrungspotential zu tun hat.

[0:12:31.7] **S1:** Das macht einen Experten auch aus im Endeffekt.

[0:12:33.1] **S2:** Man kann es ja nicht lernen, man kann es nur tun. Man kann diesen Beruf, den man nur tun kann und man wächst am Tun. Er wächst am Tun. Ja, und an den und an den Fehlern, die man macht und an den und an den. Also das, was nicht funktioniert. Drum drum durchforste ich ja auch neue Lehrbücher. Wie jetzt? Wir haben eins bekommen vom Urheber das Miteinander in Österreich. Das strotzt vor wahnsinnigen Fehlern. Also wenn ich da quasi als naiver Lehrer im zweiten Jahr das Buch als Vorlage nehmen würde und ich arbeite das jetzt durch, da würde ich in so viele Sackgassen reinrennen, dass der Unterricht nicht gut ist und und und. Aber aber die Erfahrungen zuerst einmal zu kriegen, zu wissen, was, was funktioniert und was nicht. Das habe ich vom Theater. Da weiß ich genau, den Satz braucht man gar nicht sagen, weil der kommt nicht rüber. Und so streiche ich die Bücher schon mal Sachen weg, die nicht. Wo ich ziemlich sicher bin, die funktionieren nicht. Ob das jetzt Dialoge sind oder oder egal ob Musik und die kann ich dann kompensieren mit diesen, auch mit musikalischen Sachen. Aber nicht nur. Also nicht nur.

[0:13:49.8] **S1:** Können Sie mir einen einen Moment skizzieren oder eine Unterrichtssequenz skizzieren? Nur wo Musik wirklich zum Einsatz gekommen ist. Also Sie haben jetzt vorher ein paar schöne Beispiele genannt.

[0:14:02.8] **S2:** Genau das ist Khalid. Ich schätze, das ist so, so ein Schlager auf einer Party um 3:00 in der Früh, wenn die Leute besoffen sind und im Kreis tanzen. Also eigentlich nicht. Aber es hat einfach gepasst. Ich habe hier 1, 2, 3, 4, 4 Latinos und einer kommt aus Mexiko. Ja, und in dem Lied kommt aber Sombrero vor und "Fiesta Hossa Hossa". Ja, also, die haben sich totgelacht. Also, es war einfach. Es hat einfach zu dem Moment gepasst. Aber. Aber da gibt es keinen Plan für mich. Das ist, ähm. Den gibt es nicht. Ja, und in deutscher Sprache. Gute Sachen sind nicht so, so riesig. Also, da hat man nicht die große Auswahl. Also das kann man nicht sagen, dass da, dass da ein der deutsche Schlager, den muss man schon aushalten. Ja.

[0:14:53.5] **S1:** Also da muss ich jetzt lachen.

[0:14:58.7] **S2:** Ja, das muss man schon aushalten. Ja, also manche Sachen gehen schon. Ich meine natürlich, sie verstehen es natürlich nicht so wie wir. Ja, aus welcher Ding kommt. Aber ob das jetzt eine einfache Rhythmik ist oder oder Triller und Tralala, das verstehen die Leute da, die sind nicht blöd. Ja, ja, und man soll ja ein Lexik präsentieren, die sie weiterbringt. Also man kann ja zum Beispiel jetzt auch vorher den Text durchmachen mit ihnen. Wie zum Beispiel bei Herrn Grönemeyer gibt es auch anspruchsvollere Texte, dass man den Text miteinander liest, dass man sich über die Wörter unterhält zuerst und es dann erst musikalisch präsentiert. Also da gibt es dann verschiedene didaktische Möglichkeiten, um das aufzuarbeiten oder ihnen das nach Hause mitgibt. Hat eh jeder YouTube und kann das anhören und es dann mit mitnimmt. Ja, aber. Aber nur schnell für zehn Minuten, jetzt mach mal ein bisschen Grönemeyer, funktioniert natürlich nicht.

[0:15:50.8] **S1:** Das heißt, dass die, die musikalisch-ästhetische Komponente sind, schon wichtig ist.

[0:15:56.5] **S2:** Natürlich, weil das ist Kunst, das Kultur und das ist nicht irgendwie ein Produkt, das man einfach so verwendet, sondern zu dem muss man respektvoll umgehen. Und was heißt jetzt auch Männer und was und was steckt da dahinter? Also schon auch eine eine versuchte Interpretation. Wahrscheinlich kann man das nur in einem B2-Kurs machen, also B1, B2. Also da muss man schon wissen, in welchem Niveau mache ich wann was, wie, wo? Und das geht nur durch Erfahrung und aber übernatürlich Wissen, was es überhaupt gibt an Angeboten, an an deutschsprachigen Liedern, die man präsentieren kann.

[0:16:32.5] **S1:** Und welchen Lerneffekt hat sich jetzt bei ihren Lernenden gezeigt? Das ist. Das würde mich jetzt schon interessieren.

[0:16:38.8] **S2:** Also das ist schwer jetzt das statistisch zu erfassen. Also das kann ich jetzt jetzt nicht wirklich sagen, aber, aber ich sage, wenn sie in einem Liedtext auch nur zehn neue Verben oder oder Wörter lernen, ist das auch ein. Es ist auch ist auch etwas und ich glaube, dass es über die Musik, also zum Beispiel ich habe Italienisch gelernt über, ber viele italienische, italienische Cantautore. Ja, das war sie. Heute. Ich weiß. Heute von Lucio Dalla. 85 % der Lieder kann ich heute noch auswendig.

[0:17:13.6] **S1:** Das ist eine gute Statistik. Das ist ein guter Prozentsatz.

[0:17:16.8] **S2:** Das bringt was. Ja, das bringt was für den Spracherwerb. Hundertprozentig. Weil. Weil. Ich erinnere mich nicht nur an die Texte, sondern auch an die Melodie. Und das zusammen ist ja eigentlich das Erfolgsrezept.

[0:17:30.2] **S1:** Ist irgendwo Magie auch, finde ich. Ja, weiß ich. Also ich erinnere mich persönlich, wenn ich jetzt zurückdenke, auch noch an die Melodien aus dem Englischunterricht beispielsweise, wo ich noch überhaupt kein Englisch gekonnt habe und trotzdem konnte ich die Melodien einfach mitsingen. Und ja. Es ist

[0:17:49.6] **S2:** "balla balla ballerino tout de la notte in Almadino non farmacchi". Ja, also das kann ich heute noch auswendig. und dass das was bringt didaktisch, davon bin ich sehr überzeugt.

[0:18:02.8] **S1:** Der Volare, oh-oh?

[0:18:05.2] **S2:** Egal was.

[0:18:05.8] **S1:** Andere.

[0:18:07.4] **S2:** Sicher, sicher, sicher, Das ist doch gut Und es macht ja auch Spaß. Also, das ist ja etwas. Was? Was? Was? Etwas. Ich sehe da manche Deutschkurse, Wo eine. Wo ich von außen sehe. Die Stimmung ist aber

scheiße. Ja, ja. Also. Also da brauch ich nur. Ich habe die Erfahrung, ich ich gehe in der Pause aber durch und weiß ungefähr, was da abläuft. Da brauche ich gar nicht reingehen. Und die Stimmung ist aber ein hoch entscheidendes Moment. Ob Team zusammen als Team arbeitet und funktioniert oder nicht funktioniert. Und im Theater ist es genauso.

[0:18:38.6] **S1:** Und daran ist ja auch die die Lernmotivation auch irgendwo zu messen. Weil wenn ich von etwas begeistert bin, dann werde ich natürlich viel bereiter sein, die Dinge aufzunehmen.

[0:18:49.1] **S2:** Aber es geht aus vom, vom, vom, vom Unterricht, vom.

[0:18:51.8] **S1:** Vom Dirigenten.

[0:18:52.7] **S2:** Da steht und wer da netter umeinander sitzt. Ich meine, das ist ein Verbrechen. Ja, Dieses Dieses Kastl mit den Computern ist wirklich das Ende des Unterrichts. Das ist meine Überzeugung. Ja, weil wenn ich da stehe, wo bin ich da? Das ist das Ende. Und wenn die jungen Leute das nicht verstehen? Ja, und? Aber die Uni bringt ihnen das bei. Die Uni bringt ihnen diesen Schmarren bei. Ja. Ja. Ich weiß, dass das bequem ist. Ich schreibe alles mit der Hand. Alles Grammatik. Alles mache ich. Das ist anstrengend, Aber ich mache es. Weil die sehen ja, dass ich das tue. Wissen Sie, was ich meine?

[0:19:34.5] **S1:** Ja. Man kann da auch irgendwie einen Vergleich ziehen mit jetzt aus meinem Unterricht, auch sprechend aus der Erfahrung kann ich ein Foto machen von dem, von dem Bild, was ich da gemalt habe. Ja.

[0:19:47.3] **S2:** Das dürfe auch.

[0:19:47.8] **S1:** Ja, aber man, das Schreiben ist ja doch auch eine Übung.

[0:19:52.4] **S2:** Manchmal können Sie nicht lesen, was ich schreibe. Okay, gut, dann sag ich's halt, aber wurscht. Es bleibt aber interaktiv. Ja, Es bleibt immer interaktiv. Das bringt uns. Das ersetzt uns, ersetzt den Menschen zur KI. Davon bin ich überzeugt. Ich bin vielleicht Old School. Das weiß ich. Das sagen viele. Aber Old school. Damit kann ich sehr gut umgehen. Aber ich bin überzeugt davon, dass nur der Mensch, der hier steht, mit seiner Energie, der Dirigent sozusagen hier diesen Raum mit mitnehmen kann und nicht da steht vor einem Kastl (..) oder sitzt mit Laptop. Das ist ja Wahnsinn. Es ist Wahnsinn! Ich verstehe das nicht. Und die Volkshochschule bietet halt jedem Dozenten, die in die individuelle Methodik ist, zu tun. Viele demokratisch. Ja, okay. Ja. Aber ich glaube es nicht, dass es. Dass es den Menschen, die hierher kommen, es hilft. (..)

[0:20:55.8] **S1:** Kommen wir zur letzten Frage.

[0:20:57.3] **S2:** Jetzt ist es spät. Ich muss nehmen.

[0:20:58.9] **S1:** Bei Kind zwei Minuten hätte ich noch.

[0:21:01.9] **S2:** Ich spreche immer so.

[0:21:02.9] **S1:** Dass wenn es sich noch ausgeht. Nein.

[0:21:06.0] **S2:** Ich werde immer so emotional.

[0:21:07.2] **S1:** Na ja, ist ja auch ein wichtiges Thema. Welche Materialien benutzen Sie im Unterricht?

[0:21:14.1] **S2:** Materialien? Ja.

[0:21:15.2] **S1:** Woher beziehen Sie Ihre Materialien? Gibt es vor allen Dingen also Internet oder eigene Sammlung? Oder Liederbücher, oder.

[0:21:22.9] **S2:** Ja, das hab ich schon zu Hause.

[0:21:24.5] **S1:** Noten, Liedertexte? Ich weiß.

[0:21:26.8] **S2:** Es nicht. Also ich habe natürlich kopiert zu Hause von. Von den. Von den schon Genannten, also Komponisten oder Interpreten oder Sängern und Sängerinnen. Das habe ich schon zu Hause. Und Materialien, Also mit Noten braucht man nichts. Noch. Ja, also Noten machen keinen Sinn, also Texte man. Heute gibt es eh alle Texte im Internet. Unter lyrics.de findet man in jedem Text, den man braucht. Das stimmt, das ist das Material. Das Material bin vor allem ich. Also das ist der Mensch, der da steht. Das ist das wichtigste Material.

[0:22:02.9] **S1:** Das stimmt. (...) Ja, Also das. Ja, genau das war sie. Noch irgendwelche Ergänzungen? Vielleicht am Ende unseres Interviews?

[0:22:14.7] **S2:** Nein, ich glaube, ich habe alles gesagt, was mir wichtig ist. Was man vielleicht auch an die nächsten Generationen weitergeben darf oder kann. Weil ich bin ja in Pension. Eigentlich schon. Also ich bin schon pensioniert, aber die Schule hat mich gebeten, noch ein bisschen zu bleiben.

[0:22:30.8] **S1m:** Dann gratuliere ich Ihnen, dass Sie so am Werken sind und.

[0:22:37.0] **S2:** Ich bin froh, wenn ich in der Früh gehen darf und dann und und dann hab ich, dann hab ich am Vormittag was gemacht. Ja, aber ich könnte nicht hier rumsitzen und und auf den Computer tippen. Also, da bleib ich lieber beim Buch.

[0:22:51.3] **S1:** Okay, gut, dann danke ich herzlich für die Auskunft- und Teilnahmebereitschaft. Danke vielmals.

[0:22:58.3] **S2:** Danke.

[0:22:58.5]

[0:00:00.0] **IP2**

Transkript

S1: Die Aufnahme ist gestartet. Meine erste Frage bezieht sich auf die Rolle von Musik in deinem beruflichen bzw. privaten Leben. Also welchen Zugang zu Musik hast du generell.

[0:00:16.6] **S2:** Zugang zu Musik? Hm, also ich spiele Gitarre ist eigentlich mein Hobby, aber das habe ich bis jetzt im Unterricht nicht verwendet. Vielleicht wäre das möglich mit den Kindern, aber mit Erwachsenen. Ja, zu unseren Kursen passt das irgendwie nicht. Das Tempo ist sehr schnell und wir müssen einfach pauken, pauken, pauken. Wir haben nur acht Monate, um bis B2 zu kommen. Also ehrlich, bitte. Sie wohnen hier auf dem Campus. Sie lernen vier Stunden, also Unterricht. Und dann machen Sie noch zwei oder vier bis vier Stunden Selbststudium. Also, da kann ich mir nicht vorstellen, so Gitarre zu spielen. Aber natürlich verwende ich auch Musik in dem Unterricht, und zwar zur Entspannung. Erstens Entspannung und dann auch als so eine Hörübung. Ich mache, ich wähle deutsche Lieder aus und da mache ich einen Lückenübung daraus und dann ergänzen sie die Lücken. Und mein Ziel ist auch also ich wähle solche Lieder aus, die zum Beispiel ein Redemittel in dem Text irgendwo oder haben oder welche Vokabeln, die wir lernen möchten. Zum Beispiel letzte Woche hatten wir in dieser irgendwie, irgendwo, irgendwann und das ist ein deutsches Lied und dann finde ich das passend. Oder ein Relativsatz oder was noch? (..) Da. Ich habe so ein paar beliebte Lieder. Und sie, die Philippinos, die singen super gerne. Also ich komme aus Tschechien. Eigentlich ich. In Tschechien wäre ich sehr vorsichtig. (..) Manchmal singen wir auch. Also sie singen nicht, sie singen nicht gerne, aber hören auch gerne Musik. Mache ich auch mal, aber hier ist das viel einfacher. Hier ist das eine Kultur, wo die immer Karaoke singt. Jeder ist ein super Sänger. Und selbst wenn nicht, dann singt er super gern. Also hier ist das einfacher. Und mit den Kindern, da spielt die Musik sogar eine größere Rolle. Da singen wir fast jeden Tag und sie merken sich auch die Vokabeln daraus. Und sie müssen sich auch bewegen, die Kinder, weißt du dann. Dann ist das nicht nur Singen, aber auch ein kleiner Tanz dazu. Ja.

[0:03:05.5] **S1:** Und merken sich die Kinder deiner Erfahrung nach? Du hast die Kinder angesprochen und auch die Erwachsenen. Dass du also in beiden Bereichen Musik auch einsetzt oder eingesetzt hast und merkt merken sich deine die Lernenden deiner Erfahrung nach das besser, wenn Bewegung auch miteinfließt in die Musik?

[0:03:26.8] **S2:** Ich finde schon. Ja selbst bei den Erwachsenen mache ich das manchmal. Zum Beispiel. Es gibt ein Lied für Wechselpräpositionen und das ist eigentlich viel besser, da lustig. Sie machen das so gerne, Dann müssen sie mitsingen, vor, hinter, über und neben, an und da tanzen sie dabei und es macht Spaß. Alle lachen und wollen dann sogar ab und zu auch singen. Und ich meine die Erwachsenen jetzt. Und die Kinder natürlich, die lieben das auch. Die machen das super gerne.

[0:04:02.8] **S1:** Und.

[0:04:03.2] **S2:** Die kann man dabei sehr gut motivieren. Das ist natürlich auch ein Faktor.

[0:04:07.9] **S1:** Ein Motivationsfaktor zum Deutschlernen wird an vieler Stelle auch genannt. Ja, okay, und das bestätigst du jetzt auch anhand deiner Erfahrungen. Spielt in Bezug auf die Liedauswahl oder spielen, besser gesagt in Bezug auf die Liedauswahl bestimmte Kriterien für dich eine wichtige Rolle?

[0:04:28.8] **S2:** Ja, also in A1, A2. (..) Das ist meine Entscheidung. Bei den Erwachsenen verwende ich noch keine richtige Deutschlieder, eher so diese Wechselpräposition-Lieder oder solche, die eine didaktische Ziel haben. (..) Und ab Ende A2 B1. Dann kommen auch die richtige Lieder, die die die auch später verstehen können. Und ich glaube, sie freuen sich darüber, dass sie das auch verstehen können.

[0:05:11.4] **S1:** Also darf ich.

[0:05:12.0] **S2:** Aber das ist eigentlich meine meine Entscheidung. Ich glaube, man könnte das auch schon früher einführen. Und bei den Kindern sind das meistens Kinderlieder. (..) Die schöne Videos haben, die nicht viel Text haben. Sie würden das auch natürlich schaffen. Aber es gibt so viele schöne Lieder für Kinder, dass man das eigentlich nicht braucht.

[0:05:36.2] **S1:** Und du hast es gerade angesprochen, das Thema Genre. Ja, Kinderlieder usw. Welches? Auf welches Genre? Welche Musiksparte verwendest du hauptsächlich in deinen Erwachsenenkursen? Ist es eher Pop oder Rock oder welches? Welche Musiksparte verwendest du hauptsächlich in deinen Erwachsenenkursen? Ist es eher poplastiger oder Rock oder spielt es für dich überhaupt keine Rolle in der Auswahl von von den Liedern, die du einsetzt im Unterricht?

[0:06:04.9] **S2:** Ich habe hier probiert, auf den Philippinen verschiedene Musik anzubieten, aber ich habe dann gemerkt, dass ich einfach liebe Liebeslieder liebe. Es ist mir schon ein bisschen auf den Sack. Aber so schlagermäßig und einfach etwas über die Liebe. Ich habe auch Rock versucht, weil ich auch Männer hier habe. Die würden vielleicht wohl was sich was anderes wünschen. Aber und ich habe sogar vor kurzem habe ich sogar gewählt Welcher? Welche, welches Lied? Wir hatten so zehn in den letzten paar Monaten und der Das Lied "80 Millionen" hat gewonnen. Äh. Was? Was war das am zweiten Platz? Das ist ein Liebeslied. Und dann? Dann. Dann. Dann. "Immer lacht". So eine Tanzmusik. "Die ist die eine, die immer lacht" und so weiter. Und dann. Oh, ich hab's vergessen. Oh ja, Ja. Von Cro "Traum". Das ist aber sehr schnell. Das habe ich erst ins B2 eingeführt. Aber ja, meistens geht es um Liebe. Okay, aber hier in der Philippinen, finde ich. Also bei uns. (...) Meine ich. Andere populärer wären. (..) Aber hier ist das einfach so.

[0:07:35.7] **S1:** Es ist spannend, weil ja gerade auch, weil du gesagt hast, Liebeslieder funktionieren so gut hier. Ja, das ist wirklich von von ich. Ich traue mich fast zu sagen von Land zu Land. Vielleicht auch unterschiedliche kulturelle Sache. Und ja, spannend auf jeden Fall. Und verwendest du jetzt bei den Liedern auch, also Liebesliedern, auch dialektgefärbte Texte, also dialektal gefärbte Texte? Oder schaust du, dass du das eher vermeidest?

[0:08:08.8] **S2:** Das mache ich nicht. (..) Die Dialekte lernen meine Schüler erst, wenn sie dann später nach Deutschland kommen. Also wir haben keine Zeit in den acht Monaten. (..) Unterricht einfach generell da so Allgemeindeutsch und ja, das mache ich nicht.

[0:08:33.8] **S1:** Okay, und welche Arbeitsmöglichkeiten siehst du in der Verwendung von Musik? Also du hast vorher angesprochen, welche Arbeitsmöglichkeiten. Also wie integrierst du zum Beispiel Musik in deinem Unterricht? Kannst du vielleicht mal so eine. Wenn du dich zurückerinnerst an eine Stunde, wo du Musik

eingesetzt hast. Wie hast du das Ganze aufbereitet? Wie hast du das Ganze quasi präsentiert? Ja, deinem Publikum. Das würde mich interessieren.

[0:09:05.5] **S2:** Zuerst ist mir aufgefallen, das was meine Kollegin macht. Meine Chefin. Die macht meistens am Anfang des Unterrichts. Das mache ich nicht, aber sie macht alles einfach. Also Aufwärmung. Sie möchte, dass auch alle aufstehen, dabei tanzen. Oder vielleicht. Ich weiß nicht. Manchmal gibt es so eine kleine Tanz zu dem Lied. Damit sie sie aktiviert. Das mache ich nicht. Habe ich nicht ausprobiert. Aber könnte ich vielleicht mal? Ich mache das lieber am Nachmittag. Wenn Sie schon müde sind und nicht nicht bereit für mehr Grammatik und mehr Hardcore Hardcore pauken, dann glaube ich, dass dann passende Zeit. (..) Einfach so eine kleine Pause zu machen, aber dabei auch lernen. (..) Und ja, also ich mache das am Nachmittag, wenn sie schon müde sind oder manchmal, wenn ich fünf Minuten noch vor dem Schluss habe und nichts Neues anfangen möchte, dann spiele ich die Lieder vor, die wir schon gelernt haben. (..) Und manchmal plane ich solche Liederpausen auch. Das mache ich in meiner Planung, weil ich weiß, dass wir jetzt ich weiß nicht, zwei Stunden mehr Grammatik hatten, etwas sehr Schweres. Und dann brauchen Sie eine Pause. Also so eine Pause-Sache für mich plus ein bisschen Hörübung. Mit den Kindern war es anders. Da war jeden Tag ein Lied dabei. Egal wann, in dem, in dem Unterricht. Ehrlich gesagt. Also am Anfang sind sie immer noch irgendwie frisch. Das möchte ich am Anfang jetzt auch eigentlich. Aber sie einfach zu aktivieren, versammeln, dass sie jetzt aufpassen, Sie passen natürlich sehr gut auf. Und dann habe ich die Aufmerksamkeit und kann vielleicht weiterarbeiten mit den Kindern. (..)

[0:11:22.0] **S1:** Du hast es vorher schon angesprochen, welche Lernziele du verfolgst und in welchen Phasen du auch Musik einsetzt. Also ein bisschen ist das schon durchgeklungen. Ich möchte noch mal darauf ein bisschen näher eingehen. Verwendest du oder vielleicht fasse ich jetzt zusammen, was bei mir hängen geblieben ist. Besser. Die Lernziele, die du verfolgst, wenn du Musik einsetzt im Unterricht sind zur Motivation, zur Schülermotivation, aber auch, um gewisse Fertigkeiten auch zu weiter zu bringen. Das heißt du hast vorher die Lückenübung erwähnt, also dass du Musik als Hörübung quasi einsetzt und auch als Erweiterung des Wortschatzes, also als Redemittel? Ja, also als Fundus für Redemittel und dergleichen. (..) Gibt es da noch Ergänzungen oder war es das eigentlich?

[0:12:25.1] **S2:** Entspannung, wie gesagt.

[0:12:28.5] **S2:** Auch ein bisschen eine Atmosphäre zu bilden und auch so ein Team zu bilden. Zum Beispiel heute haben Sie das gesagt. Bitte, bitte spielen Sie "80 Millionen" nicht in der nächsten Klasse. Das ist unser Lied. Das ist unser Thema. Das Lied von unserer Klasse. (..) Und wie sind unsere Schüler eigentlich unter viel Stress? Und ich glaube. (..) Also die Musik spielt ein bisschen auch die Rolle. Wie soll ich das sagen? Unterstützung hier bei dem Stress nur ein bisschen am Teambuilding. Das ist unser Lied. Und ich bin mir ganz sicher, dass wenn wir uns verabschieden, dann spielen sie das Lied und dann ist das vielleicht mal in einem Video in Tiktok verwendet usw. (...) Ja, und ich glaube, sie bekommen auch vielleicht ein gewisses Gefühl für die, nicht nur für die Sprache, für die. (4) Für die Kultur. (...)

[0:13:47.6] **S1:** Fällt dir da was ein? Kannst du das an einem Beispiel festmachen? Ein Beispiel geben? (...)

[0:13:58.8] **S2:** Wie sie zu einer Gefühlskultur kommen? Ich meine, dass Sie vielleicht die Kultur fangen, die Kultur zu lieben. Irgendwie meine ich. (..) Dass sie die Sprache dann später schön finden, dass viele eigentlich nicht finden. Am Anfang gesagt also Deutsch ist nicht die beliebteste Sprache und die hübscheste Sprache Ihrer Meinung nach. Aber mit den Liedern bekommen Sie so einen Zugang dazu.

[0:14:35.0] **S1:** Also die Musik ist dann quasi oder fungiert dann besser quasi als Sympathieträger für die Sprache und alles, was dazugehört und Kultur vielleicht auch. (..) Das ist interessant. (..) Und jetzt komme ich zur nächsten Frage: Wie also lässt du die die Schülerinnen und Schüler bei der Entscheidung über das Lied oder das nächste Lied quasi irgendwie mitbestimmen? Oder wie? Wie, wie, wie? Wie funktioniert die Auswahl von den Liedern? Machst du die? Machst du die Auswahl im Vorfeld oder?

[0:15:18.0] **S2:** Ich mache das, weil ich einen didaktischen Ziele meistens habe. Einmal, ich glaube, einmal sind sie mit einem Lied gekommen, der gut gepasst hat, das gut gepasst hat. Und dann habe ich das tatsächlich dann den letzten Tag gespielt. (..) Und ich muss natürlich, zum Beispiel, ich mag ein Lied, das ein bisschen sexistisch aber ist. Und dann haben sie sich gewünscht und das habe ich lieber nicht gespielt und da war es schon ein bisschen zu. Da ging es um Sachen, die ich eigentlich nicht beim Unterricht ansprechen möchte. Aber ein schönes Lied, Aber nee, geht ja nicht. Die Entscheidung treffe ich meistens und aber sie entscheiden dann später. Wenn ich diese fünf Minuten habe zum Schluss, am Schluss des Unterrichts, dann können Sie sich auswählen, welches Lied von den zehn, die wir schon gelernt haben, sie heute singen möchten. (..) Aber es ist meistens diese Lieder eigentlich.

[0:16:23.0] **S1:** Ja, welche Lieder sind da so die die Top-Favoriten jetzt momentan derzeit?

[0:16:33.2] **S2:** Ehrlich gesagt "80 Millionen". Immer Nacht. Die Sterne, die immer lacht "Traum" von Cro. Das war auch sehr beliebt hier. Was war das noch? (..) Ich weiß nicht, ob das ein Witz war oder ob sie das echt. Ich glaube, sie haben das als Witz gemeint. "So groß wie ein Baum, so groß wie ein Baum". Kennst du das?

[0:16:55.5] **S1:** Kenn ich überhaupt nicht. Ein Kinderlied vielleicht.

[0:17:00.0] **S2:** "So, so! (..) Wien. So groß wie ein Baum. So tief wie ein Meer. Bla, bla, bla, bla, bla. So, unsere Freundschaft sein." Mhm. Okay. Es hat auch fast gewonnen. Auf der vierte Stelle oder so? Mhm. Okay.

[0:17:20.0] **S2:** Oh ja. "Für die Liebe von Berge. Für die Liebe." Das war auch sehr beliebt. Also, diese Liebeslieder. Okay, das war die Top Top vier, eigentlich. Wir haben vor kurzem gewählt und. Ja.

[0:17:35.2] **S1:** Ja, schön.

[0:17:37.2] **S2:** Aber mein Lieblingslied war nicht dabei. Das hat irgendwie nicht gewonnen. Ich mag zum Beispiel von Tim Bendzko "Hoch". Ja, finde ich auch so optimistisch. Und das bin ich. Und interessanterweise ich mag zum Beispiel auch Rammstein. Das ist natürlich ein kontroverses Thema. Es gibt Lieder, die man schon spielen könnte. Man weist darauf hin, dass ich schon. (..) Ein bisschen. (..) Anders sind. Aber das hat denen überhaupt nicht gefallen. Also das ist nicht ein Genre, die hier für hier ist das überhaupt nicht. (...)

[0:18:22.3] **S1:** Und arbeitest du dann in solchen Situationen, wo du einfach merkst, dass das stößt auf Ablehnung bei der Hörerschaft. Arbeitest du dann trotzdem an dem Lied weiter oder sagst du okay, zieht nicht, Lassen wir es sein, wir nehmen was anderes?

[0:18:42.5] **S2:** Meine Meinung. Wenn Sie das Lied nicht mögen, ja. (..) Dann. Okay. Das hat dann das Zweck, Zweck erfüllt. Wir haben eine Lückenübung gemacht. Aber wenn. Wenn das nicht gut ankommt, dann spiele ich das nicht mehr. Wir hatten so viel andere Wahl, dass ihnen eigentlich Freude macht. Darum geht es, uns Freude zu machen. Und ja, vor kurzem habe ich. Ich hatte so eine Abschiedsstunde, keine Party. Sie haben nur einfach den Lehrer gewechselt. Ist unser System, dass sie das B2 von einem Kollegen unterrichtet wird und wir haben sogar Karaoke gesungen habe ich. Es war ziemlich schwer, das in der der Unterricht. Ich habe das mit der IT gemacht und ja, sehr schwierig. Also ich weiß nicht, ob du das mal probiert hast, aber für mich war es sogar schwierig, aber sehr lustig.

[0:19:39.7] **S1:** Ich habe das einmal probiert. Ich muss dazu sagen, einmal in 15 Jahren. (..)

[0:19:46.1] **S2:** Aber wie gesagt, die Philippinos, das ist eigentlich so ein Hobby hier. Die singen alle von von Ich weiß nicht, sie können nicht mal sprechen und singen schon. (..) Dann hier. Für die Kultur ist das sehr passend. In Tschechien ist. (...) ne.

[0:20:09.7] **S1:** Dieses gemeinschaftliche Singen oder das auch, dass man, dass man das gewohnt ist, quasi sich auch im Unterricht zu bewegen und zu singen. Also glaubst du, ist das Teil der der dortigen Unterrichtspraxis einfach auch oder auch Lebenskultur, wenn man es so sagen darf?

[0:20:26.8] **S2:** Ja, hier meinst du? Ganz sicher.

[0:20:30.1] **S2:** Also wie gesagt, in Europa wäre ich so ein bisschen vorsichtiger. Da hat nicht die Tradition. Also man singt auch gerne, aber nicht alle. Und hier singen einfach alle so gerne und sie machen das jede Woche dann. Dann habe ich das benutzt genutzt, dass die das gerne machen.

[0:20:52.3] **S1:** Ja, wenn sie die Freude schon von selber mitbringen, ist es meistens schon sehr günstig. Also bevor man da jemanden überreden muss, quasi sich zu trauen. Ich kenne das auch aus.

[0:21:05.9] **S2:** Da muss man sie überhaupt nicht überreden. Und was ich noch sagen wollte Hier macht jeder Tiktok. Und natürlich kann man das war auch mal meine Idee. Aber ich hatte keine Ziele, keine Zeit dafür. Es gibt diese auch. Mein Rhabarberkuchen Lied. Kennst du das?

[0:21:22.6] **S1:** Ja, das kenne ich.

[0:21:25.2] **S2:** Und dazu gibt es so eine Art Tanz. Und ich wollte einen Tiktok machen, aber ich hatte keine Zeit dafür. Mach ich das nächste Mal. Und finde ich auch cool und die machen das super gerne mit und. Also in Europa wäre ich vorsichtiger jemanden auf Tiktok zu veröffentlichen. Ich mache das. Ich bin nicht in Tiktok. Ich

bin sehr sehr wenig in Facebook. Ich habe keine Fotos da. Aber hier ist das anders genommen. (...) Weil das jeder macht. Und hier ist kein GDPR eigentlich. Das macht man hier richtig, denn hier geht es sehr.

[0:22:10.9] **S2:** Sehr locker.

S1: Und lässt du dann, wenn du, wenn du musikalisch dich betätigst mit deinen Schülern, lässt du dann den den Untertiteln mitlaufen oder oder wie funktioniert das? Machst du das mit mit Untertiteln oder ohne Untertitel? Oder wie näherst du dich eigentlich zu einem Liedtext? Das würde mich auch interessieren.

[0:22:34.5] **S2:** Eigentlich immer mit Untertiteln bei den Kindern. Sie können nicht mal richtig lesen. Da ist das egal. Und es gibt nicht so viele Wörter bei den Kindern. Aber ich glaube sie. Ich glaube, sie brauchen das. Und ich auch. Ich vergesse den Text irgendwie. (..) Oder? Oder sie singen einfach nur die letzte Wörter, oder? Oder vielleicht ein paar Worte. Aber mir ist lieber, wenn sie echt mitsingen können. Und da lasse ich den Text laufen.

[0:23:10.5] **S1:** Okay, von Anfang an oder erst zum Schluss von der Hörübung zum Beispiel.

[0:23:16.3] **S2:** Die ganze Zeit.

[0:23:18.9] **S1:** Das heißt, du arbeitest auch mit Bild. Also nicht nur, nicht nur den Text quasi als als Grundlage, als Arbeitsgrundlage, sondern auch mit Bild, mit Musikvideo.

[0:23:30.6] **S2:** Das kommt eigentlich schon klar.

[0:23:32.0] **S2:** Irgendwie. Zu meiner Zeit, als ich Kind war, da hatten wir keinen Fernseher. Aber jetzt läuft alles bei mir mindestens über Fernseher mit Video. Besonders für die Kinder ist das superwichtig. Wichtig ist das natürlich nicht. Wichtig ist das nicht nötig. Aber ist das so ein kleiner Bonus? Sie mögen das lieber, obwohl das Video kann manchmal eigentlich, ich weiß nicht. Ich habe darüber nie so richtig nachgedacht. Dann schauen sie nur zu. Aber vielleicht würden sie das besser, besser, anders wahrnehmen, wenn das Video nicht dabei wäre, dann das. Eigentlich ist das Ja. Das habe ich erst jetzt realisiert.

[0:24:19.9] **S1:** Ja. Manchmal. Es gibt unterschiedliche Zugangsweisen, wie man das Lied quasi methodisch-didaktisch aufbereitet. Und es gibt eben die sagen Ich höre es, wenn wir den Prozess beginnen, den Hörvorgang, so dass man das man sagen wir machen das einmal ohne Text und ohne visuelle Unterstützung, sondern einfach nur mal zuhören. Ja, also einfach nur so auditiv wahrnehmen. Und dann kommt die Übung als zweite Phase in Form einer Aufgabe, dass man Wörter raussucht oder oder zum Beispiel auch den Text zusammen zusammen gibt, wieder und findet. Manche sagen Nee, das mag ich gar nicht. Ich möchte eher mit Musikvideo auch unterstützt, gleich mit dem Text arbeiten und das Visuelle auch noch dabei haben. Es kann unterstützend sein, muss aber nicht immer dabei sein. Also gibt es unterschiedliche Arbeitsformen. Und deswegen, ja, hat mich jetzt einfach mal interessiert, wie du das jetzt hauptsächlich einsetzt. Und ja. (..) Was meinst du? Was sind denn aus deiner Erfahrung nach Argumente, die jetzt für den Einsatz von Musik sprechen? Und welche Argumente könnte man gegen den Einsatz von Musik heranziehen?

[0:25:41.5] **S2:** Ein großes Thema ist natürlich Motivation. Das ist das große, würde ich sagen. Man trainiert dabei auch das Ohr. (..) Wie gesagt, man bekommt diese diese vielleicht Zugang zu der Sprache und Kultur. (..) Lernt sie besser kennen. Die Kultur, meine ich. (...) Was noch? Ja, man lernt dabei auch Grammatikvokabeln. Also ich merke mir viele Vokabeln aus den Liedern und Redemittel. Also Chunks und was dagegen. Ich mache das bei den Erwachsenen nicht jeden Tag, weil das manchmal Zeitnot einfach und bei manchen Kulturen und Kulturen, wie gesagt, in Tschechien. Sie singen, sie mögen Musik, aber manche. (..) Wie gesagt, wie soll ich das sagen? Manche haben das Gefühl, dass sie eigentlich nicht so richtig spielen sollen, wenn sie das zu ernst nehmen. Und dann muss man muss einfach sich überlegen, ob das für die Klasse passt. Manche Klassen wollen lieber. Ich möchte lieber, Ich habe. Vielleicht lernt er für eine Prüfung und dann sagt man hier lieber nicht Ich möchte lieber Tests machen oder sowas. Also das wäre ein Argument gegen manchmal. (...) Und manche Leute mögen es einfach nicht. Man muss so intuitiv das entweder einsetzen oder nicht.

[0:27:31.3] **S1:** Verstehe. (...)

[0:27:35.1] **S2:** Was ich noch sagen wollte Ich singe manchmal auch mit den Kindern. Da muss man nicht mal nicht mal Musik spielen. Man kann singen. (..) Ja. Da muss man nicht mal vorbereitet sein. Ich meine, kein Video herunterladen oder so was. Man kann einfach mitsingen.

[0:27:52.3] **S1:** Und was singst. u dann mit ihnen? Hauptsächlich den Refrain oder schon auch die Strophen. (..)

[0:27:59.0] **S2:** Eigentlich das, was wir entweder schon gelernt haben oder ich weiß nicht. (..) So eine Nummer. Wie war das mit den Nummern? (..) So ein einfaches Lied. Ich habe es nicht vergessen, was wir gesagt oder ich hatte. Ich habe früher eine Art Einzelunterricht mit einem kleinen Kind und da war so ein recht niedliches Lied. "Meine Kittel". Kittel. Das kennen wir. "Kleine Schnecke. Kleine Schnecke". Und er hat es geliebt. Er wollte das jedes Mal machen. Na, dann geht es dich am Bauch, Oder doch? Manchmal.

[0:28:39.6] **S1:** Ja. Schön. Und wenn du. Wenn du Musik einsetzt in deinem Unterricht, das ist auch jetzt die letzte Frage, welche Materialien benutzt du da? Also verwendest du. Dann suchst du dir deine Materialien dann aus dem Internet, zum Beispiel? Oder hast du da eine Kursmappe mit dir selber angelegt über die Jahre? Oder hast du da einen Input vielleicht auch während der Ausbildung bekommen oder Fortbildungen? Hast du da in die Richtung irgendwie Fortbildungen auch besucht? Also wie, wie kommst du an deine Materialien?

[0:29:17.5] **S2:** Manchmal gibt es Lieder im Buch. Aber ehrlich gesagt, die waren nie populär. Also. beliebt in der Klasse. Die würde ich nicht mehr. Jetzt spreche ich über "Netzwerke".

[0:29:32.2] **S1:** Ja.

[0:29:33.4] **S2:** Das hat nicht geklappt. Dann wähle ich selbst Lieder, die mir so gefallen oder die ich mal gehört habe, dass das den Schülern gefällt. (..) Sie haben mir manchmal einen Input gegeben, und dann didaktisiere ich die Liedtexte selbst. Also ich erstelle diese Lückenübung und manchmal auch extra Übungen dazu mit der Wortschatz also da. Da habe ich eigentlich nichts, was ich das, was schon bereit wäre, das mache ich.

[0:30:10.2] **S2:** Und man muss auch die Videos aussuchen für die Kinder. Es gibt ein paar Kanäle, aber jetzt habe ich sie nicht im Kopf. Eigentlich. (..) Ja, YouTube natürlich. Aber sonst mache ich das selber.

[0:30:27.5] **S1:** Ja.

[0:30:29.4] **S1:** Du hast vorhin das Lehrwerk erwähnt. Netzwerk, mit dem du eher, also in Bezug auf den Einsatz von Musik ja nicht so gute Erfahrungen gemacht hast. Was glaubst du, woran könnte das liegen? (4)

[0:30:49.2] **S2:** Das ist eine gute Frage. (...) Ich weiß nicht. (4) Ja, das weiß ich eigentlich nicht.

[0:31:01.1] **S1:** Also diese Lehrwerke.

[0:31:01.7] **S2:** Diese Songs. Nicht so richtig catchy. (..) Man braucht Lieder, die ein Hit sind. Nicht so Lieder. Man braucht einen Hit einfach. (...) Und wenn sie vielleicht gut zu dem Unterricht passen. Aber sind so klar? Dann, ja, dann sind sie halt. Vielleicht ist das eine gute Übung, aber als Lied. Sie wünschen sich dann das nie wieder zu singen. Und wenn ich diese 80 Millionen spiele, dann möchte sie das. Was? Fast jeden Tag. (4) 80 Millionen zum Beispiel. Dann können wir natürlich auch ausprobieren. Was bedeutet der? Was bedeutet eigentlich "80 Millionen"? Und die Kultur kann man dabei natürlich auch ein bisschen. Das ist keine Kultur, aber Landeskunde ein bisschen. (4)

[0:32:01.0] **S2:** Es gibt auch natürlich Lieder über Berlin und sowas. (..)

[0:32:05.6] **S1:** Kannst du dich an ein Lied erinnern, das aus dem Lehrwerk Netzwerk dir noch in Erinnerung geblieben ist? Positiv oder negativ? Egal.

[0:32:16.2] **S2:** Kannst du später, wenn du willst. Ich sollte sowieso was unterschreiben. Wenn du wirklich willst, kann ich es dir dann schicken. Finden und schicken. So.

[0:32:29.0] **S1:** Das war jetzt nur so eine spontane Nachfrage, quasi. Okay, Und hast du noch irgendwie was zu ergänzen? Möchtest du nicht noch etwas hinzufügen zu dem, was wir bis jetzt besprochen haben? Gibt es noch einen Punkt vielleicht, der dir einfällt?

[0:32:46.4] **S2:** Oh je. Jetzt nicht mehr. (4) Manchmal vergesse ich das, weil wir so wenig Zeit haben, bis B2 zu kommen. Dieser ein bisschen Entspannung in den Unterricht hinzufügen. Und die Lieder sind eigentlich ideal dafür, Spiele zu spielen. Ich muss mich eigentlich aktiv daran erinnern, dass ich das machen sollte. (..) Obwohl ich. Ich möchte einfach weiter, weiter, weiter gehen, weil wir so wenig Zeit haben. Aber man sollte es auch diese kleinen Pausen dann daran denken. Und Musik ist eigentlich ideal. (..)

[0:33:37.3] **S1:** Also du glaubst auch, dass das habe ich jetzt noch so rausgehört. Du glaubst wahrscheinlich auch, dass diese dass dieser Leistungsdruck, also dass man so wie du sagst, voranschreiten muss, mit dem Lehrstoff vorankommen muss, weil eben acht Monate begrenzt Zeit ist für ein gewisses Kontingent an Lehr-/Lernnstoff, dass man dann lernen muss. Glaubst du das ist. Also wenn das abgeprüft werden würde, ja, in

welcher Form auch immer. Ja, also Lied und Liedermaterial oder im Rahmen von einer Hörübung zum Beispiel. Ja, wenn zum Beispiel ein Lied bei einer Prüfung tatsächlich abgeprüft werden würde oder zum Einsatz kommen würde im Rahmen von einer Hörübung, dass das vielleicht mehr Einsatz haben könnte. Das Lied in Zukunft im Unterricht. Glaubst du, dass wenn du wenn das Format Lied quasi wirklich prüfungsimmanent wird, ja im Rahmen von Deutschprüfungen, dass das vielleicht auch ein bisschen an Wertigkeit dazu gewinnt? (...)

[0:34:45.1] **S2:** Ja, das weiß ich nicht. Schwer zu beurteilen.

[0:34:49.7] **S1:** Ja. Es ist nur eine ja, eher ja. Eher nein. Aber ja, man kann es auch so stehen lassen. Es hätte mich jetzt nur interessiert, was deine Meinung dazu ist. (..)

[0:35:02.1] **S2:** Weiß ich jetzt nicht, ehrlich gesagt.

[0:35:03.7] **S1:** Okay, gut, dann danke ich herzlich für deine Zeit und für deine Auskunft und Teilnahmebereitschaft an dem Ganzen Und.

[0:35:15.2]

[0:00:00.0] **IP 3_Teil 1**

Transkript

S1: Wir starten auch schon. Gehen wir medias in res. Mich interessiert genau, wann, wo, wie und warum Musik eingesetzt wird in deinem Unterricht und natürlich auch deine Sichtweisen und deine Expertise zu meinem Forschungsthema. Die erste Frage, welche ich so in den Raum stelle, ist: Welchen Zugang hast du generell zur Musik? Also welche Rolle spielt Musik in deinem beruflichen oder auch privaten Leben? (..)

[0:00:30.1] **S2:** Also Musik spielt also in meinem privaten Leben nur insofern eine Rolle, dass ich gerne Musik höre. Ich bin aber weder musikalisch noch also ich spiele kein Instrument. Genau. Also da habe ich keinerlei tiefergehenden Zugang zu diesem Beruf. Ich glaube, man kann mit Musik sehr viel machen im Fremdsprachenunterricht. Und ich mache sicher nicht so viel, wie man könnte, aber ich setze Musik gerne ein. Halbwegs regelmäßig. Genau. Also hauptsächlich im Sinne von, dass wir uns Lieder anhören, gemeinsam. Manchmal mit dem dazugehörigen Video, manchmal ohne, je nach Lied oder je nach zu welchem Thema das irgendwie passt oder so. Ich habe jetzt momentan eine Gruppe, die wahnsinnig gerne mitsingt. Das ist nicht so oft, aber wir haben wirklich schon und also die fragen mich dann manchmal Wochen später noch können wir nicht noch mal das Lied singen und so. Also wir singen momentan sehr viel, was ich irgendwie cool finde und genau ich also ich setze Lieder ein. Also auf A1 setze ich gerne wirklich so ganz für so Basics Sachen. Also zum Beispiel "die Jahresuhr". Ich weiß nicht, ich glaube der also kennst du das? Das ist von einem deutschen Kinderliedersänger, der aber, glaube ich, in Österreich nicht so bekannt ist. Der Rolf Zuckowski. Ja, genau. Und diese Monatsnamen zum Beispiel finde ich für A1 großartig. Genau. Oder was haben wir noch. Jetzt habe ich gerade muss ich kurz überlegen. (4) Es gibt nämlich noch irgendwas von ihm. Egal, aber. Also auf A1 eher eher solche Sachen. So einfach um so Basics irgendwie zu festigen und auf späteren Stufen auch gerne für Grammatikphänomene. Wobei ich da eigentlich nur Lieder nehme, die also, die nicht für den Deutschunterricht. Also es gibt ja auch so Lieder, die speziell vordidaktisiert und und speziell für den Fremdsprachenunterricht irgendwie gemacht wurden, die die die nehme ich eigentlich nicht. Also ich, ich bleibe dann schon bei authentischen Liedern. Genau. Aber wenn ich da über irgendwas Gramatisches stolpere, dann setze ich die gerne ein. Ja, genau. Das ist vielleicht erstmal so der grobe Zugang.

[0:03:21.6] **S1:** Danke. Und du hast das vorher schon angesprochen hinsichtlich deiner, deiner Auswahl, auch der der Lieder, dass du eher also authentisches Hörmaterial vorziehst dem vordidaktisierten. Ähm. Kommt das irgendwie auch aus deiner eigenen Lehr-/Lern-Erfahrung? Quasi auch aus der Schulzeit vielleicht? Oder woher rührt das?

[0:03:48.0] **S2:** Ja, jein. Also in der Schulzeit. Ich erinnere mich tatsächlich nur an ein Lied aus dem Französischunterricht. Ich weiß nicht, ob wir in Englisch, also da habe ich keine Erinnerungen dran, aber ich habe sehr lange Türkisch gelernt und habe da voll viel also. Aber das habe ich also alleine gelernt, ohne ohne Kurs und so und da habe ich sehr viel Musik eigentlich gelernt und habe das, also das hat mir total geholfen, also durch das Hören und durch die Melodie. Ich habe mir die Wörter merken können, besser als wenn ich sie jetzt irgendwo aus irgendeiner Vokabelliste oder so rausschreibe und habe dann oft. Ich habe dann Musik gehört und dann habe ich mir den Text selber gegoogelt und dann so Wörter übersetzt. Und genau das hat mir irgendwie sehr geholfen. Und vor ein paar Jahren habe ich einen Arabischkurs gemacht und da hatte ich so eine lustige Lehrerin, die uns jede Woche hat sie uns dazu verdonnert, das gleiche Lied wieder und wieder zu singen. Und ich glaube, das ist jetzt sieben Jahre her und ich kann es immer noch auswendig singen. Und alles andere aus

diesem Kurs habe ich vergessen. Von daher. Ja, genau. Also ich habe es quasi am eigenen Leib gespürt. Was muss ich da für eine Rolle spielen kann. (...)

[0:05:12.1] **S1:** Hinsichtlich der Kriterien. Also abgesehen jetzt von von von der von diesem Gegensatzpaar vordidaktisiert und authentischem Hörmaterial. Hast du da vielleicht auch andere Kriterien, wo du sagst, nach diesen Maßstäben wähle ich meine Lieder aus? Zum Beispiel es ist vielleicht als Thema zum Beispiel oder Inhalt oder schaust du dir, schaust du dir wirklich den Text an oder gehst du dann nach dem Rhythmusgefühl oder nach dem nach deiner eigenen Präferenz vielleicht auch für das Musikgenre? Ja, da hat jeder einen anderen Zugang und mich würde interessieren, was was bei dir so der ausschlaggebende Punkt ist, Lieder für den Unterricht auszuwählen.

[0:06:00.6] **S2:** Ja, also ich glaube, das Hauptkriterium ist tatsächlich, ob mir das Lied gefällt, weil ich glaube, ich könnte ein Lied, das mir gar nicht irgendwie zusagt oder komplett eine Musikrichtung, die ich gar nicht mag. Ich glaube, das könnte ich nicht meinen Schülern und Schülerinnen gegenüber (..) mit Freude vermitteln sozusagen. Also das Ja deshalb das ist, glaube ich ja doch so das Hauptkriterium. Und danach, genau dann schaue ich vom Inhalt her oder vom ja, von den, vom Wortschatz her, dass es halt nicht so nicht zu viele unbekannte Wörter sind. Also das ist schon irgendwie zur Gruppe passt genau. Und von der Grammatik her, je nachdem, ob das Lied jetzt für ein grammatisches Thema, ob ich das dafür nehme oder ob ich es eher für ein inhaltliches Thema nehme. Genau. Aber wie gesagt, Hauptkriterium ist, ob es mir gefällt. (..)

[0:07:09.4] **S1:** Und du hast gesagt, du verwendest die Lieder dann in Fortgeschrittenenkursen, hauptsächlich eben auch, um die Grammatik auch zu thematisieren. Und wo ist da also mich würde interessieren, in welchen Bereichen arbeitest du gerne, also in welchen grammatikalischen Bereichen oder was? Also arbeitest du da zum Beispiel auch den Wortakzent heraus? Oder ist dir die Phonetik zum Beispiel da wichtig? Oder geht es dir wirklich um die Grammatikprogression? Ähm, ja. Also was? Also wo liegt da eher so der Schwerpunkt bei dir? Was würdest du sagen?

[0:07:49.7] **S2:** Ähm, der, der liegt auf der auf dem. Auf den Grammatik. Also wirklich. Grammatik-Themen. Grammatik und Wortschatz auch.

[0:07:59.0] **S1:** Und wie machst du das dann im konkreten Fall? Also machst du da Lückentexte, oder? Oder. Ich weiß es nicht. Da gibt es verschiedene Zugangsformen. (..)

[0:08:10.7] **S2:** Ich muss kurz überlegen. Also auch unterschiedlich. Aber bei dem letzten Lied, das wir gemacht haben, da genau, wir haben es. Also ich mache meistens so erstmal mal einfach so hören mal so was ist das für ein Lied, die Stimmung, das Thema vielleicht schon so erste Wort, Worte oder Wort, also Sätze, die sie irgendwie verstehen, sowas. Und dann beim nächsten Hören Genau. Also beim letzten Lied war es so, da hatte ich dann einen Lückentext, also es ging um Nebensätze und da mussten sie dann den den Nebensatz. Also keine einzelnen Wörter, sondern den ganzen Nebensatz aufschreiben.

[0:08:52.4] **S1:** Verstehe.

[0:08:53.2] **S1:** Genau da schließe ich jetzt auch gleich an mit der nächsten Frage: Welche Lernziele verfolgst du denn da mit konkret, wenn du Musik einsetzt?

[0:09:03.2] **S2:** Dass sie also. (..) Vielleicht vor allem, dass sie Spaß haben.

[0:09:08.7]

[0:00:00.0] **IP3_Teil 2**

Transkript

S2: Im echten Leben auch irgendwie. Also, dass Sie sehen, okay, das wird wirklich angewendet, weil ich höre oft von meinen Schülern, wir lernen was und sie sagen Ja, aber so redet doch auf der Straße niemand. (..) Und genau das ist einfach ein Ja. Also ein Lied ist ja am Ende auch ein Text. Und dass sie einfach sehen okay, die Leute benutzen schon wirklich auch Nebensätze und das Verb am Ende und so Sachen. Also das ist das eine. Und natürlich auch einfach eine weitere Form von vom Üben. Also dass sie, dass wir die Grammatik, die wir gerade lernen, anwenden, üben. Man manchmal kann man ja auch sowas machen wie dass Sie eigene Beispiele schreiben in dem Stil von diesem Lied zum Beispiel. (..) Genau.

[0:00:55.3] **S1:** Da ist ganz viel vorhanden. Also du machst ja sehr, sehr viel und sehr, sehr auf unterschiedliche Art und Weise. Näherst du dich eigentlich so dem Liedtext würde ich jetzt mal so (..) behaupten von dem, was du mir da erzählst. Du hast auch gesagt, dass du, dass du die Lieder auch heranziehst, eben weil sie die Lebenswelt einer Kultur auch abbilden. Meine Frage: Nimmst du da Lieder, die die auch zum Beispiel Dialekt beinhalten?

[0:01:30.8] **S2:** Ja, ja, also da habe ich das ist jetzt schon ein paar Jahre her, aber ich habe mal auf B1 Niveau, weil so wir sind ja in Österreich und im Deutschkurs ist ja aber doch nicht so viel Dialekt. Also ich komme eher aus Deutschland, das heißt bei mir ist nicht so viel Dialekt und meine Lernenden speziell haben eigentlich wenig Kontakt mit mit Dialektsprechenden. Und da habe ich vor ein paar Jahren mal ich muss nur kurz überlegen, was habe ich genau gemacht? Genau. Ich habe mir drei österreichische Lieder rausgesucht, habe dann den Schülern in Gruppen den Text zum Lesen gegeben, allerdings in hochdeutscher Übersetzung. (..) Und dann sollten sie kurz. Also jede Gruppe sollte dann lesen und und besprechen und so und dann kurz dieses Lied präsentieren. Also was? Was? Worum geht es da? Was ist das Thema? Usw. Und dann haben wir die Lieder gehört und dann war natürlich so ein Überraschungseffekt. So Oh Gott, was ist das jetzt? Und dann haben wir quasi uns die also Hochdeutsch und Dialekt angeschaut und so ein bisschen verglichen und dann so einzelne Sachen herausgearbeitet wie weiß nicht, dass man in Österreich eher nett sagt statt nicht und (..) genau das hat aber ganz gut geklappt, weil es durch diese weil das ja ich glaube diese Vorentlastung war, war da ganz wichtig, dass sie quasi das Thema und das alles verstanden hatten und nicht direkt vom Dialekt überrollt wurden.

[0:03:12.3] **S1:** Ja, schön, dass du das Beispiel jetzt auch genannt hast, denn ich wollte eben fragen, wie du das quasi methodisch-didaktisch dir überlegst oder mit welchen Vorüberlegungen das Ganze einfach verbunden ist, weil man muss sich ja schon auch gerade wenn man es mit einem Text zu tun hat, der eben auch beispielsweise Dialekt auch aufgreift, den muss man ja auch vorentlassen oder sollte man das natürlich im Sinne der

Schüler:innen schon in irgendeiner Form auch vor entlasten. Und genau das wäre jetzt auch die nächste Frage gewesen, nämlich inwiefern machst du dir da im Vorfeld schon Gedanken über über den den Einsatz von Musik bzw den Texten im Endeffekt ja. Also wie näherst du dich oder wie? (..) Wie? Wie präsentierst du das Lied? Das würde mich interessieren. Ja, also gehst du da eher vom Text aus und machst zuerst einmal eine Textanalyse? Oder gehst du eher so vom Höreindruck aus? Oder zeigst du beispielsweise mal das Musikvideo in allererster Linie? Weil wir sind ja alle sehr visuelle Menschen. Ja, wie du weißt. Jüngere Generationen sowieso. Und manche verwenden zum Beispiel das. Also manche zeigen. Meine Kolleginnen zeigen das Video, aber schalten den Ton dann aus und die Schülerinnen und Schüler müssen dann quasi Mutmaßungen machen zum Inhalt. Worum könnte es gehen? Also es gibt ganz unterschiedliche Zugangsweisen und ich hätte jetzt eigentlich so interessiert, wie du das in erster Linie für dich selber machst. Weil man muss sich als Lehrende auch immer wohlfühlen mit der eigenen Methode und das auch vorzuleben. Und das hätte mich jetzt interessiert wie, wie machst du das Ganze?

[0:05:11.4] **S2:** Also ich glaube, meistens mache ich es so, dass ich sozusagen direkt also das Lied schalte, ohne groß was zu erklären und so über diesen Höreindruck gehe, dass wir dann erstmal schauen, Okay. Was? Worum geht es da? Und wie ist die Stimmung? Usw. Bei diesem Beispiel jetzt mit den Dialekten, da war es einfach. Also da war mir irgendwie klar, ich kann also das ist zu viel, wenn ich wenn sie wenn ich das einschalte und sie verstehen quasi nichts und deshalb da habe ich es über diese Textentlastung gemacht. Das mit diesem Video zuerst einschalten und Ton habe ich auch schon oft gehört. Ich hatte noch nie das Gefühl bei einem Lied, dass das jetzt oder bei dem dazugehörigen Video, dass das jetzt. (..) Dazu passen würde. Aber das kann ich mir auch. Also grundsätzlich kann ich es mir auch gut vorstellen, genau, aber bis jetzt war es eher so erst übers Hören und den schriftlichen Text, den teile ich dann erst später aus. (..)

[0:06:11.4] **S1:** Okay, ja, schön zu wissen, weil die, die die Aktivitäten, die darauf folgen sind, dann sind da natürlich auch daran gebunden, wie das Ganze vorgedacht wird oder präsentiert wird. Ja und spielen da in irgendeiner Form die die, also die die Musikvorlieben quasi von den Schüler:innen oder von den Lernenden, sagen wir Lernenden in irgendeiner Form dabei eine Rolle. Also dürfen die da ein bisschen mitbestimmen, was was da gehört wird oder was als nächstes gesungen wird? Du hast doch gesagt, ihr macht es relativ häufig, also kann ich mir vielleicht vorstellen, dass hier und da mal dann jemand schon aufgezeigt wird. Dann können wir das mal selber machen oder einen Vorschlag einfach mal mitbringen. Vielleicht sogar in der eigenen Erstsprache. Hat es sowas schon mal gegeben.

[0:07:05.7] **S2:** Ich überlege gerade. Also ich arbeite mit Jugendlichen und da ist schon manchmal, dass die Burschen dann irgendeinen Namen nennen. Aber das also so Sachen mit Rapmusik bin ich grundsätzlich auch offen, aber wenn es dann so um Schimpfwörter geht, da denk ich mir, das mag ich eigentlich nicht, also möchte ich nicht mit ihnen hören bzw. ich habe auch keine Lust, dass dann also solche Wörter dann groß erklären zu müssen mit allen irgendwie. Das heißt, wenn sowas kommt, dann habe ich schon ein paar Mal gesagt: So, das könnt ihr gerne privat hören, aber das passt irgendwie nicht in den Deutschkurs. Ich überlege gerade, ob schon mal was anderes war oder ob. Erstsprache ist natürlich auch spannend. Sie fragen mich manchmal so: Kennst du das? Und das? Und dann spielen sie mir kurz was vor. Aber dass wir so direkt im Unterricht wirklich behandelt hätten, war, glaube ich. Nein, das war noch nicht eine gute Idee. (...)

[0:08:04.9] **S1:** Also, mir ist es. Mir ist es einfach mal so in den Sinn gekommen, weil auch durch meine Lehrerfahrung sind einige Schülerinnen damals an mich herangetreten und haben eben gefragt, ob sie einfach so interessehalber einfach mal Musik auch von von den anderen hören könnten, oder? Ja. Ja. Deswegen ja. Kommen wir zum Lerneffekt. Was denkst du oder was ist deine persönliche Erfahrung? Welche positiven oder negativen Reaktionen können hat der Einsatz von Musik gezeigt? (..)

[0:08:48.7] **S2:** Hmm. (4) Also negativ. Glaube ich nicht. Also jetzt wie gesagt, meine jetzige Gruppe ist irgendwie wirklich sehr musikbegeistert. So in früheren Gruppen war es manchmal so, da gab es manchmal Gruppen, die nicht so Lust hatten auf Musik oder so. Oder wenn ich gesagt habe, ja, wir können ja auch mal mitsingen, dass die dann so bloß nicht und nee, aber ähm, genau. Also das ist jetzt nicht so, aber so aufs Lernen bezogen würden mir jetzt keine negativen Auswirkungen einfallen. Positiv. Ich finde es cool, dass sie sich Sachen wirklich lange merken und das ist bei meiner Zielgruppe wirklich selten. Also wenn ich frage: Und was hast du gestern zu Mittag gegessen? Da ist eigentlich schon. (..) Kommt schon. Keine Antwort. Eigentlich. Und sie singen teilweise jetzt manchmal noch Texte. Also das eine Lied, das haben wir, glaube ich. Irgendwann im Frühjahr haben wir das behandelt und das höre ich manchmal in der Pause oder so, dass das jemand so vor sich hin trällert. Und das finde ich irgendwie schön, dass das so ein bisschen was hängenbleibt. Auch wenn es nur ein Lied ist. Aber genau. Und dass ich dadurch dann ja auch irgendwie zumindest unterbewusst so ein paar Wörter, ein paar Strukturen auch einprägen bei Ihnen.

[0:10:17.8] **S1:** Ja, ich meine, der Mehrwert von Musik ist ja etwas, was nach wie vor auch ein bisschen mit mit mit seiner Legitimation auch irgendwo zu kämpfen hat. Sowohl von Lehrenden-Seite als auch von Lernenden-Seite würde ich jetzt mal behaupten. Es ist auch wissenschaftlich erwiesen, dass das Lernen dadurch auch besser funktioniert und effektiver. Und vor allem Du hast es auch genannt einfach langfristig auch gespeichert wird, weil einfach die emotionale Komponente auch dabei ist beim Lernen. Aber nach wie vor hat die Musik einfach einen noch zu unterschätzten Stellenwert in der Lehrpraxis. Und ja, und ich widme mich dem ganzen Thema natürlich und da sind natürlich auch die Erfahrungen und die persönlichen Einschätzungen oder auch eben positiv wie negativ, ja ganz entscheidend, weil das einen ja auch im Sinne der Lehrbiografie auch irgendwie begleitet. Ja, weil wenn ich gute Erfahrungen gemacht habe als Lernende in meiner, in meiner Ausbildung oder auch auf der Universität, dass ich, dass ich das dann vielleicht auch mal ausprobiere. Das heißt ja nicht, dass ich das jede Stunde machen muss, aber dass ich zumindest eine gewisse Offenheit auch an den Tag lege. (..) Also Musik als Mittel zum zum Lernen. Was ich auch einsetze. Aber es gibt natürlich auch Situationen, davor ist, glaube ich, keiner gefeit, dass man auch negative Reaktionen auch bekommt. Ja, von der anderen Seite. Darauf muss man sich auch ein bisschen einstellen, weil nicht jedem gefällt dann das Lied oder das Genre und dann. Das führt dann vielleicht auch dazu, dass man eine gewisse Aversion gegenüber dem Text oder gegenüber der Stunde oder Stundeninhalten hat. Ähm, ja, und das ist halt schon eine. Ja, da muss man schon auch ein bisschen abwägen, ob man, ob man das regelmäßig machen kann oder mit welcher Gruppe man das machen kann. Und ja, aber jetzt habe ich auch schon zu viel ausgeholt eigentlich. Ähm, ja? Und was glaubst du? Du meinst also, dein Fazit ist eigentlich positiv? Ja. Du hast gesagt, du. Du setzt da Musik regelmäßig ein. In deinem Unterricht.

[0:12:55.6] **S2:** Das passt. Aber ja, regelmäßig.

[0:12:57.4] **S1:** Genau. Und du hast gesagt auch das, dass du eigentlich nur positive, eine positive Bilanz ziehen kannst.

[0:13:04.7] **S2:** Ja, Ja.

[0:13:06.1] **S1:** Von dem jetzt komme ich zu den Materialien, weil als Lehrer muss man natürlich an entsprechende Lehrmaterialien auch irgendwie kommen. Und ich gehe mal davon aus, nachdem du gesagt hast, du, du magst es eher nicht vor didaktisierte Lieder im Unterricht einzusetzen, dann musst du dich natürlich selber auf die Suche begeben. Mich interessiert welche Quellen ziehst du dafür heran? Also hast du da bestimmte Liederbücher beispielsweise? Oder hast du da mit ihm im Laufe deiner Lehrjahre quasi auch eine eigene Mappe erstellt, wo du weißt, die Lieder ziehen auf jeden Fall. Ja, das sind quasi Hits, mit denen kannst du arbeiten, die kommen gut an, oder hast du? Ich weiß es nicht. Es gibt ja verschiedene Zugänge, einfach unterschiedliche Quellen. Und ja, das wäre dann quasi so meine meine abschließende Frage, die ich dir gerne stellen möchte. (..)

[0:14:11.2] **S2:** Also ich habe genauso. Im Laufe der Jahre habe ich so ein kleines Repertoire mir aufgebaut. Also da kommt immer mal was dazu. Also meistens. Ich glaube die meisten Lieder. Also es sind teilweise. Also sind es einfach Lieder, die ich irgendwie mag und die ich schon kannte. Und wo ich mir irgendwann gedacht habe Hey, zum Beispiel, da sind doch voll viele Nebensätze drin. Das könnte man ja, könnte ich ja vielleicht einsetzen. Dann kommen. Es gibt eine Internetseite. Ich weiß jetzt gar nicht, wie sie heißt, aber du kennst sie sehr wahrscheinlich. Irgendwas daf mit Musik, oder?

[0:14:50.8] **S1:** Ja, der die daf. Meinst du das? Oder Musikblog?

[0:14:55.1] **S2:** Musikblog? Wahrscheinlich. Also da werden so Lieder dann vorgestellt, die. Also da wird dann kurz. Also gibt es auch Didaktisierungsvorschläge. Da steht dabei, welche Stufe das sein könnte, aber es sind authentische Lieder. Da stöbere ich also nicht oft, aber so ein, zweimal im Jahr stöbere ich vielleicht da mal, ob ich irgendwas Schönes finde oder. (..) Ähm. (..) Ja. Ich überlege gerade, was noch? Ja, genau. Also meistens sind es tatsächlich Lieder, die ich irgendwie schon irgendwoher kannte und die ich mir dann vielleicht noch mal näher anschaue auf YouTube, ob sie passen könnten. Und entweder schaue ich dann, also google ich dann, ob es schon vielleicht eine Didaktisierung gibt. Meistens mache ich einfach selber. Also stelle ichl einen Lückentext zum Beispiel oder so das. Genau. Und wenn ich. Wenn ich da was habe und wenn ich merke, das funktioniert gut, dann speichere ich mir das. Also ich habe tatsächlich da auf dem Laptop einen Ordner, der heißt Lieder und da speichere ich das. Und nachdem ich immer die gleichen Stufen unterrichte, genau, kommt das dann alle ein, zwei Jahre zum Einsatz.

[0:16:04.7] **S1:** Also dann hat man dann auch einen schönen Fundus auch und. Ja.

[0:16:08.4] **S2:** Ja. Einen kleinen. Ja.

S1: Genau. Dann bei der Hand. Verwendest du in deinen Kursen eigentlich ein Lehrwerk?

[0:16:15.5] **S2:** Nein.

S1: Okay.

[0:16:17.2] **S2:** Kein fixes. Also wir haben viele Lehrwerke und wir können daraus kopieren. Aber wir müssen alles selber zusammenstellen. Vorbereiten.

[0:16:29.2] **S1:** Okay. Gut. Okay.

[0:16:32.3] **S1:** Ja, das wäre es. Von meiner Seite. Möchtest du noch etwas hinzufügen?

[0:16:36.1] **S2:** Ja. Mir ist noch was eingefallen. Ähm. Und zwar. Wir haben einmal. Vor ein paar Monaten gab's also ein Lied, das die Gruppe wirklich geliebt hat. Also das haben wir wirklich alle paar Tage haben wir das uns noch, oder wenn so am Ende noch fünf Minuten, dann haben wir uns das Video noch mal angeschaut und so und wir haben das Glück bei uns. Wir haben auch eine Kreativbegleitung. Also das ist so, da wird mit den Jugendlichen gemalt, gezeichnet, so verschiedene kreative Dinge. Und dann haben wir mit der Kollegin, die diese Kreativbegleitung macht, haben wir eine eigene Version dieses Liedes, also Text geschrieben und ein sehr laienhaftes, aber trotzdem ein ein Video auch dazu gemacht. Und da ist nichts weiter mit passiert. Wir haben uns das zweimal angeschaut, aber es war so ja, es war schön, dass die das es wieder. Wir haben dieses Lied gehört, es hat ihnen gefallen. Wir haben es noch mal gehört, oft gehört. Und dann haben wir den nächsten Schritt. Wir haben das selber noch mal weitergesponnen. So, den den Text und so und genau das war, das war auch cool irgendwie, dass man dann selber kreativ wird.

[0:17:49.6] **S1:** Auf jeden Fall. Und es ist mit Sicherheit auch etwas, was immer in Erinnerung bleiben wird, weil wir das nicht immer machen. Und man hat dann quasi was Fremdes zu seinem eigenen gemacht im Endeffekt. Ja, sehr schön. Also, dass eben dann auch mit dem Text dann noch weiter gearbeitet wurde. In deinem Fall. Und ja, dass die Lernenden auch wirklich auch selber kreativ werden konnten und ihre eigenen Gedanken auch zu Papier bringen konnten, das ist beachtlich.

[0:18:18.5] **S2:** Also es war ein schönes Projekt.

[0:18:20.1] **S2:** Ja.

[0:18:20.6] **S1:** Schön. Ja, toll.

[0:18:23.7] **S1:** Und war diese Gruppe besonders musikalisch oder hast du einfach nur gemerkt, da ist so viel Interesse einfach da? Mit denen kann ich jetzt noch einen Schritt weitergehen.

[0:18:34.8] **S2:** Ja, die waren. Also das ist eben die gleiche Gruppe, die ich jetzt immer noch habe. Das ist die. Also bei denen ist einfach, wenn wir irgendein Lied machen, es sind dann immer ein paar, die mitsingen. Und genau, also ich habe ja mit denen einfach öfter dann auch so gesagt: So, dann machen wir jetzt Musik aus, jetzt singen wir mal alleine. Und das hat mit denen immer gut geklappt. Und speziell dieses Lied, das war halt auch so ein Ohrwurm-Lied. Ich weiß nicht, ob du das kennst. Das ist so, ist mir egal. Ja. Die Version aber von den Berliner. Verkehrsbetrieben.

[0:19:05.3] **S1:** "Ist mir egal".

[0:19:07.1] **S2:** Genau.

[0:19:07.4] **S2:** Und das war auf A1 damals noch. Ja, also die konnten ganz wenig Deutsch. Und dann hast du ja aber das Video dazu, wo du alles singt. Irgendwie beim Zwiebelschneiden ist mir egal. Und du siehst eine Frau, die eine Zwiebel schneidet. Das war einfach perfekt für den damaligen. Ja, für den Lernstand von dieser Gruppe. Und ich glaube, deshalb hat es ihnen auch so gefallen. Weil. Weil es. Einfach. Weil sie gemerkt haben, Hey, ich verstehe ein ganzes Lied. Und und und. Natürlich ist das auch sehr eingängig. Dieses ist mir egal, ist mir egal. Und ja, dann hat sich das so ergeben, dass das wir irgendwie oder das Ich mit der Kreativbegleitung dann besprochen habe, dass wir da vielleicht noch was draus machen könnten, irgendwie. Und wir haben dann dieses Special, wir haben das dann auf auf unseren Deutschkurs. Also Sachen, die im Deutschkurs oder in unserem Institut verboten sind oder erlaubt sind. Das haben wir dann, so haben wir den Text umgeschrieben. Dann und dann.

[0:20:07.9] **S1:** Musikalisch auch noch begleitet ist das Ganze.

[0:20:11.0] **S2:** Ja, aber. Aber. Also das hat dann also wir haben quasi ohne Musik aufgenommen und also der Mann von von der Kollegin macht irgendwas mit Musik und der hat so einen ganz einfachen Beat da so reingespielt. Sehr laienhaft das Ganze. Aber genau also den den Jugendlichen hat es glaube ich gefallen und vor allem Spaß gemacht. Also wie gesagt, das Endprodukt ist jetzt gar nicht so großartig, aber dieser Prozess und dieses gemeinsam etwas machen. Und. Das war, glaube ich das, was im Vordergrund stand.

S2: Und hat sicher auch dazu beigetragen, dass die Schülerinnen wirklich motiviert auch weiter lernen am Deutschlernen dranbleiben. Schön ja. Gratulation. Wirklich. Na ja, das ist auch eine große Sache, auf die man auch stolz sein kann, finde ich. Ja, also sowohl von Lernenden als auch Lehrenden-Seite.

[0:21:07.1] **S2:** Okay. Ja.

[0:21:09.1] **S2:** Ja doch. Ich finde schon. Also, ich finde schon. Ja. Vielen herzlichen Dank für deine Gesprächsbereitschaft und dass du deine Erfahrung mit mir geteilt hast. Und ja, wenn du nichts mehr hinzuzufügen hast, würde ich mal sagen, beende ich jetzt die Aufnahme und sage Danke.

[0:21:28.9] **S2:** Gerne. Ja. Alles Gute für deine Masterarbeit.

[0:21:32.1] **S1:** Dankeschön.

[0:21:32.6]

[0:00:00.0] **IP4**

Transkript

S1: Also vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben für das heutige Gespräch zu meinem Forschungsprojekt. Einsatz von Musik im Lehr-/ Lernkontext von DAF/DaZ. Die erste Frage betrifft die Rolle, die Musik in ihrem persönlichen wie auch in ihrem privaten wie auch beruflichen Leben einnimmt. Was würden Sie sagen? Welchen Zugang haben Sie zu Musik? Und ja, wodurch wurde der Weg dazu geebnet?

[0:00:32.8] **S2:** Okay. Also grundsätzlich ist Musik ein Medium, das einen sehr großen Stellenwert einnimmt in meinem Leben und auch deshalb habe ich einfach im DaF-/DaZ- Unterricht immer wieder auch herumexperimentiert mit musikalischen Elementen. Und da hatte ich am Anfang 2019 die ja die Freiheit da auch im Rahmen von einem Projekt bei einem Verein da ein bisschen interaktiver, das Ganze zu gestalten, weil da kein Lehrplan da war. Also das war bei dem Verein sozusagen ganz frei, wie man die Unterrichtsstunden gestaltet. Und da habe ich Musik sehr, sehr stark integriert in den Deutschunterricht. (..) Aktuell weniger, weil eben zu viele Vorgaben dann auch sind. Und ja, zwischendurch bei Spielen versuche ich dann schon auch immer wieder musikalische Elemente einzubauen, aber das wäre zu. Der Schwerpunkt ist mir aktuell tatsächlich zu wenig, weil ich eben Musik sehr hoch oben auf der Liste habe, was mich persönlich betrifft und eben viele Erlebnisse auch hatte und Erfolgserlebnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Ja. (...)

[0:01:54.7] **S1:** Sie arbeiten ja auch beruflich als Selbstständige auch mit mit dieser Kombination aus Musik und Sprache und haben sich dem auch gewidmet und widmen sich nach wie vor diesem Handlungsfeld. Wie integrieren Sie Musik in Ihrem Unterricht? Auf welche Weise könnten Sie das kurz im Überblick wiedergeben?

[0:02:21.1] **S2:** Ja, also beim Silbenlernen macht es da natürlich einen großen Teil aus. Also allein mit Klatschen, Bodypercussion, irgendwelchen rhythmischen Pattern, die man sich merkt und mit den Silben dann verknüpft. Oder eine Übung, die ich in einem Unterricht kreiert habe. Vielleicht gibt es die irgendwo und ich habe sie noch nicht kennengelernt. Aber für mich wäre es so, dass ich die irgendwie dann als spontane Idee mal hatte, dass ich das war ein reiner Frauenkurs. Jeweils immer die Damen nach vorne gebeten habe. Eine Dame zum Beispiel durfte dann vorne immer die Dirigentin spielen und das ist ein Basiskurs gewesen. Also das waren teilweise lauter Frauen, die in ihrer Muttersprache nicht schreiben gelernt haben und nicht lesen. Und deshalb haben wir uns vorher eben sehr lange damit beschäftigt. Nur einen kurzen Text zu lesen hat nicht funktioniert, aber immer wenn eine Frau von diesem Team vorne stand und nur irgendwie mit den Händen angestimmt hatte, konnten alle Frauen plötzlich den Text singen, obwohl sie vorher den Text nicht lesen konnten. Und das war für mich immer sehr faszinierend und hat wirklich in meinem Unterricht bei allen Klassen, wo ich das probiert habe, immer funktioniert und ich war sehr überrascht, dass das wirklich so einen Effekt hat.

[0:04:03.5] **S1:** Interessant auch, dass das. Sie haben erwähnt, dass sie auch in höheren Niveaustufen unterrichten, also bis C2 und da haben sie diese zum Beispiel diese Art von Übungen auch eingesetzt und und und Erfolge auch gesehen.

[0:04:20.5] **S2:** Tatsächlich selten bzw bis nie. Ich überlege jetzt gerade, weil das dann immer Bildungsträger waren, wo man vom Inhalt, vom Aufbau des Unterrichts nicht ganz so frei war, wo man eben inhaltlich mehr sich an einen Plan halten musste. Ich überlege jetzt noch. Nein, da habe ich diese Übung zum Beispiel nicht eingebaut. Aber andere Spiele, andere musikalische Spiele zum Auflockern schon.

[0:04:53.6] **S1:** Also eher hier also in höheren Niveaustufen dann Musik eher als Auflockerungsaktivität zur Motivation vielleicht auch oder so eine Art Zuckerl.

[0:05:09.3] **S2:** Quasi zum einfach zum Wachwerden wieder, weil man doch Grammatikthemen durcharbeitet, die bisschen anspruchsvoller sind. Und um da wieder Motivation, Energie und Drive zu bekommen, zwischendurch so 15 Minuten musikalische Elemente, aber halt in dem Ausmaß, wie es ich gerne umsetzen möchte, dass es für die Gruppe nicht zu. Zu, wie soll man sagen, zu kindlich rüberkommt, weil die wollen ja wissen, die wollen ja Inhalte von mir geliefert bekommen und da wäre das zu viel Zeitaufwand, wenn ich das wirklich so aufbereiten würde, damit die Personen dort dann auch nicht so den Eindruck haben. Was macht sie heute mit uns da für komische Sachen? Weil eben das teilweise dann, wenn man es zu oberflächlich einbaut, aus meiner Sicht dann ein bisschen kindlich wirken könnte.

[0:06:09.8] **S1:** Vielleicht auch nicht ernst genommen wird auch von den Lernenden. Also so eine Art Sie haben es erwähnt mit den Worten Was macht sie heute da mit uns? Aha. Ich will aber Stoff machen. Genau. Also, dass das eher so als nicht keine Notwendigkeit auch gesehen wird. Oder dass man irgendwie nicht als also aus Lernenden-Perspektive den Mehrwert darin nicht erkennt, außer, dass das jetzt irgendwie so eine Art Zwischenaktivität ist, eben zum zum Motivieren. Aber das war's dann auch wieder nach zwei Minuten oder nach drei Minuten. Und das sind ja nicht wirklich den den Mehrwert davon kennen oder erfahren.

[0:06:49.9] **S2:** Das ist natürlich auch von meiner Seite her. Das ist mir schon bewusst. Auch eine Sache, die ich in der Vorbereitung intensiver umsetzen müsste, damit das dann auch so angenommen werden kann, wie es für diese Zielgruppe passt. Also was ich schon öfter mache, auch was mir jetzt einfällt, ist diese KI-Möglichkeit. Da habe ich ganz oft mit der Gruppe einen Teamsong entwickelt über einen Text, den wir zusammen verfasst haben zu einem Thema, wo wir diskutiert haben. Und das geht ja ziemlich schnell. Dann haben wir das gemeinsam erstellt und das war unser Merksong mit den neuen Vokabeln usw oder auch für Grammatikthemen, wie wir uns das dann besser merken. Aber da lassen wir halt die KI dann die Arbeit machen und hören uns dann nur das tolle Endprodukt an. Und es motiviert. Manche machen das dann für sich zu Hause. Die zeigen mir dann auch, sie haben sich jetzt einen Song erstellt, weil mit Suno oder mit Udio. Mit diesen KI Tools geht das ja heute sehr schnell und da sind dann manche schon zu Hause kreativ geworden, um sich da einfach solche Lernelemente zu gestalten, damit sie diese theoretischen, grammatikalischen Strukturen einfach besser auswendig lernen können oder verinnerlichen. Aber in der Gruppe ist leider im Moment aus Zeitgründen dieses miteinander Musik machen oder kreieren mit den grammatikalischen Schwerpunkten im konkreten Fall dann sehr kurz gekommen.

[0:08:40.5] **S1:** Sie haben auch die, die Vorgaben von den von den Instituten auch auch erwähnt. Finden Sie? Es interessiert mich jetzt einfach nur. Finden Sie, dass das. Dass man Musik. Also es ist ja bekannt in der Literatur auch schon seit über 20 Jahren wird darüber geschrieben und dass Musik einfach lernfördernd ist und dass das aber nach wie vor keinen Eingang wirklich in der Unterrichtspraxis gefunden hat. Oder vielleicht eben nur als zwischenzeitliche Übung, die man dann wieder vergisst. Oder jetzt? Also jetzt kommt ja bald Weihnachten und da wird dann oft musiziert und dann wird das wieder vergessen. Aber finden Sie, das hat irgendwie auch was mit den, mit den, mit den Vorgaben zu tun, die die Musik nicht wirklich abprüfen? Also wenn man sich jetzt die die Deutschtestungen ansieht ich bin auch ÖSD-Prüferin für A1 und A2 und wenn man sich die Testformate ansieht,

dann wird das nicht wirklich abgeprüft. Als also im Rahmen einer Hörübung beispielsweise, dass Musik als als Hörübung abgeprüft wird.

[0:09:57.9] **S2:** Gibt es in dem Fall nicht. Hätte ich auch noch nie erlebt.

[0:10:00.9] **S1:** Na ja, und finden Sie, das hat irgendwie was auch mit den Vorgaben zu tun, dass man das ein bisschen besser zukünftig integrieren könnte? Oder woran liegt es Ihrer Meinung nach? (...)

[0:10:14.0] **S2:** Gute Frage. Ja, ich habe mich ja damit bei meiner Bachelorarbeit ein bisschen auseinandergesetzt, weil es war zwar ein Thema mit Herzensbildung, inwiefern Herzensbildung und Professionalisierung in Kontexten der Schulpädagogik möglich ist. Und wenn man jetzt das so nehmen möchte, dass Musik die Sprache des Herzens ist, dann kann man da ja diese Brücke bauen mit Herzensbildung, mit Wertebildung, mit einfach mit den ganzen Dingen, emotionale Intelligenz mit soziale Kompetenz usw und das sind halt Dinge, die nicht in Zahlen messbar sind, klarerweise. Deshalb ist es immer sehr schwierig, das auch abzuprüfen am Ende. Wobei jetzt das ganze Bildungsfeld sowieso vor der Herausforderung steht aus meiner Sicht, dass da Veränderung ansteht. Ja, also mit der ganzen KI wird es mal irgendwann so sein müssen, dass man auch auf Dialog, auf Gespräche, auf Kommunikation, auf individuelle Lernprozesse, Beobachtung usw mehr Wert legt oder auch großen Wert legt. Nicht unbedingt mehr Wert, aber zumindest gleich viel wie auf Abfragen von Leistung. Und das könnte aus meiner Sicht ein Weg sein, wo man einfach beides einbaut und beides abfragt. Aber mit Fragebögen und mit mit standardisierten Testungen wird das eben nicht möglich sein. Und klar ist es dann mehr Zeitaufwand, weil ich muss als Person wahrscheinlich dann mit der Person ins Gespräch kommen oder zumindest mir anschauen, was war am Anfang und wie ist jetzt zum Schluss? Wie hat sie sich in der Zeit entwickelt, die Person Und das ist natürlich mehr Aufwand, weil ich jede Person individuell dann beobachte und das wäre aber ein Weg, denke ich. Den muss ich dann auch für sich nehmen könnte. (..)

[0:12:30.8] **S1:** Schon interessant auch Ihre Perspektive da. Darüber werde ich noch nachdenken. Auf jeden Fall. Ja, es ist. Es ist schon bemerkenswert, weil in der Literatur und auch die ganzen Studien, die in diesem Bereich durchgeführt wurden, in den letzten, ich sage jetzt 40,50,60,70 Jahren schon, also so lange zieht sich dieses Thema eigentlich schon durch alle möglichen Disziplinen durch. Sei es die in der in der Gehirnforschung beispielsweise die Effekte von Musik auf das Gehirn, Langzeitgedächtnis, Speicherung usw und so fort. Also die sind ja vorhanden. Aber nach wie vor hat Musik auch aus meiner Sicht und aus meiner Lehrerfahrung der letzten 15 Jahre nach wie vor ein bisschen mit mit einer Legitimationsproblematik zu kämpfen. Also, und so wie Sie gesagt haben, es hängt wirklich sehr von der einzelnen Lehrpersönlichkeit ab, inwiefern da ein Zugang vorhanden ist, eine persönliche Überzeugung auch, Musik einzusetzen im eigenen Unterricht. Und ja, mitunter muss man das ja auch den Lernenden gegenüber dann auch irgendwie argumentieren können. Ja, warum man das jetzt macht und warum man der Musik jetzt diesen Raum gibt. Ähm, ja, also höchst interessant. Und mich würde jetzt einfach interessieren, welche Zielvorstellungen haben Sie eigentlich? Also, wenn Sie mit Musik im DaF/Z-Unterricht arbeiten, Sie haben es vorher erwähnt, die Silben lernen zu optimieren. Ja, als praktisches Beispiel. Welche anderen Zielvorstellungen haben Sie eigentlich?

[0:14:23.3] **S2:** Grundsätzlich ist Musik ja auch ein eine Sprache, die unabhängig von ja, von Lauten, sag ich jetzt mal, verstanden werden kann. Das ist ein Element, das auch schon mal die Beziehung aufbaut zu den

Lernenden und mit den Lehrpersonen. So, in dem Fall finde ich das als wichtiges Ziel und ja, grundsätzlich durch durch Musik. Klar gibt es Studien, wo es Lerntypen gibt, wo die Personen abgelenkt sind. Also wenn sie Musik hören, dann ist das bei manchen Personen kontraproduktiv, weil die Ruhe bräuchten. Aber andere werden dann wieder kreativ. Das heißt als Klassenlehrerin oder Lehrer ist es halt dann auch immer schwierig zu sagen Ja, wir machen jetzt eine Übung und wir hören Hintergrundmusik ist toll. Vielleicht sind drei drinnen, die das aber gar nicht wollen, Also kann ich das jetzt nicht pauschalisieren, aber so als Element für dieses Miteinander, denke ich, ist Musik sehr hilfreich, weil. (..) Ja, wenn ich mir vorstelle, ich habe auch in der Schule Mathematik lernen müssen, obwohl ich jetzt da nicht von Anfang an die Hochbegabung bei mir entdeckt habe. Und es ist aber eine wichtige Kompetenz fürs Leben. Und dann habe ich mir das halt gelernt und ich habe es halt erlernt. Und genauso sehe ich das auch bei der Musik, dass ich da jetzt nicht als lernende Person sagen kann, das ist jetzt, da habe ich kein Talent, sondern da sehe ich die Schule schon als Akteur, der das auch stärker ins Zentrum rücken sollte. Weil das ist eine soziale Kompetenz, dass das Miteinander fördert. Genauso wie Mathematik eine Kompetenz ist, sollten auch alle Musik lernen und das als Grundfertigkeit dann auch in Ihrem in ihrer Wahrnehmung dann haben, auch wenn da nicht von Anfang an gleich das große Talent sichtbar ist. Aber ja, dieses große Mindset, wie es jetzt in aller Munde zum Glück ist oder zumindest in meinem Umfeld, ist da auch gerade im Bereich der Musik ganz wichtig. Und deshalb würde ich das eben forcieren und stärker auch in die Bildung reinbringen wollen.

[0:17:05.7] **S1:** Wollen. Sie sagen es! Das führt mich gleich zur nächsten Frage. Also zur Unterfrage besser gesagt. Haben Sie eigentlich in Ihrer Ausbildung ein Lehrveranstaltung also ein Lehrveranstaltungsangebot genießen können, das sich explizit auf die ästhetischen Künste, also Künste, Musik, Literatur und die Einbindung der derer in den DaF/Z-Unterricht? Haben sie bezieht. Haben Sie so was angeboten bekommen von Ihrer Ausbildung.

[0:17:39.7] **S2:** Im Rahmen der DaF/DaZ-Ausbildung oder in meinem Studium?

[0:17:44.2] **S1:** Im Rahmen der DaF/Z-Ausbildung wäre es interessant.

[0:17:48.5] **S2:** Ja, ganz kurz. Tatsächlich haben wir Musikstücke präsentiert bekommen. Ich erinnere mich an moderne Raps und usw, aber dass wir aktiv auch in dieses Musikmachen, in dieses gemeinsame Machen, in dieser Ausbildung gekommen sind. Nein. Also wir haben Quellen, ein paar wenige gezeigt bekommen, wo man dann auch ja den Lernenden dieses Video vorspielen kann, sage ich jetzt mal eher eher als Unterhaltungaspekt. Aber sonst? (...) Nein, sonst.

[0:18:36.8] **S1:** Aber konkrete, konkrete, methodisch-didaktisches Handwerkszeug quasi für den DaF/Z-Unterricht. Wie man mit dieser Textsorte umgeht, hat man jetzt. Haben Sie nicht vermittelt bekommen im Rahmen der Ausbildung.

[0:18:51.3] **S2:** Vermittelt nicht also. Aber dadurch, dass ich diesen Schwerpunkt immer schon auch hatte, habe ich eben auch meine Abschlussarbeit schreiben können. Über Musik lernen und mit Musik die deutsche Sprache lernen. So war der Titel und da habe ich schon eine einen Dozenten gehabt, der da auch persönlich Erfahrungswerte hatte und auch das ein Thema war. Aber so in unserer großen Gruppe hätte er jetzt darüber nicht

referiert. Also er hat mich so zwischendurch immer wieder beraten oder mir auch ein paar Dinge erzählt, was er erlebt usw und man hat schon auch. Also ich habe schon auch den Eindruck gehabt, dass ihn das Thema interessiert oder auch ein Herzensthema gewesen wäre. Aber vielleicht kam es eben auch zu kurz für seine Vorgaben, die eher als als Inhalt eben da den Lernenden weitergeben musste. Das könnte ich mir gut vorstellen.

[0:19:58.7] **S1:** Ist auch interessant. Ja, das ist das wechselt ja von Institut zu Institut und jede Universität hat da verschiedene Vorgaben, so wie Sie gesagt haben bzw sieht gewisse Schwerpunkte und nimmt das dann auch auf. Stichwort KI zum Beispiel auch, oder also das Arbeiten mit mit Online-Tools oder wie gehe ich mit diesen Fragestellungen um oder was auch immer. Und ja, und das ist eben auch weil es eben schon so lange in in in der Forschung auch ein Thema ist, wundert mich das eigentlich, dass das gerade die Musik und der Mehrwert dafür, für fürs Sprachenlernen, für das Lernen der deutschen Sprache einfach nicht mehr an Raum hat. Ja, im im Curriculum ja von von von diversen Instituten. Aber es ist interessant. Ja, es ist wechselt ja auch immer wieder. Also ich selber habe ja auch einige Veranstaltungen besuchen dürfen während meiner Ausbildungszeit, aber ob das jetzt nach wie vor so vorgesehen ist oder ob es da jetzt, ob es jetzt vertiefenden Schwerpunkt auch noch gibt, das ist halt so eine Frage. Und warum vor allen Dingen? Ja, also an welche Faktoren ist das gebunden? Das ist halt auch nochmal, glaube ich eine eigene Frage. Ja, ich komme jetzt mit meiner nächsten Frage zur methodisch-didaktischen Perspektive. Mich würde interessieren: Von welchen Faktoren hängt eigentlich die Musikwahl ab? Also welche Art von Musikgenres verwenden Sie ihn in Ihrem DaF/Z- Unterricht und von wem? Also wer wählt das Musikstück aus? Ja, und kommen wir einmal zu dieser Frage und dann setze ich fort in meinem weiteren. Bitteschön.

[0:22:00.7] **S2:** Also ich stelle in den meisten Fällen einfach mal die Frage in die Gruppe, welche Einschätzungen alle im Raum hätten, welche Musik ich höre. Und dann kommen meistens die gleichen Antworten und dann sage ich stolz Nein. Und sage: Ich mag tatsächlich Musik von der ganzen Welt, weil ich das wirklich sehr gerne so auch höre und sehr unterschiedlich, da auch in meinem privaten Musikhören dann bin, was die Genres betrifft. Und mich freut es auch immer, wenn ich dann im Deutschkurs wieder neue Inputs bekomme und neue Titel zum Beispiel. Und deshalb lasse ich dann immer die Gruppe wählen. Also wir würfeln. Und jedes Mal, wenn wir solche Übungen machen, darf dann eine andere Person ihren Lieblingssong zeigen und den hören wir uns dann an, wir schauen uns dann einfach die musikalischen Elemente an, Rhythmus usw und nehmen uns das raus und klatschen zum Beispiel diesen Rhythmus dann zu dem Text, den wir uns erarbeiten möchten.

[0:23:19.2] **S1:** Ich finde das sehr interessant, dass Sie den. Dass Sie darauf hingewiesen haben, dass sie auch dem Rhythmus einen gewissen Raum geben und nicht gleich quasi nur anhören. Und da ist der Text und lassen. Lasst uns Lückentexte ausfüllen dazu. Das wäre jetzt irgendwie so die klassische Hörübung, sondern. Ja und Sie starten mal mit Anhören und dann folgt dann auch schon eine rhythmisierte Übung.

[0:23:49.6] **S2:** Ja, und manchmal ist es natürlich, dass ein anderer Rhythmus, den ich jetzt so manchmal vielleicht gar nicht so gewohnt bin und dann bin ich als lehrende Person sozusagen vorne in der Manege als die, die den Rhythmus als Einzige nicht kann. Das motiviert natürlich dann die Klasse, weil auf einmal sehen Sie, die kann auch was nicht so gut. Also die muss sich auch noch irgendwo ein bisschen üben in einer Sache und das finde ich dann immer sehr schön, dass diese Augenhöhe dann auch immer dieses Ja, wir können alle Fehler

machen, deswegen lernen wir ja da gemeinsam. Und ich habe halt diesen Rhythmus noch nicht so oft geübt. Deshalb wirkt der halt, wenn ich den mache, nicht so natürlich wie bei manchen, die dann da im Kurs sitzen. Und dann kann ich ja von der Person wieder was lernen. Und so finde ich, ist das auch immer, was die Gruppendynamik betrifft, eine ganz tolle Übung, die sich dann auf alle weiteren Dinge, die dann nachher passieren, im Sprachenlernen sehr positiv auswirkt.

[0:25:02.6] **S1:** Und gehen wir noch mal zurück zu dem zu dem Aufbau, quasi wie Sie ein Musikstück beispielsweise präsentieren, also durch Anhören, durch eine musikalisierte, rhythmisierte Übung. Und was folgt danach? Singen Sie danach den Refrain oder vielleicht sogar das ganze Lied?

[0:25:21.7] **S2:** Wenn ich es schaffe, dann haben wir vielleicht eine Minute einen Spaß zum Auflockern, weil sie merken, wie die Lehrerin, die kann das überhaupt nicht so aussprechen, wie es sich gehört. Oder halt beim Singen ist es natürlich dann oft auch eine andere Sprache, wo ich auch phonetische Schwierigkeiten habe, da die einzelnen Dinge da so hinzubekommen, wie sie gehören. Und je nachdem wie gut es klappt. Also wenn ich jetzt merke, ich schaffe das auch fast gar nicht, dann schaue ich, ob es vielleicht eine Person in der Gruppe ist, die das für mich übernehmen könnte. Dann darf die Person wieder dirigieren und die. (..) Die Rolle der Leiterin in dem Fall dann kurz übernehmen und uns dann darin unterrichten, wie man diesen dieses musikalische Element umsetzt. Aber manchmal ist es auch so, dass ich einfach. Jetzt gibt es ja die KI, dass wir da dann die einzelnen Phrasen, also zum Beispiel Strophe, Refrain oder Bridge, uns diese Dinge noch erarbeiten und schauen, wie schaut das bei so einem Musikstück aus, wie schaut das bei einem anderen Musikstück aus? Und dass wir uns das anschauen und das war's aber dann auch schon, weil ich dann schon wieder merke, es hat jetzt den. (..) Den Sinn, den ich wollte, mit der Übung schon erfüllt. Nämlich, dass wir miteinander wieder mehr auch Spaß haben am Lernen von den manchmal ja langweiligeren Dingen der Grammatik usw und dann merke ich jedes Mal: Danach ist wieder fokussiert, will lernen und hat die Erfahrung gemacht. Es ist nicht schlimm, wenn ich etwas nicht gleich auf Anhieb kann. Und ja.

[0:27:30.6] **S1:** Und. Habe ich richtig verstanden? Also die den den Text, den Liedtext ziehen Sie jetzt nicht in erster Linie heran für Grammatikübungen oder weil sie nicht Landeskunde? Möglicherweise. Sondern eher so, wie Sie es jetzt beschrieben haben.

[0:27:45.7] **S2:** Ja. Wenn es jetzt kein deutscher Song ist, dann tue ich mich da schwer. Aber wenn es jetzt deutsche Songs sind, die ich zum Beispiel ausgewählt habe, dann schauen wir uns das schon an, Also dann habe ich auch so Übungen kreiert, wo zum Beispiel in einem Text alle Nomen fehlen oder alle Verben oder (4) Was noch (...) die Artikel dazu gesucht werden müssen zu den Nomen also so Spielereien mit den Textstrukturen dann schon, aber halt nur bei den ausgewählten Songs, die ich vorgebe und die Songs, die die Klasse einbauen darf die sind eben eher so ein kreatives Element.

[0:28:34.9] **S1:** Und sind die Songs, die die Klasse einbaut. Sind die auf Deutsch oder kommen die aus den Erstsprachen der Lernenden?

[0:28:40.9] **S2:** Die kommen meistens aus den Erstsprachen.

[0:28:43.5] **S1:** Daher verstehe ich jetzt auch, dass das durchaus eine Herausforderung sein kann, wenn man dann plötzlich den Refrain auch mitsingen soll. Verständlich. Alles klar. Ja, ich hätte dann noch die Frage: Welche Materialien benutzen Sie im Unterricht? Also Sie haben schon die KI erwähnt, einige Tools dazu auch. Abgesehen davon woher beziehen Sie Ihre Literatur quasi Ihre musikalische? (...)

[0:29:16.4] **S2:** Hm, das habe ich über die Jahre gesammelt. Wie es so ist, so als Lehrperson. Irgendwie. Jäger und Sammler. Ja. (..) Ja. Also so kurz und knapp zu formulieren ist, tue ich mich jetzt schwer. Aber ich habe klarerweise über die Zeit jetzt schon ein paar Lehrwerke für mich entdeckt, die mir einfach persönlich sehr zusagen, die auch dann im Lehrwerk ein paar Musiktitel drinnen haben. Und da nehmen wir uns dann manchmal einfach diesen Song her und schreiben unseren eigenen Text, weil dann haben wir schon mal das Musikalische fertig und ich lege dann eben den Originaltext weg und wir können das dann zusätzlich als Playback-Version einfach mit unseren Texten performen. Das ist so eine Übung, die ich dann auch zu den Inhalten, die wir sowieso im Lehrwerk durcharbeiten, dann gut dazu machen kann.

[0:30:22.1] **S1:** Mit welchen anderen? Entschuldigung, ich wollte Sie nicht unterbrechen, aber mich hätte dann interessiert, welche Lehrwerke konkret. Sie haben es angesprochen Welche Lehrwerke sind aus Ihrer Hinsicht recht ergiebig hinsichtlich des Musikeinsatzes?

[0:30:40.9] **S2:** Ja, recht ergiebig. Zumindest ein paar wenige Seiten sind drin. Von Cornelsen zum Beispiel habe ich oder von Klett gibt es ein paar.

[0:30:52.6] **S1:** Welche konkret? Können Sie sich erinnern?

[0:30:55.6] **S2:** Äh. (..)

[0:30:58.4] **S2:** HM, also in diesem B1 Kurs war es. Wie heißt dieses Express Kontext Express?

[0:31:12.5] **S1:** Ja. (...)

[0:31:14.0] **S2:** Genau. Und ansonsten in den anderen Niveaus darunter? Ja, bin ich immer selbst kreativ. Da nehme ich einfach irgendeinen Text und und eigene Melodien usw oder eigene Rhythmen und dann verknüpfen wir das. Da nehme ich auch einfach ein, eine Musikzeitschrift und mache deutsche Songs so als als Inhalt dann. Aber. (..) Das sind Musikzeitschriften. Ich überleg gerade so Lehrwerke in dem Sinn gibt es eh weniger. (..)

[0:31:52.4] **S1:** Okay. Ja. Ja, dann danke. Wir sind jetzt am Ende unseres Interviews angelangt. Vielen, vielen Dank für die Beantwortung all meiner Fragen. Wir könnten das natürlich noch gerne fortsetzen. Möchten Sie am Ende noch irgendwas hinzufügen? An Gedanken? Möglicherweise.

[0:32:13.1] **S2:** Ich finde es schön, dass Sie sich damit auseinandersetzen, denn (..) der Musik einen hohen Stellenwert in der Bildung zu geben, wird in der Zukunft ganz, ganz wichtig sein, denke ich. Weil wenn man jetzt nur bedenkt, dieses Smartphone fesselt uns schon und wenn dann die KI die noch reellere Welten kreieren kann, ist es umso wichtiger, auch ein analoges echtes Instrument irgendwie da auch bei der Hand noch zu haben.

Und neben der künstlichen Intelligenz dann eben mit Musik eine echte Intelligenz. So sage ich das jetzt in letzter Zeit oft auch dann zu haben, macht sehr, sehr viel Sinn und deshalb freue ich mich über jegliche Arbeit in diesem Bereich.

[0:33:05.4] **S1:** Vielen herzlichen Dank!

[0:33:06.6]

[0:00:00.0] **IP5**

Transkript

S1: Also vielen Dank nochmal, dass du dir die Zeit genommen hast, heute dich im Rahmen des Interviews zur Verfügung zu stellen. Mich interessiert natürlich deine, deine Erfahrungen, deine, die du im Laufe deiner Lehrjahre gemacht hast hinsichtlich des Einsatzes von Musik im DaF-Unterricht. Das heißt konkret wie, wo, warum, an welchen Stellen du Musik eingesetzt hast, welchen Zugang zur Musik hast. Also zuallererst einmal möchte ich mal deinen persönlichen Zugang mal zu sprechen kommen. Was bedeutet dir Musik und welche Rolle spielt Musik in deinem persönlichen und persönlichen und beruflichen Leben?

[0:00:42.1] **S2:** Also Musik ist und war immer wichtig für mich. Also ich habe auch als kleines Kind also in die Musikschule gehen müssen. Damals wurde ich ja gezwungen hinzugehen. Jetzt ist es so und dann später war ich doch froh, dass dass mich meine Eltern gezwungen haben, Flöte zu spielen. Ich wollte ja nie Flöte spielen. Ich wollte ja immer Klavier spielen, und das war ein bisschen schwierig mit dem Klavier. Also das Instrument und die Flöte war irgendwie ganz, ganz simpel. Deswegen habe ich viele Jahre Blockflöte gespielt, dann kurz auf Querflöte und dann erst mit habe mit 14, 15. Durfte ich auch die ersten Klavierstunden in Anspruch nehmen. Und später? (..) kann ich, kann ich sagen. Ich spiele nach wie vor eigentlich gerne gerne Klavier. Ich gehe auch gerne in Konzerte. Also vor allem klassische Musik interessiert mich. Ich würde mich jetzt nicht als Fachmann bezeichnen, aber ich höre mir die Sachen gerne an und ich habe auch ein Abo, auch mit meiner Frau. Also wir haben ein Abo fürs Konzerthaus und das ist immer eine schöne, schöne Sache, wenn ich in die Konzerte gehen kann. Im Privaten ist es so, dass ich nach wie vor Klavierstunden nehme. Auch heute habe ich um 19:00 meine Klavierstunde. Ich habe aber nicht geübt und. Und Musik höre ich auch. Natürlich privat. Also wenn ich mit der U-Bahn unterwegs bin und das ist dann eher wenig klassische Musik und dann eher so Rock und Pop und so 70er, 80er Jahre, das ist so mein meine Musik.

[0:02:30.7] **S1:** Und im beruflichen Kontext was hast du da für einen Zugang zur Musik? Denkst du, Musik ist ein ein guter Lernstimulus, um Sprache zu lernen?

[0:02:41.8] **S2:** Ja, also das würde ich auf jeden Fall sagen. Ich habe jetzt. Ich habe gesagt, ich habe, ich unterrichte. Ich habe früher B1, B2 überwiegend unterrichtet. Ich habe aber sehr, sehr oft auch. Jugendliche, also Jugendkurse gehabt. Und dort habe ich eigentlich sehr, sehr viel mit Musik gearbeitet und meine. Also die ersten Impulse lieferten eher die, die, die, die Bücher, die die Unterrichtsbücher, also die Lehrwerke, weil ich mich an ein Lehrwerk erinnern, das war das Lehrwerk Tangram und dort war immer auch eine Seite. Ich kann mich jetzt nicht mehr erinnern, wie die Seite geheißen hat, aber es ging immer um Musik, um musikalische Impulse und die die Musik hatte ja unterschiedliche Schwerpunkte. Entweder ging es um die Vermittlung der Phonetik oder des phonetischen Phänomens, oder es wurde, es wurde ein Musikstück ausgewählt, das tatsächlich zum zum zum Thema der Lektion sehr, sehr gut gepasst hat. Und ich habe dann irgendwann beschlossen, dass ich auch gerne eben authentische Musik einsetze. Weil also die Musik in Lehrwerken ist war für mich nie authentisch. Das war oft auch künstlich. Und da ich habe das Gefühl gehabt, die die Lehrer.innen wollen doch auch was was anderes hören. Und deswegen habe ich beschlossen, dass ich auch authentische Musikstücke heranziehen. Und das habe ich dann auch immer wieder gemacht. Ich würde jetzt nicht sagen, dass ich das jede Woche gemacht habe, aber so einmal im Monat ist schon Musik zum Einsatz gekommen.

[0:04:19.2] **S1:** Also schon in regelmäßigen Abständen, muss ich sagen. Ja, also.

[0:04:23.6] **S2:** Das würde ich jetzt wahrscheinlich auch nicht behaupten. Aber sagen wir mal, es war in jedem jedem. Ja, ich ich kann mich jetzt auch nicht mehr erinnern. Also wie regelmäßig oder unregelmäßig das war. Aber ich wollte nicht, dass das zu so einem Zuckerl wird, sondern dass das quasi wie eine. Also einmal, wie soll ich das sagen. Einmal machen die, die die Kursteilnehmer:innen einen Lückentext und einmal hören sie Musik und bearbeiten diese Musik. Also es soll keine keine, Eine kleine Besonderheit sein. Wobei ich sagen muss, es war schon immer etwas Besonderes, wenn ich mit Musik gearbeitet habe.

[0:05:04.1] **S1:** Hast du dich hinsichtlich des Musikeinsatzes irgendwie besonders vorbereiten müssen?

[0:05:10.8] **S2:** Na ja, schon weil das, was für mich am schwierigsten war und nach wie vor ist, ist natürlich der Text. Weil man denkt sich natürlich hat jeder so seine Lieblingsmusikstücke. Aber das, was ich im Unterricht eingesetzt habe, da wollte ich einfach unbedingt ganz detailliert wissen, was da eigentlich gesungen wird. Und man beschäftigt. Also wenn man quasi die Liedertexte hat, dann sieht man auch, also wie, wie, wie das thematisch in welche Richtung das thematisch geht. Und ich musste dann früher natürlich auch sehr viel recherchieren. Keine Ahnung. Unbekannte Begriffe, unbekannte Wörter oder irgendwelche ungewöhnlichen grammatikalischen Strukturen, weil. Also ich wollte schon vorbereitet sein und ich wollte einfach den Lerner:innen auch das Gefühl geben ja, ich ich kenne das Musikstück sehr gut und ja, das. Deswegen musste ich mich vorbereiten. Also ich habe immer auch mit mit dem Text gearbeitet auch.

[0:06:16.3] **S1:** Hast du die musikalische Komponente auch irgendwie miteinfließen lassen?

[0:06:20.6] **S1:** Nein. Nein, gar nicht. Das war. Das ist eigentlich interessant. Dass also ich. Ich fühlte mich auch nicht berufen. Also ich ich habe nie analysiert, also wie der Rhythmus ist, oder? Keine Ahnung wie die also, oder? Mit den Noten haben wir uns nie beschäftigt. Das war nie Bestandteil des Unterrichts. Es ging eher um. Um. Also, es ging um um die Frage, also, worum es geht in dem Text, wie das auch zu unserem, zu unserem Unterrichtsthema passt. Und ich fand immer sehr, sehr gut, wenn wenn die Leute dann oder ich fand das lustig, wenn die Leute dann auch beim zweiten oder dritten Anhören des Stückes auch ein bisschen mitgesungen haben. Oder wenn ich gesehen habe okay, es gefällt Ihnen, Sie sind zufrieden und und Sie sehen, Sie können einen deutschen Text, ein deutsches Lied verstehen oder ein Lied auf Deutsch. So.

[0:07:20.0] **S1:** Also durchaus positive Unterrichtserfahrungen, oder? Also wenn du zurückblickst.

[0:07:25.8] **S2:** Ja, also durchaus positiv und ich muss sagen, bei Jugendlichen habe ich die, habe ich die Musik sehr oft auch mit Bewegung verknüpft. Ich kann mich an so eine Unterrichtssituation erinnern, in der also das war das Musikstück, das war so ein altes Lied, ich weiß gar nicht, aus welchen. Ich würde sagen, so 60er Jahre sind das. Das Lied heißt "Ich will keine Schokolade".

[0:07:52.3] **S1:** "Ich will lieber einen Mann".

[0:07:54.9] **S2:** Mann. Genau. Und. Und dann? Das Thema war Essen. Und. Und ich glaube, so was wie Ernährungspyramide. Ich glaube, damals hat es noch anders geheißen. Aber ich kann mich daran erinnern, dass ich auf dem Tisch saß. In der Mitte des Raumes war ein Tisch und auf dem Tisch waren bestimmte Wörter aus

diesem Lied und oder Sätze waren das vielleicht. Ich glaube, das waren Wörter. Und die Lerner:innen mussten dann während des Anhörens um den Tisch herumgehen. Und wenn sie dann quasi ein Wort rausgehört haben, das sie auch auf den Tisch gesehen haben, dann durften sie das Wort nehmen und ähm, also die Bewegung war immer dabei. Dann am Ende haben sie auch eine Schokolade bekommen als Belohnung. Aber auf jeden Fall ging es darum, dass sie das. Also ich habe dann gesehen, ja, sie bewegen sich oft auch so in dem Rhythmus des Liedes und das ist schon ein sehr dynamisches Lied. Und ich kann mich erinnern, dass ich dabei auch das Thema Akkusativobjekt thematisiert habe. Das hat sich irgendwie super angeboten und dann durften die Lehrerinnen auch quasi den Lied des Textes auch modifizieren und dann haben sie nach irgendwelchen Reimen gesucht und es hat schon eine sehr, sehr lustige Stunde. Die ist wirklich so ganz lebhaft bei mir in Erinnerung geblieben.

[0:09:19.8] **S1:** Sehr schön. Danke für das Beispiel. Da würde ich gerne anknüpfen, nämlich zu den Einsatzmöglichkeiten. Du hast auch schon einige genannt. Fällt dir vielleicht noch ein Beispiel ein, in welchen Bereichen du Musik konkret eingesetzt hast? Also du hast Phonetik genannt, Lückentexte genannt, grammatische Phänomene genannt. (..)

[0:09:41.9] **S2:** Also ja, also Musik sicherlich auch zur Entspannung. Ja, da kann ich mir ganz gut vorstellen. Ich weiß, dass zum Beispiel eine Kollegin von mir jetzt an der Uni die die also die, die spielt. So, so. Was sind da so so entspannt. Sie also, sie präsentiert Entspannungsmusik vor Beginn einer Vorlesung. Also die Leute kommen in den Raum und da hört man im Hintergrund eben so Entspannungsmusik. Ich habe mich zuerst gefragt: Ist das wirklich notwendig? Aber eigentlich ja, warum nicht? Es spricht ja nichts dagegen. Also zur Entspannung dann eben zur Einübung, zum Einüben der, der der der Phonetik ist es sicherlich sinnvoll. Dann es gibt ein ganz tolles, ein ganz tolles, so eine ganz tolle CD. Die heißt "Grammatikalische Liebeslieder" und das ist quasi. Also ich glaube, ich weiß gar nicht, wie viele wie viele Musikstücke auf der CD sind. Ich glaube so 15, 16. Und zu jedem Grammatikphänomen oder zu den bekanntesten Grammatikphänomenen gibt es jeweils ein Lied. Es wird gesungen und die Gitarre hört man im Hintergrund. Und es ist wirklich ganz faszinierend, dass das dass diese Phänomen, dass diese Texte auch im Kopf bleiben, weil sie so ziemlich ansteckend sind und man kann sich auch vieles dann merken. Also es geht nicht um die Muttersprache, also wie funktioniert der Konjunktiv oder das Vorgangspassivs, sondern es geht um die Frage wie, wie die, wie das Phänomen quasi bei der Anwendung funktioniert. (...) Genau. Das heißt also zum auch zum Präsentieren eines Themas ist es ganz gut geeignet, dass man ein musikalisches Phänomen, ein Musical, ein Stück, ein Lied präsentiert. Sonst, finde ich, ist es auch für die Vermittlung der, der Ich würde sagen, also Landeskunde ist natürlich ein veralteter Begriff. Aber es geht auch um diese Begegnung mit der mit einer anderen. (..) Mit einem Ja, mit einem anderen Kulturraum. (..) Und ich finde, es ist. Es ist wichtig, dass die Leute wissen, was zum Beispiel auch in Österreich gerne gehört wird. Oder viele kennen die. Wie heißt diese Schlagersängerin

S1: Helene Fischer?

S2: Helene Fischer Ja, die kennen ja viele und sie sind, finde ich, gar nicht schlecht und und es ist es sind. Ja einfach also diese, diese, diese kulturellen Begegnungen, finde ich. Also da kann die Musik eine sehr, sehr wichtige Rolle spielen und man muss auch nicht viel machen. Also es reicht, dass die Leute einfach diese diese diesen das Lied im Ohr haben Und ja. Vielleicht hören Sie das irgendwann später wieder. Und denken Sie, das

habe ich auch im Kurs. Gehört und also dieser, dieser Kultur, dieser Kultur reflexive Zugang, so würde ich das jetzt nennen. Das kann auch die Musik eine Rolle spielen.

[0:13:04.1] **S1:** Hast du, wenn du dich zurückerinnerst eine Sprache auch mit musikalischen Mitteln so gelernt?

[0:13:11.0] **S2:** Nein, nie. Nie.

[0:13:13.1] **S2:** Das war also jetzt vielleicht einmal schon, Aber ich kann mich wirklich an nichts erinnern. An keine Unterrichtsstunde, in der wir gesungen hätten. Oder in Englisch. Vielleicht im Englischunterricht in der Schule noch ABCDE. Also das kann wahrscheinlich jeder. Aber sonst eigentlich nicht. Nein.

[0:13:37.4] **S1:** Denkst du, Musik ist ein wichtiger Bestandteil für die DaF/Z-Ausbildung, dass man das anbietet im Rahmen von Lehrveranstaltungen? (..)

[0:13:48.7] **S2:** Also wichtig, wie es ist. Es ist ein Bestandteil, mit dem die Studis auf jeden Fall irgendwann in Berührung kommen sollten. Sie sollten zumindest wissen, welche Einsatzmöglichkeiten es gibt. Aber dasselbe betrifft auch keine Ahnung die, die die sonstigen Inhalte, also Phonetik und und Syntax und Grammatik und was weiß ich Literatur. Ich finde, man kann mit Musik sehr gut auch im Literaturunterricht arbeiten, weil das ist wie Musik ist dies ein kulturbezogener Lerngegenstand. (..) Ich finde, es ist nicht notwendig, dass man eine extra verpflichtende extra Lehrveranstaltung mit dem Schwerpunkt Musik anbietet. Aber ich schließe das auch nicht aus. (..)

[0:14:37.7] **S1:** Ich frage, weil ich im. Also ich durfte im Rahmen meiner Ausbildung durfte ich zwei Lehrveranstaltungen besuchen, wo so ein Schwerpunkt gesetzt wurde und ich habe das als sehr bereichernd auch empfunden, dass hier mal ästhetisches Lernen auch generell mit mit anderen, also mit Künsten auch thematisiert wurde. Und da werden einem schon als Student, als Studentin ein gewisses Handwerkszeug auch an vermittelt. Weil also als ich mich unterhalten habe mit mit vielen meiner Kolleginnen auf die Frage hin, warum sie Musik nicht einsetzen in ihrem Unterricht, haben sie mir geantwortet: "Ja, Sie wissen nicht wie. Ja, also da fehlt". Da fehlt ein gewisses methodisches Hintergrundwissen und deswegen auch meine Frage. Und es ist ganz klar, dass viele, viele Kolleginnen und ich auch selber, ja auch mich immer wieder am laufenden Stand halten müssen, wie man Musik am besten einbindet, für welche Gruppe, an welcher Stelle? Natürlich, das ist ziemlich individuell, aber trotzdem, dass man, dass man schon irgendwo auch eine gewisse Songdidaktik auch erfährt im Rahmen der Ausbildung und ich. Und ich denke, dass es vielen Kolleg:innen schon ein Anliegen wäre. Allerdings ist es auch irgendwo eine Frage des Mutes. Ja, also Musik im eigenen Unterricht auch durchzuführen. Selbst wenn man jetzt nicht dieses methodische Wissen hat, sondern einfach mal auszuprobieren. Ja, mit den, mit den Lernenden. Das ist ein recht interessanter Aspekt, finde ich, weil es auch in dem Bereich der Lehrerfortbildung auch geht. DaF/Z Lehrerfortbildung. Und da gibt es auch einige Anbieter, die sich darauf spezialisiert haben. Ja.

[0:16:37.1] **S1:** Ja, also ich war auf jeden Fall froh, dass in meiner Ausbildung erlebt zu haben und ich komme jetzt einmal zum zum Musikgebrauch im Unterricht hast du hinsichtlich der Kriterien Liedauswahl betreffend eine Vorgehensweise? Also gehst du da eher von deinem persönlichen Musikgeschmack aus hinsichtlich des Musikgenres oder orientierst du dich eher an den Lernenden? (..)

[0:17:05.3] **S2:** Also ich muss sagen, dass ich nie irgendeinen Kriterienkatalog verwendet habe, um ein bestimmtes Musikstück auszuwählen. Ich fürchte, dass ich immer quasi von meinem persönlichen Geschmack ausgegangen bin. Aber natürlich habe ich immer im Kopf auch oder vor meinen Augen habe ich auch meine meine Lehrerinnen gehabt. Und zum Beispiel bei dem bei einem Lied "Ich will keine Schokolade, ich will einen Mann". Da habe ich es interessant gefunden, dass auch ganz junge Lehrerinnen damit gut arbeiten konnten und. Und Und dass sie das Gefühl haben Ja, damit können Sie was anfangen. Das hat Ihnen gefallen. Es ist ein sehr, sehr dynamisches, rhythmisch sehr ansprechendes Lied. Und, und, und. Sie konnten sich damit ganz gut identifizieren. Ich habe dann später irgendwann auch mit mit der Band Silbermond gearbeitet. (..) Und da war da war da muss ich aber sagen, da war ich immer wieder unsicher wie ich war. Ich konnte nicht einschätzen, wie die Lieder bei den Lerner:innen ankommen.

[0:18:22.1] **S2:** Und ich habe alles Mögliche ausprobiert vom Befühlen eines Lückentextes über eine Diskussion über über den Inhalt des Liedes bis zur bis zum Neutexten oder so, so wie soll ich sagen, so man hat. Also sie mussten dann quasi einen Paralleltext erstellen so zu zu einem Lied. Also es hat manchmal sehr gut funktioniert, manchmal weniger gut, aber ich bin dem auch nicht irgendwie nachgegangen. Also ich wollte nicht unbedingt wissen, warum die Leute zum Beispiel Schwierigkeiten haben oder oder warum sie ein bestimmtes Lied irgendwie nicht gemocht haben. Aber ich habe immer wieder gefragt okay, wie sie das Lied wahrnehmen, wie es ihnen gefällt, ob sie ungefähr an dem an der Stimme erkennen können. Worum es geht, wie ob die Stimmung oder ob thematisch.

[0:19:20.2] **S2:** Das Lied ein positives ist oder eher, ob das in eine andere Richtung geht. Und das hat das hat eigentlich immer gut funktioniert. Sobald man dann aber auf den Inhalt eingegangen ist, dann war das ein bisschen schwierig. (...)

[0:19:37.9] **S1:** Hast du auch im Laufe deiner DaF. (..) Im Laufe deines DaF-Unterrichts hast du auch dialektale Musik verwendet?

[0:19:47.3] **S2:** Nein, das habe ich immer vermieden, ganz explizit, weil ich selber sehr unsicher war. Ja, ja, das habe ich. Ja, also einmal habe ich einen "Großvater" habe ich habe ich habe ich eingesetzt, weil ich. Also ich finde das sehr. Es ist sehr, sehr, sehr schönes Lied und ein sehr, sehr emotionales und. Aber es ist fast zu traurig. Also es ist. Es ist sehr schön, aber auf der anderen Seite sehr, sehr traurig. Aber ich wollte. Einmal habe ich das ausprobiert und da ist das. Der ganze Text ist auch sehr dialektal geprägt und das wollte ich eigentlich mir nicht antun. Ich habe jetzt weniger an die Lerner:innen gedacht, sondern eher an mich. Ja.

[0:20:40.3] **S1:** Aber was ja auch nicht verkehrt ist. Man muss sich ja auch als Lehrender wohlfühlen in seiner Rolle und mit dem Material, was man da vorlebt. Im Endeffekt ist man ja. Dann steht man ja vor mit dem, mit dem Lied, das man ausgewählt hat. Und man muss ja auch dahinter stehen und das vertreten können. Ja.

[0:20:57.1] **S2:** Aber den "Großvater" habe ich ja in meiner persönlichen Playlist auf Spotify nach wie vor. Und ich stelle mich, stelle mir immer wieder die Frage, wer dieses Lied hört. Was würde ich denn damit im Unterricht machen? [0:21:14.6]

S1: Ja, ja. (...) Hast du die Erstsprachen von den Lernenden in deiner Lieder-Playlist aufgenommen? In irgendeiner Hinsicht?

[0:21:23.5] **S2:** Nein. Also ich habe das immer sehr sprachlich homogene Gruppen gehabt. Also, das war irgendwie gar nicht notwendig. Nein, also nein, die Erstsprachen habe ich gar nicht berücksichtigt.

[0:21:34.7] **S1:** Okay.

[0:21:36.1] **S1:** Und kommen wir jetzt zum Lerneffekt. Welchen Lerneffekt siehst du eigentlich beim Einsatz von Musik?

[0:21:43.2] **S2:** Also ich bin nach wie vor fest davon überzeugt, wenn man die Musik richtig einsetzt zu einem richtigen Zeitpunkt, wenn das Musikstück sinnvoll ausgewählt ist, dann kann das einen nachhaltigen Effekt haben. Ich denke zum Beispiel an die an die grammatikalischen Liebeslieder. Also da bleiben einfach Sätze im Kopf hängen, die, die man denkt und und und. Und man kann vielleicht nicht genau erklären, wie das funktioniert, aber es bleibt ein Text im Kopf hängen und mit dem kann man eben das Vorgangspassiv sehr, sehr gut quasi beschreiben. (..) Das heißt, wenn man ein passendes Stück auswählt, wenn das, wenn, wenn die Lerner:innen auch vom Niveau her damit gut zurechtkommen, dann glaube ich, ist der Effekt wirklich nachhaltig und und die Kinder. Ich denke jetzt an die Jugendlichen, die das Lied "Ich will keine Schokolade, ich will lieber einen Mann" gehört haben. Die haben das noch wochenlang quasi wiederholt und sich quasi mehr oder weniger lustig darüber gemacht. Aber es ist. Die Sätze sind im Kopf geblieben. Das heißt, das hatte doch einen nachhaltigen Effekt. Und immer wieder, wenn wir auch den Akkusativ geübt haben. Und dann habe ich auch auf das Lied verwiesen Ja, ich will keinen oder keine, und ich will lieber einen oder eine oder ein. Das hat super, super funktioniert, muss ich sagen.

[0:23:17.7] **S1:** Ja, wenn man selber zurückdenkt auch an seine Sprachlernerfahrungen. Mir geht es so mit dem Französisch, was ich ja in der Volksschule gleichzeitig mit Englisch gelernt habe. Das war so eine, ein Pilotprojekt. Und es ist nicht viel hängen geblieben aus der Zeit. Aber bestimmte Lieder, da kann ich nach wie vor den Liedtext. Ja, und das ist also Langzeitwirkung kann ich selber bestätigen. Ja, also hinsichtlich der Musik. Und du hast vorher angesprochen die wenn also den Einsatz von Musik, von bestimmten Liedern in bestimmten Niveaustufen. Denkst du, mit Musik kann man ab A1 schon beginnen oder jetzt? Also wirklich aus Deine persönliche Meinung dazu würde mich interessieren. Denkst du, gerade wenn man sich mit einem Liedtext auch auseinandersetzt und und verschiedene Parameter auch bearbeiten möchte. Denkst du, dass es vielleicht besser für höhere Niveaustufen?

[0:24:17.4] **S2:** Also ich würde keine Niveaustufe ausschließen. Ich finde auf dem Niveau-Stufe A1 kann man mit dem mit dem mit jeder Musik super arbeiten. Man muss nicht unbedingt immer den Text analysieren. Es geht auch um das Stimmungsbild, um die um die Gefühle, die ein Musikstück auslöst oder nicht auslöst. Und das kann man durchaus auch auf der Niveaustufe A1 machen. Und natürlich je höher, desto einfacher oder auch vielfältiger die, die die Aufgabenmöglichkeiten sind und. Aber grundsätzlich möchte ich also keine Niveaustufe ausschließen. Ja, das ist. Also ich glaube auf der Niveaustufe A1. Ich habe sehr wenige Kurse auf diese Niveaustufe gehabt, aber dort kann ich mir auch sehr, sehr gut Musikstücke vorstellen. (...)

[0:25:08.3] **S1:** Kennst du also denkst du, es gibt Argumente, die gegen den Einsatz von Musik sprechen könnten?

[0:25:16.5] **S2:** Gegen den Einsatz? (..) Also ich ich habe einmal eine Lernerin gehabt, die die war sehbeeinträchtigt, also sie hat wirklich nichts gesehen und ich habe mich gedacht puh, also das wird schwierig sein, in einem Kurs sie zu haben. Aber ich war eigentlich sehr, sehr positiv überrascht, wie einfach alles funktioniert. Sie war auch technisch, also ausgestattet mit einem guten Laptop. Und da spielte zum Beispiel eben das Hörverstehen für sie eine sehr, sehr essentielle Rolle. Und ich kann mich daran erinnern, dass ich explizit, also als sie im Kurs saß. Dann habe ich immer wieder drauf geschaut, dass wir auch möglichst viele Hörtexte haben und auch Lieder. Und da war sie. Da war sie ganz glücklich, dass das so war, weil das quasi ihre Stärke war. Sie konnte nichts sehen, aber sie konnte eben auditiv alles sehr, sehr gut wahrnehmen. In einem anderen Kurs habe ich einen Mann gehabt, der war Zahnarzt, der hat, der hat eine sehr starke Hörbeeinträchtigung, der hat fast nichts gehört. (..) Und da haben wir auch die Frage, haben wir die Frage stellen, ob ich überhaupt, also wie ich mit den Texten arbeiten kann. Aber das hat auch eigentlich gut funktioniert. Er hat mir dann gezeigt, wo eben die Lautsprecher stehen müssen, damit er alles gut hört Und also das was ich damit sagen möchte ist. Ich finde, die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer schätzen das glaube ich unabhängig von irgendwelchen Beeinträchtigungen, wenn man Musik einsetzt. Also das ist kein Kriterium für den Ausschluss der Musik oder oder des Hörens aus dem Unterricht, nur weil jemand eine Hörbeeinträchtigung hat. (..) Wann ich das ausschließen würde. Also ich glaube, die Frage ist falsch formuliert. Man darf so eine Frage gar nicht gar nicht stellen. Nein, also ich würde. (..) Sogar in einem Grammatikkurs habe ich eben diese grammatikalischen Liebeslieder immer wieder eingesetzt. Also Landeskunde. (..) Wortschatz. Also Musik deckt so viel ab. Das ist eben ein Kulturgut. Und. (...) Musik kann für eine gute Stimmung sorgen, auch für eine schlechte, aber überwiegend gute, nehme ich mal an? (..) Ja. Nein. Also ich. Mir fällt kein Grund ein für den Ausschluss der Musik.

[0:27:53.6] **S1:** Danke. Die Frage war deswegen gestellt, weil der Einsatz von Musik in der Lehrpraxis und Lernpraxis heutzutage ja noch immer sehr stark abhängt von der individuellen Überzeugung von den Lehrenden. Ja, und bzw. auch den Zugang zu Musik. Und denkst du, das ist ein bisschen daran? Also da ist auch ein bisschen so der Haken, warum Musik nicht von jedem Lehrenden als Lernmittel eingesetzt wird. Könnte das daran liegen? (...)

[0:28:28.7] **S2:** Ich glaube, das ist eher die Angst vor dem Unbekannten. Ja, das hast du ja auch vorher angesprochen. Wenn man nicht weiß, wie man das angeht, dann ist man tut sich einfach schwer, auch in der Didaktisierung. Und man geht sehr oft davon aus, Mann/Frau geht davon aus, dass das man auch alles verstehen muss und dass die Lehrer:innen dann frustriert sind, wenn sie die Hälfte nicht verstanden haben. Aber es ist immer wieder interessant zu sehen, wie viel die Lerner::innen tatsächlich verstehen, weil man die muss ich natürlich unterschiedlich wahrnimmt. Aber man man nimmt wahr, okay, es geht um was Lustiges und was Trauriges und was Nettes oder oder Negatives. Das kann man schon heraushören. (..) In den meisten Fällen oder in vielen Fällen. Und ich würde sagen, das ist eher die Angst vor dem Unbekannten. Das ist der, der, der der wichtigste Grund, warum Musik wenig eingesetzt wird. Wahrscheinlich ist es auch ein Argument dafür, dass man eben Musik in die Weiterbildung oder Ausbildung aufnimmt. Aber genauso müsste man auch die Kunst mit

einbeziehen. Wie geht man mit der Kunst um? Aber ich finde zum Beispiel Kunst und und Musik, das könnte man super miteinander verbinden. Und? (..) Ja, Entschuldigung, was war noch einmal die Frage?

[0:29:56.1] **S1:** Die Frage war, woran es haken könnte und woran es haken könnte. Also ich suche nach Argumenten, warum denn die Dinge stehen, wie sie stehen. Ja, also man, also die, die, die. Also viele, viele Studien haben ja gezeigt, über viele Jahrzehnte lang, dass Musik einen Mehrwert hat für den, für das Deutschlernen explizit und dass das dann aber nach wie vor nicht nach wie vor heute nicht in der Praxis angekommen ist vom vom Gros, ja vom Großteil der Lehrenden, sondern dass das nach wie vor ein bisschen so eine Art. (..) Überzeugungssache ist von einzelnen Lehrpersonen, ob man Musik mit mit Musik arbeitet oder nicht im Unterricht oder. Also ich habe das Gefühl, Musik als Lehrmittel hat nach wie vor so eine eine Legitimationsproblematik, mit der sie zu kämpfen hat. Ja, obwohl, obwohl. Die Forscherinnen und Forscher haben gezeigt, dass das eben nicht der Fall ist. Also dass man, ähm, dass man das durchaus verwenden sollte als Lehr-/ Lernmittel, weil eben langfristige positive Wirkungen sich gezeigt haben bezüglich des Lerneffekts.

[0:31:13.1] **S2:** Ja, also es ist es ist auf jeden Fall. Ich finde es ist schwierig, ein passendes Musikstück auszuwählen, weil das natürlich auch irgendwie mit den persönlichen Präferenzen zusammenhängt. Und da kann ich mir schon vorstellen, dass das die Lehrerinnen Lehrer Angst haben, dass das die dass die ausgewählten Musikstücke nicht gut bei den Lehrer:innen ankommen, weil es ist viel einfacher, einen Lesetext auszuwählen als ein Musikstück, das ist. Es ist doch auch zeitaufwendiger. Das wäre vielleicht auch eine mögliche Argumentationslinie, dass ein Musikstück irgendwie auch didaktisch aufzubereiten, als es zum Beispiel bei dem Lesetext der Fall ist. Und. (..) Und ich kann mir auch vorstellen, dass einige Lehrpersonen Angst haben vor so einer emotionalen Überlastung der Lerner:innen. Das kann durchaus passieren. Wir wissen ja nicht, was das Lied mit den Menschen auslöst. Und es soll ja nicht so sein oder sollte nicht so sein, dass man dann in einem Kurs dann doch noch vielleicht psychologische Hilfe braucht, weil man irgendwelche Traumata wieder wieder (..) in Erinnerung gerufen hat. Ja.

[0:32:32.1] **S2:** Also das kann ich mir sehr, sehr gut vorstellen. Zum Beispiel in den in den Kursen, in denen Geflüchtete sitzen. Da wäre ich mit Musik schon sehr, sehr vorsichtig, weil ich Angst hätte, dass das irgendwelche negativen Effekte hat auf die Lehrerinnen. Ich habe zum Beispiel gerne früher gerne so ein Spiel verwendet im Unterricht. Das nennt sich "Bombenspiel". Das ist eine tickende Bombe, die die Lehrerinnen quasi. Also man schaltet sie ein und sie tickt eine gewisse Zeit, ein paar Sekunden. Das ist immer unterschiedlich. Und die Lerner:innen mussten dann irgendeine Aufgabe lösen. Dann, wenn sie fertig waren, dann haben sie die Bombe quasi dem Partner gegeben. Und irgendwann ist sie explodiert. Das mache ich natürlich nie wieder, weil jetzt im Zusammenhang mit der Ukraine-Krieg oder überhaupt mit dem Krieg ist es natürlich ein, also kein passendes Spiel. Ja, also genau so ginge es, geht es mir auch bei der Musik, dass ich einfach diese emotionale Perspektive der Lerner:innen nicht einschätzen kann.

[0:33:36.4] **S1:** Ja. Verständlich. Ja. Also ich habe lange Zeit auch in Integrationskursen gearbeitet. Also ich kann das sehr gut nachvollziehen, was du jetzt genannt hast. Ähm. Also du denkst nicht, dass das Musik ein bisschen noch, weil es eben nicht abprüfbar ist? Ja. Also man nennt vielerorts als Argument, dass Musik nicht Musik, also Musik nicht im Unterricht eingesetzt wird, weil es nicht abprüfbar ist. Bei zum Beispiel ÖSD-Prüfungen wird das Format nicht explizit abgeprüft und deswegen wird das Musik ein bisschen so abgetan als Ja, dafür habe ich

keine Zeit im Unterricht. Ich muss mich auf die wirklich essentiellen Dinge, auf die Lehrinhalte vorbereiten. (..) Was sagst du dazu zu diesem Argument? (4)

[0:34:28.5] **S2:** Dieses Abprüfen? Also ich ich also Musik abprüfen, dass ich schon ein bisschen schräg, glaube ich, im Fremdsprachenunterricht, dass das also da natürlich prüft man das Hörverstehen, aber da geht es eher um um gesprochene Texte, um Dialoge und Monologe. Aber Musik als Prüfungsgegenstand, das ist jetzt für mich eigentlich ein No Go. Das dürfte nicht passieren.

[0:34:55.3] **S1:** Also in Zusammenhang mit mit Sprache natürlich, so wie du sagst, als Hörtext zum Beispiel, dass man Musik als Höraufgabe abprüft. Solche solche Prüfungsformate gibt es ja noch nicht. Ja, aber könntest du dir so was vorstellen in Zukunft? (..)

[0:35:13.7] **S2:** Na, eigentlich nicht. Ich Ich finde, Musik sollte schon ein ein ein Element sein, das auch den Unterricht natürlich bereichert. Inhaltlich aber muss ich so schon mit positiven Emotionen verbunden sein und nicht mit der Vorstellung okay, so was. Ein Musikstück könnte auch bei einer Prüfung vorkommen. Und nein. Das kann ich mir nicht vorstellen. Okay. Ja.

[0:35:43.5] **S1:** Gut. Danke. Ja zu. Jetzt schau jetzt nochmal auf meinen Interviewkatalog. Ich glaube, wir sind ziemlich, ziemlich gut vorangeschritten. Hast du noch irgendwelche Ergänzungen, die du hinzufügen möchtest, oder eine letzte Frage. Vielleicht auch an mich? Ich weiß es nicht. Ja, also.

[0:36:03.0] **S2:** Ich finde, es ist. Es ist auf jeden Fall sehr, sehr interessant. Das, was du machst, ist auch ein wichtiges Thema, dass du dich mit der Musik beschäftigst. Und ich bin selber gespannt auf die auf die Ergebnisse der Untersuchung. Also viel Erfolg. Ja.

[0:36:17.1] **S1:** Ja, vielen herzlichen Dank auch noch mal und danke, dass ich auch deinen Blickwinkel mit in die Studienergebnisse einfließen darf.

[0:36:24.9] **S2:** Ja, danke.

[0:36:25.9] **S1:** Schön.

[0:36:26.6] **S1:** Danke für deine Zeit. Super. Okay.

[0:36:29.3]

IP6

Transkript

S1: Ja. Meine erste Frage bezieht sich auf deinen Zugang zu Musik. Also welche Rolle spielt Musik in deinem beruflichen und privaten Leben? (...)

[0:00:14.6] **S2:** Also die Rolle der Musik ist sehr groß, schon immer gewesen. Soweit ich mich zurückerinnern kann, wenn ich ganz am Anfang mal anfange, dritte Klasse Gitarrenunterricht, ein sehr engagierter Grundschullehrer, der mich da hinein manövriert hat bzw. war auch schon das intrinsische Interesse von mir vorhanden. Ich wollte unbedingt Gitarre spielen. Ich fand das so spannend und es war einfach meine Affinität dazu und es hat sich entwickelt und fortentwickelt. In der Grundschule, dann in den weiterführenden Schulen Gymnasium. Meine Eltern haben mich immer auch unterstützt, obwohl sie selbst gar nicht so viel mit Musik zu tun haben. Mein Papa spielt ein bisschen Trompete, Das war es aber auch. Meine Mutter hat vielleicht in der richtigen, prägenden Phase mit mir viele Kinderlieder gesungen. Ansonsten habe ich gar nicht so viel Einfluss von meinem Elternhaus. Aber in der Schule habe ich dann in verschiedenen Bands gespielt, Bigband und dann schnell angefangen, Songs zu schreiben auf Deutsch. Dann im Gymnasium auch auf Englisch. Und das mache ich auch bis heute, aber eher auf Deutsch. Ich habe dann auch Musik studiert, schlussendlich nach einer kurzen Abzweigung nach Mannheim, wo ich kurz Soziologie gemacht habe und insofern ja, ich bin Berufsmusiker geworden. Musikpädagoge, Songwriter für andere Künstlerinnen und Künstler. Und irgendwann kam dann das DaF-Universum on top mit dazu und da hat es dann eine ganz spannende Symbiose entwickelt Musik und Sprachvermittlung, Musik und ja, Deutsch lernen, Deutsch fördern.

[0:01:58.3] **S1:** Und du machst es ja schon ziemlich lange. Das heißt, du musst doch irgendwo von der von dieser Symbiose überzeugt sein. Selbstverständlich, wenn du das auch den Lehrenden vermitteln möchtest, auf kreative Art und Weise. Wo siehst du denn das Potenzial von Musik beim Sprachenlernen? In welchen Bereichen?

[0:02:20.3] **S2:** Musik ist Emotion. Ganz grundsätzlich. Erstmal vorweg und ich glaube oder ich weiß, dass sobald man emotionalisiert oder mit mit mit einer inneren Bereitschaft, einem Ja-Gefühl etwas tut, etwas lernt. Also lernen und Emotionen (..) zusammenbringt, dann hat das einen anderen Effekt. Oder es ist eine positive, ein positiver Zusammenschluss von etwas, was einfach positiv wirkt, glaube ich. Ein Verstärker ist. (..) Die Idee dahinter ist ein bisschen weg vom Kopf hin, mehr zu zum Spaß, zum Ausprobieren, zur Kreativität, zum etwas freieren Lernen. Und es schlägt sich, glaube ich, in allen Bereichen nieder. In den drei großen DaF-Bereichen, sag ich mal: Wortschatz, Grammatik, Phonetik. So teile ich so ein bisschen auch auf. Ich glaube, das ist auch gängig und alle Bereiche profitieren eigentlich von einem musikalisch rhythmischen Ansatz, den man verbinden kann mit allen Bereichen.

[0:03:35.2] **S1:** Das heißt, du kombinierst auch den Rhythmus mit Sprachelementen.

[0:03:39.2] **S2:** Das ist ganz integral, also ganz zentraler Stellenwert auch in meiner Fortbildung. Also ich gehe vom von der Sprache zum Rhythmisieren, zum Singen. Das ist ein methodischer Dreischritt, den ich anwende. Häufig sei es jetzt, wenn es nur ein Lied ist oder auch nur eine Zeile, dass man erstmal guckt Wie spreche ich das? Ja, dass man erstmal guckt, wie rührt man dann? Dass man schaut: Wie rhythmisiere ich das? Und dann Wie singe ich das?

[0:04:07.1] **S1:** Kannst du mir ganz kurz ein Beispiel dazu geben?

[0:04:09.8] **S2:** Ja, ich kann dir ganz kurz ein Beispiel dazu geben. Danke. Ja, ich kann dir ganz kurz ein Beispiel dazu geben. Ja, ich kann dir ganz, ganz kurz ein Beispiel dazu geben. Das ist jetzt schon sehr anspruchsvoll. Heute ist ein schöner Tag, wenn wir einen einfachen Satz mit weniger Wörtern, weniger Silben haben. Es ist einfacher zu verstehen oder auch nachzuahmen. Heute ist ein schöner Tag, ganz normal gesprochen. Da haben wir einen inhärenten musikalischen Rhythmus mit drin, den wir herauskitzeln können, der dann den ganzen Sprachrhythmus, den Satzakzent und die Wortakzente verstärkt. Das geht, indem wir einfach ein Metrum drunterlegen. Dann haben wir Heute ist ein schöner Tag. Dada, Dada, dada. Da als Chunk-Form sozusagen ohne Wörter da, da da da da da da da da da da da da da mit hoher Percussion drunter legen oder heute ist ein schöner Tag. Das nenne ich den Unterschied zwischen Sprachrhythmus, der ja beim ganz normalen intuitiven Sprechen für mich als Muttersprachler natürlich stattfindet. Und wenn die Musik dazukommt, dann verschiebt sich das ein bisschen. Aber der Schritt ist eigentlich sehr klein. (..) Aber durch dieses Metrum, was wir dazunehmen, sind wir trotzdem direkt in einer anderen Welt. Ich nenne das auch rythmisches Korsett. Das hat eben Vor und Nachteile. Ja, wir haben eben diese gewisse Zeit, in der dann Sprache stattfindet, aber auch strukturierter, strukturierter stattfindet. Und ich glaube, das trainiert sehr stark eben die Aussprache, was Wortakzent erstmal angeht. Oder wie betone ich es, Wie spreche ich Wörter aus? Wie kategorisiere ich auch Wortgruppen? Da gehe ich so vor. Von ein, zwei bis dreisilbigen Wörtern habe ich ein Konzept erstellt. Ich glaube, es geht ein bisschen weit, aber erstmal bis dahin. Also der musikalische Rhythmus hat sich verschoben oder ist versteckt im Sprachrhythmus schon mit dabei. Dann müssen wir nur mit dem Metrum, mit dem mit dem Impuls rausholen und dann kommt strukturiertere Übungen damit machen. (..)

[0:06:31.5] **S1:** Im Grunde genommen, ich kenne diese Art von von Übungen auch aus dem, aus dem Musikunterricht, aus der musikpädagogischen Praxis eigentlich diesen Zugang, dass man also mit Rhythmicals eben arbeitet, dass man den Körper auch mit einbezieht. Ja, also das kenne ich eigentlich so aus der Musikpraxis heraus. Und denkst du, dass man viele, also viele andere. (..) Zugänge von der Musikpraxis herausnehmen könnte und das dann auf Sprache anwenden könnte? Also auch andere Beispiele?

[0:07:10.9] **S2:** Auf jeden Fall. Also was die Phonetik angeht, glaube ich auch, dass man viel mit Melodie arbeiten kann. (4) Ja, einfach durch. Durch das Singen, dass sich dadurch die Aussprache verbessert. Wobei ich da nicht weiß, wie die Studienlage so genau ist. Es gibt ja nicht so viele große Studien, glaube ich, sondern viele kleinere oder auch ganz viele Erfahrungswerte. Natürlich. Aber dass allein durch das Singen sich schon etwas tut. Also es ist ja ein ganz anderer. Also man kann eigentlich das ganze ein ganzes Lehrwerk singend singenderweise unterrichten. Jetzt mal im Extrem gesagt. Jede Übung kann man singen oder auch rhythmisiert rüberbringen, Dialoge rhythmisch sprechen. Dadurch entsteht natürlich wieder die Emotionen dabei, weil es einfach Spaß macht. Und ja, es ist natürlich von der Lehrkraft her angeleitet werden muss und da auch erstmal die Hemmschwelle gebrochen werden muss, sich sowas erstmal zu trauen. Also musikpädagogische Aspekte mit in den Sprachunterricht einfließen zu lassen. Du hast es gerade abhängig. Also je nachdem. Ja, ich glaube im arabischen Raum ist es eher seltener. Auch. (..) Denke ich. Da sind etwas Berührungsängste. Es kann auch mit Religion zusammenhängen, dass man das so nicht machen darf oder soll. Also es hat verschiedene ist glaube ich unterschiedlich in der Welt verteilt, wie hoch der Zugang dazu ist.

[0:08:42.4] **S1:** Mir wurde auch gesagt, dass beispielsweise tschechische Schülerinnen bzw Lehrende sich da auch nicht unbedingt hineintrauen. Also es ist auch irgendwie so eine Frage des Mutes als als Lehrende habe ich so das Gefühl, sich mit dem ganzen Thema irgendwie mal vertraut zu machen, selbst wenn man jetzt keinen musikalischen Background hat. Ja, dass man sich einfach mal so Du hast es vorher angesprochen, diese Hemmschwelle, ich, ich, ich knüpfe da gleich an mit der nächsten Frage Hast du hinsichtlich dieser Hemmschwelle bei deinen bei deinen Fortbildungskursen unterschiedlichste Erfahrungen gemacht oder wie lange dauert das eigentlich, bis auch der letzte quasi mit an Bord ist? Ja.

[0:09:30.1] **S2:** Ja, das ist so dann auf meiner Ebene der Startpunkt, sag ich mal, wenn ich es mit viel Enthusiasmus und der entsprechenden Energie anleite, dann kriege ich eigentlich auch immer hin, dass alle auch mal singen, selbst wenn sie vorher gedacht haben Ich werde jetzt doch nicht singen. Aber das schaffe ich doch meistens. Alles ganz, ganz viel hängt von der Lehrkraft ab. Also in meinem Fall von mir als Fortbildner oder Referent und dann auf der nächsten Ebene von den Lehrkräften. Und die übertragen es wieder auf die auf die Lernenden. Also Angst und Kreativität schließen sich aus, das wissen wir auch. Also Bewertungen sind da oder dieses Objektive und Bewertungen, das hat eher erstmal einen negativen Einfluss, glaube ich. Und wenn diese Angst wegfällt und einfach sich, wenn man sich einfach mal traut als Lehrkraft und sei es nur eine Kleinigkeit. Und dieses rhythmische Sprechen reicht ja auch für viele schon erstmal. Man muss ja gar nicht großartig jeden Tag im Unterricht singen, sondern ganz viel passiert, schon beim Rhythmus, bei der Rhythmisierung. Eigentlich, und das schaffen die meisten auch so. (...)

[0:10:54.7] **S1:** Ja. Mir fällt da auch was ein. Das. Guten Morgen. Guten Morgen. Was ich auch immer gemacht habe mit. Mit einer. Mit einer Gruppe in Polen. Ja, aber da die erste Reaktion, kann mich erinnern, war irgendwie so Hm, was will sie jetzt irgendwie von uns? Was ich Hä? Was will sie? Komisch. Ja, genau. Ähm, hast du den Eindruck bis jetzt im Rahmen der Fortbildungen gehabt, dass das auch immer im Positiven, also aufgefasst wurde von den von den Lehrenden? Oder gab es da auch ein paar Kritiker darunter?

[0:11:35.8] **S2:** Also eigentlich ist das Feedback, ich sag mal zu 99 %, positiv und ich habe die Fortbildung über im Laufe der letzten zwei drei Jahre so gestaltet, dass hoffentlich jede und jeder was herausziehen kann. Also die Übungen, die Ansätze sind sehr didaktisch plastisch, also dehnbar, erweiterbar, runterbrechbar, sag ich mal, aber auch wenn man es schwerer haben will, geht immer natürlich. Aber ich sage immer, es geht auch darum, dass man lernt, in so einer Fortbildung die Dinge weiterzudenken für sich und auf die individuelle Lernsituation anzupassen. Klar, man kennt als Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler oder auch Erwachsenenpädagogik was, was man denen zumuten kann. Also es klingt jetzt negativ, aber ich meine es eher positiv, was man ausprobieren kann und was nicht. Wobei ich immer dafür plädiere, im Zweifel einfach mal machen und ins kalte Wasser springen und viele probieren es tatsächlich. Also die nehmen dann vielleicht so diese positive Energie aus der Fortbildung mit und und machen es dann einfach. Ich habe auch schon einige Videos aus ganzer Welt aus der ganzen Welt zurückgeschickt bekommen, wo man dann sieht, wie sie es gemacht haben. Das finde ich immer sehr spannend, dass es dann doch funktioniert. Sei es jetzt mit Bodypercussion, also wirklich aktiv interaktiv. Also ich habe viele interaktive Wortschatz und Grammatik Lernübungen erstellt. (..) Und die funktionieren häufig auch mit MP3, die auch so angelegt sind, dass man eigentlich nur noch als Lehrkraft auf Play drückt und

dann entsprechend etwas, ja etwas passiert. Sprachlich, musikalisch, rhythmisch singender Weise und grammatisch eben Formen einsetzt etc. (..)

[0:13:26.6] **S1:** Ich habe ja da. Da kommen jetzt viele, viele weitere Fragen in mir hoch. Du hast, du hast gesagt, dass du die die Übungen so also dehnbar anlegst, inhaltlich so, dass man das für sich weiterentwickeln kann. Das bringt mich zur nächsten Frage, weil es ja, weil ich das oft höre als Argument: Die können noch nicht so viel Deutsch im A1 Kurs, beispielsweise auf dieser Niveaustufe, die möchte ich nicht überfordern mit Musik. Und da würde es mich interessieren, wie siehst du das Ganze? Also findest du, dass Musik auf allen Niveaustufen einsetzbar ist, nämlich nicht nur singenderweise? Also nur unter Anführungszeichen natürlich singenderweise, sondern dass man auch wirklich Musik von Anfang an integrieren kann als Lehr-/Lernmittel. (..)

[0:14:21.6] **S2:** Ja, zunächst auch passiv. Das machen auch einige Lehrkräfte, die mir das berichtet haben, die die Musik einfach nur als Hintergrundmusik nutzen und dadurch eine positive, angenehme Lernatmosphäre nur erzeugen. Das kann Meditationsmusik sein, also etwas, was im Hintergrund stattfindet, zum Beispiel in Gruppenarbeiten oder so und dann. Aber auch wenn du jetzt gezielt auf deutschsprachige Musik hinaus möchtest, glaube ich das schon, dass das geht. Das ist nur eine Frage des Aufwands und der Didaktisierung. Das ist eben diese Arbeit, die man dann vielleicht leisten muss, wenn man jetzt genau ein ganz spezielles Thema hat gerade und dann sucht man, hätte man gerne ein Lied, was genau dieses Thema auch behandelt. Das ist eben häufig sehr schwierig, da was zu finden. Es gibt aber einige Seiten, wo man recherchieren kann, glaube ich mittlerweile. (..) Ja, und das, was ich mache, ist noch mal ein bisschen spezieller. Ich versuche es dann wirklich zu bestimmten grammatischen Themen kleine Songs anzubieten, die man lernt. Häufig sind das so Vierzeiler, die man genau zu einem Thema dann anwenden kann. Und das andere Thema wäre dieses Song-Didaktik. Da habe ich auch ein Modul dazu. Da geht es eigentlich eher darum, wie didaktisiert ich deutsche Pop deutschsprachige Popsongs im Unterricht. Was kann man da machen?

[0:15:48.2] **S1:** Ja, was kann man da machen? Was kann was kannst du mir sagen? Also aus der Theorie.

[0:15:54.5] **S2:** Was ich gar nicht so gerne mache, Ja, weil mich das nicht so richtig weiß. Wie soll ich es beschreiben? Herausfordert? Also das finde ich relativ selbsterklärend. Dieses Pre-, while-, Post-Listening ist sehr logisch für mich. Und da gibt es sehr viel Material, was man sich schnell ergoogeln kann, auch von Goethe Instituten. (..) Ja, aber damit kann man, glaube ich, ganz gut arbeiten. Das ist eigentlich man setzt sich. Das kenne ich aus dem Eigenen, aus dem Gitarrenunterricht, aus einem anderen Bereich. Man überlegt okay, was steht an, wie gehe ich vor, was mache ich, wie mache ich es didaktisch und methodisch? (...) Bei mir ist dann auch wieder so Ich habe zum Beispiel die Brüder Jakob-Übung als internationaler Gassenhauer, die den jeder kennt. Und da lasse ich dann neue Texte drauf schreiben, weil das eine ganz getragene, einfache Melodie ist. Also der Ausgangspunkt ist sehr einfach, sage ich mal da, da, da, da da da da da da da da da. Und da kann man auch auf A1 Niveau eigenständig Texte zu schreiben zu vorgegebenen Themen, die man sich dann auswählt, das ist so eine Übung. Das fällt bei mir auch so ein bisschen unter das Thema Song-Didaktik. Wir haben einen kleinen Song und damit arbeiten wir dann aber eher kreativ. Also mir geht es immer darum, Sprachproduktion zu betreiben. Also bei mir geht es auch, ich sage mal, in erster Linie um die produktive Fertigkeit sprechen, da auch auch Hörverständnis ist dabei aber das freie Sprechen zu fördern mit musikalischen, kreativen, rhythmischen Ansätzen. Genau. (..) Schön. Und das Thema Song-Didaktik im klassischen Sinne ist so ein bisschen Ja, man

kann sich Eigentlich kann man als Lehrkraft, als Lehrkraft sich selbst ganz gut glaube ich beibringen. Wobei ich das auch mit drin habe in meiner Fortbildung. Das mache ich eher online. Ja. (..)

[0:18:07.2] **S1:** Also viele arbeiten ja hinsichtlich der Song-Didaktik mit Lückentexten, manche ausschließlich, weil sie sonst nichts anderes kennen.

[0:18:16.5] **S2:** Ja.

[0:18:17.2] **S1:** Was ich immer wieder so schade finde, das ist der Klassiker. Wir nehmen ein Lied und dann befüllen wir. Also nehmen wir die ein paar Wörter raus, die, die wir üben wollen und das das ist dann quasi ihr Zugang zu Musik bzw zu Musikstücken. Und da finde ich es irgendwie schon auch schade, dass diese dieser musikästhetische Aspekt komplett verloren geht. Also dass Musik wirklich, also der Song runterreduziert wird auf eine Lückenübung. Das finde ich sehr, sehr schade, weil.

[0:18:49.7] **S2:** Man kann ja viel im Vorfeld machen auch bevor man den Song hört, also zum Thema erst mal auch versuchen, vielleicht frei sprechen, dann komplexe Idiome etc. Metaphern vorbesprechen, vor entlasten. Was ist überhaupt eine Metapher? Gut, da braucht man dann schon Richtung A2 Niveau, denke ich. Ja, oder noch höher. B2 Ja, generell so die Tendenz, dass man, sobald man deutschsprachige authentische Musik benutzt, dass man eher so bei B1 angesiedelt ist. (..) Denke ich mal von meinem Gefühl her. (...) Ja, da muss man sehr viel vor entlassen. Man kann sehr viel Dinge dann machen, die man sowieso auch schon gemacht hat, denke ich. Und dann aber in Bezug auf diesen Songtext Was, wie heißt der Song? Worum könnte es da gehen? Was fällt euch dazu ein? Ich spreche so ein bisschen jetzt, ich denke so ein bisschen lauter, weil ich selber ja gar nicht das unterrichte. Ich nenne das ja immer nur aus der Perspektive der Lehrkräfte aus dem Feedback wahr. Ich habe es aber selbst ja nie gemacht, hat man hospitiert. Aber ich gehe davon aus, dass es so ist, dass man da eigentlich sehr viele eigene Ideen auch schon hat, was man machen könnte, wenn es jetzt nur beim Lückentext bleibt. Gut, ist auch schon was. (..) Ja, aber da muss man dann überlegen welche. Welche Wörter lasse ich denn weg? Wenn ich zum Lückentext vorbereite, möchte ich was Spezielles damit trainieren. Einfach nur Vokabeln, Wortschatz oder auch eine grammatische Einheit damit verbinden. Welche Wortarten kommen in dem Songtext vor? Dann könnte man Verben konjugieren, rhythmisch konjugieren, singenderweise konjugieren. Unregelmäßige Verben. (..) Ja, man kann alles Mögliche machen. Ich habe ja so eine Liste. Auch liegt die lustigerweise gerade vor dem Hören, nach dem Hören von Michael Seeger? Ja, es gibt unendlich viele Möglichkeiten. (..)

[0:20:56.8] **S1:** Du hast vorher von von authentischer deutschsprachiger Musik auch gesprochen. Ich greife das gleich auf für die nächste Frage. Also in Österreich verwenden wir ja ein bisschen ein anderes Deutsch, wie du weißt. Ja als in Deutschland. Verwendest du auch dialektale Musik im Rahmen deiner Fortbildungen oder nimmst du da wirklich?

[0:21:18.4] **S2:** Tatsächlich nicht. Weil ich selbst keinen Zugang so richtig dazu. Wahrscheinlich.

[0:21:24.3] **S1:** Also Plattdeutsch.

[0:21:27.9] **S2:** Kann ich selber nicht, ist mir ein bisschen fremd. Ich selbst versuche auch relativ hochdeutsch, was auch immer das sein könnte, zu sprechen. Ich komme ursprünglich aus Hessen, hatte bis bis ich 161718 war wahrscheinlich auch einige. (...) Dialektale Ausformungen, so Ausformungen. Genau. Ja, ja, net. Was sagt man da? Zum Beispiel, als gibt es das Wort als. Ja, aber ich bin eher dann ja dem Hochdeutschen zugeneigt. Wobei man hört es hier und da dann doch. Also jeder und jede hat ja so gewisse Ursprünge sprachlich, die dann sich auch regional, je nachdem, wo man aufgewachsen ist. Manchmal blitzen die dann durch. So weiche Konsonanten sind es bei mir dann eher, die eigentlich härter ausgesprochen ausgesprochen werden müssten. Da drifte ich manchmal so ins Hessische ab, was dann so leichter, leichter von der Zunge geht. Ein bisschen ja, vielleicht. Ich weiß nicht. Deswegen nutze ich aber keine dialektale Musik. Ja, aber spannend. Wahrscheinlich aber auch ein Spezialthema, denke ich.

[0:22:46.5] **S1:** Ja, wobei es natürlich schon auch die Zielsprache Kultur gibt, also auch irgendwo abbildet. Also ja, man.

[0:22:54.5] **S2:** Könnte jetzt mit Karnevalsmusik, Kölsch oder was Nordisches nehmen oder was Bairisches, ja, was sächsisches usw ja Berliner davor.

[0:23:06.0] **S1:** Der Berliner natürlich auch. Ja, stimmt, Ist aber dahingehend schon noch spannend, weil es so viele unterschiedliche Dialekte gibt es nicht nur in Deutschland, auch in Österreich. Ich blicke jetzt nach Vorarlberg rüber. Also da verstehe ich. Da verstehe ich selber kaum ein Wort.

[0:23:27.6] **S2:** Vorarlberg.

[0:23:28.4] **S1:** Vorarlberg. Vorarlberg. Sagen wir ja. Und ja, es ist natürlich eine Sache, dass wenn ein Deutschlernender dann nach Vorarlberg kommt, zum Beispiel für Studienzwecke und im Vorfeld dann Deutsch gelernt hat und merkt er versteht eigentlich gar nichts. Ja, das ist dann irgendwie auch so ein hartes Erwachen dann. Aber ich frage mich einfach aus aus Lehrenden-Perspektive Soll ich das in meinem Unterricht in irgendeiner Form integrieren? Wenn ja, schaffe ich das mit Musik? Weil in der Musik ja doch auch einzelne Ausdrücke zum Vorschein kommen, die dann regional geprägt sind oder spezifische Ausdrücke auch beinhalten. Also das ist wieder eine andere. Ein anderer Schwerpunkt. Ich weiß sicherlich.

[0:24:20.5] **S2:** Ja, sicherlich. Das glaube ich schon, dass man das machen kann. Und da speziell dann Lieder zu suchen, die das abbilden, diese typischen Floskeln und Redewendungen, die es dann da gibt oder generell die Aussprache natürlich.

[0:24:37.8] **S1:** Also wir haben in Österreich ganz viele Gruppen aus dem österreichischen Pop, die, die diese Floskeln, eben diese Mundart auch verwenden und ich mittlerweile, also von Hubert von Goisern, glaube ich. Es gibt ja jetzt dieses EU-Songbook, das erstellt worden ist. Das sind ja auch einige da darunter. Ja, fand ich einfach nur spannend zu erfahren, ob du das auch integrierst in irgendeiner Form. Aber das deckt sich dann auch mit vielen Lehrenden, die ich dazu befragt habe, dass sie das eher nicht machen. Ja, und schon gar nicht auf, auf also unter den Niveaustufen, sondern dass das dann wirklich schon so eine Art sehr spezielle Form ist, die sie dann quasi C1/ C2 Kurse oder auch auf den Hochschulbereich dann auch ausweiten. Ja, ja. Kommen wir zum zur

letzten Frage, glaube ich. Ja. Denkst du, es gibt. Es gibt viele Materialien, die man sich als Lehrender zu Nutzen machen kann? Oder denkst du, dass das verlangt noch sehr viel Eigeninitiative von den einzelnen Lehrkräften, um an geeignete Materialien zu kommen, oder? Oder glaubst du, dass es viele Lehrwerke gibt? Oder vielleicht kannst du mir auch ein Beispiel von einem Lehrwerk nennen, wo du sagst Ja, das arbeitet mit Musik auf recht zufriedenstellende Art und Weise.

[0:26:09.5] **S2:** Also es gibt, glaube ich, in ganz vielen Lehrwerken über einzelne Versuche, Musik zu integrieren. (..) Ein spezielles Lehrwerk. Das schwebt mir auch schon länger vor, dass wirklich mal auch zu veröffentlichen mit einem Verlag, wo man eben durchweg musikalisch arbeiten kann. Also das zu verzahnen mit, mit einer, mit einem Curriculum sozusagen. Aber genau das versuche ich eben zu erstellen mit meiner Arbeit, diese Übung und hoffentlich irgendwann auch ein Lehrwerk. Ich bin gerade am überlegen, ob mir spontan noch was einfällt. (4) Gerade gerade nicht, aber es gibt einige Sachen. Ich weiß, so ein phonetisches Buch, ein grünes, wie heißt das? (..) kann ich aber vielleicht nachtragen. Genau.

[0:27:10.1] **S1:** Ja. Okay. Also, ich weiß, dass es.

[0:27:13.8] **S2:** Also du kennst wahrscheinlich mehr als ich.

[0:27:16.7] **S1:** Naja, man muss nicht sein. Nein, Nein.

S2: Aber doch doch. (..)

S1: Ja, aber ich kann. Ein Beispiel aus dem Italienischunterricht. Weiß ich. Also, ich habe das. Ich habe die italienische Sprache eigentlich immer mit Musik gelernt. Also ich hatte auch eine. Eine. Eine Lehrerin, die Gott sei Dank die Lieder von den italienischen Cantautori immer wieder mit einfließen hat lassen. Und es gibt auch unterschiedliche Lehrwerke mit diesem musikalischen Schwerpunkt. Also da wird schon seit Jahren veröffentlicht von unterschiedlichen Verlagen. Und ähm, ja. Okay, ähm, jetzt aber wirklich die letzte Frage. Ich sehe gerade auf die Uhr. Also so spannend. Vielleicht kannst du mir noch sagen. Gibt es deiner Erfahrung nach. (...) Negative Beispiele, warum Musik jetzt nicht als Lernmedium eingesetzt werden sollte oder könnte oder wovon das abhängt. (4)

[0:28:27.1] **S2:** Ja, vielleicht ist es auch so eine methodische Frage. Man sollte jetzt niemanden dazu zwingen zu singen. Kein Singzwang. Also irgendwo ist vielleicht eine Grenze dann erreicht, weil das manchen auch Scham bereitet. (..) Da muss man vielleicht ein bisschen sensibel als Lehrkraft drauf schauen. Erstmal auf sich selbst auch. Ja, denn diese, diese Scham oder diese Angst, mal zu singen oder was methodisch Neues zu machen im Unterricht, überträgt sich natürlich auf die Klasse oder auf den Kurs und dann geht das Ganze vielleicht eher auch nach hinten los. Es muss eine positive Bereitschaft und ein Interesse da sein, das ausprobieren zu wollen. Und dann hat es in der Regel eher positive Effekte. (..) Ja. (..) Ja, und bei der Musikauswahl? Wenn man jetzt Musik auswählt, hat man es ja selber auch in der Hand. (...) Vom Anspruch her, von den von der Niveaustufe her und auch natürlich inhaltlich. Klar, man kann jetzt zum Beispiel eine Klasse, die jetzt hauptsächlich Deutschrap hört, viele Jungs, die dasitzen, wird es eben schwer, mit einem Schlagerlied oder Volksmusik Helene Fischer anzubieten. Es muss schon auch das Interesse der Schülerschaft dann wecken. (..) Sonst klappt es mit der

schönsten und der besten vorbereiteten didaktisierten Musik auch nicht, glaube ich. Also jetzt je nach Alter auch. Aber bei Erwachsenen ist dann vielleicht sogar mehr möglich, je nachdem.

[0:30:20.8] **S1:** Verstehe. Okay. (6) Welche Stolpersteine siehst du möglicherweise in der in der Benutzung von Musik, in der Verknüpfung Musik und Sprachenlernen?

[0:30:40.7] **S2:** Zum einen hatte ich gesagt, dass man niemanden zwingen sollte, weil Singen für viele sehr privat auch sein kann. Also da muss man einfach etwas sensibel sein als Lehrkraft und auch die Liedauswahl, wenn man jetzt konkret mit Liedern arbeitet, die inhaltliche und thematische Auswahl trifft, dass man da das auch berücksichtigt, zum Beispiel bei geflüchteten Kindern wäre das Thema glaube ich etwas größer. Dass bestimmte Themen einfach sehr noch mal stärker emotionalisieren können, das kann man auch mitbedenken. Musik an sich ist ja Emotion. Und wenn dann bestimmte Themen mit reinspielen, dass man da vielleicht ein bisschen Sorge vorher sorgfältig drauf schaut.

[0:31:31.9] **S1:** Du hast es vorhin angesprochen, also du hast es vorher angesprochen. Ich habe, ich habe mit Asylwerbenden viel gearbeitet in den letzten Jahren und das ist natürlich ein Thema. Also, dass du bei der Songauswahl schon auch die individuellen Backgrounds deiner Lernenden berücksichtigen solltest als Lehrkraft, als Mensch. Bei jedem wird es natürlich nicht gelingen, den den persönlichen Musikgeschmack zu treffen.

[0:32:00.5] **S2:** Ja klar.

[0:32:01.4] **S1:** Also, ich und Schlager. Wir sind überkreuz. Prinzipiell. Aber ich. Also. Also in meiner Position als Lehrende würde ich schon auch sagen, dass wenn meine Schüler das so möchten und sagen wir mal, da sitzen jetzt 25 Lernende vor mir, die total begeistert sind. Ja, in Bezug auf dieses Genre Schlager. Dann würde ich mich schon dazu überreden lassen, dahingehend auch was zu konzipieren als als Übung, als Lernübung.

[0:32:34.2] **S2:** An und für sich ist sind ja viele Schlager aus DaF-Didaktik-Perspektive recht gut nutzbar, weil die Sprache häufig sehr deutlich ist. Das Verständnis Sprachverständnis ist dann erstmal besser und oder wenn man es auf Balladen guckt, dann ist auch eine gute Möglichkeit der Repetition der Pop und Rap-Musik für viele, also im Schulkontext. Bei den Erwachsenen ist man vielleicht sogar ein bisschen freier, dass man das auch so ein bisschen distanziert anwenden kann bei den Schülerinnen und Schülern. Da muss schon mehr ja, die ja das Interesse mit mitschwingen. (..)

[0:33:21.8] **S1:** Mich interessiert noch, wie gehst du bei deiner Songauswahl vor? Also gibt es da bestimmte Kriterien, wo du, wo du sagst, das muss ein Song für mich erfüllen, so dass ich ihn in meine, in meinen, in mein Programm aufnehmen kann.

[0:33:39.9] **S2:** Tatsächlich, für meine Fortbildung nehme ich nur eigene Sachen, also eigene DaF-Lieder, eigene Lernlieder. Die habe ich ja alle speziell dafür konzipiert und das sind eher so kurze Lernlieder. Wenn es eigene komplette Songs sind, habe ich das auch schon gemacht, dass ich die didaktisiert habe. (..) Aber es sind eher sehr, sehr kurze Lieder, die sich immer und immer wieder wiederholen und dann durch Automatisierung im Sprachlern effekte einstellen.

[0:34:12.5] **S1:** Also eine gewisse Repetition muss vorhanden sein, auf jeden Fall von den sprachlichen Elementen.

[0:34:19.8] **S1:** Ja. Aha. Und hast du vom Aufbau von diesen kurzen Lernliedern. Hast du da eine bestimmte Abfolge? Also hast du da auch Intro, erste Strophe, vielleicht auch eine Bridge und oder Refrain? Oder besteht das wirklich nur so aus einem Vierzeiler?

[0:34:35.5] **S2:** Nein, das ist meistens eine A, B-Aufteilung, ein Tutti-Part, weil es auch immer schön ist, wenn alle gemeinsam etwas machen. Das würde ich sowieso beim Singen häufig empfehlen und dann aber auch Teile, wo man wo die Einzelnen was dazu steuern. Ja, also das läuft immer weiter. Man singt gemeinsam, zum Beispiel den Refrain und dann kommt eine kurze Passage, wo jeder Solo etwas, wo man reihum oder auch in Zweiergruppen reinsprechen, reinsingen kann. Und das lasse ich auch häufig offen. Also die die Sprachproduktion. Ob das jetzt rhythmisch ist, ob das wäre, ganz schön oder ob es gesungen ist, es geht häufig beides. Also man kann auch immer diesen einen Schritt zurückgehen und es nur rhythmisiert performen. (..) Oder eben auch singen. Und dann ist es auch nicht schlimm, wenn man das, wenn man alles weglässt sozusagen, dann ist man einfach im Sprechen, dann geht es auch. Und so kann das. Es ist auch eben flexibel einsetzbar.

[0:35:40.2] **S1:** Und hinsichtlich der Sozialform also wir sind jetzt da, mittendrin in der didaktischen Perspektive wie gehst du da mit deinen mit deinen Lehrenden? Wie näherst du dich diesen, diesen diesen Text, dem Songtext zum Beispiel. Oder gehst du da zuerst auf die auf die rhythmisch musikalische Ebene? Also gehst du also? Also wie machst du das?

[0:36:04.3] **S2:** Da verstehe ich eher so dieses Wie setze ich das um? Ja, ich habe ganz viele so interaktive Kreislieder oder im Kreis. Also das Aufbrechen der klassischen Unterrichtssituation, wo man ja sitzt. Allein das Aufstehen ist ja schon eine kleine Revolution für viele Lehrende. Und ich mache es aber häufig im Kreis. Gut, die meisten Kursräume oder Unterrichtsräume haben gar nicht so die Möglichkeit, weil innendrin auch noch Tische stehen. Der Kreis bietet sich aber immer sehr gut an, natürlich, wenn man sich gut sehen kann und das hat einfach so ein bisschen einen Flowcharakter leichter entstehen lassen, finde ich. Ja, auch die Body-Percussion und Bewegung singenderweise im Kreis, das ist was anderes. Klar geht das auch irgendwie im Sitzen, aber es aktiviert auch noch mal ganz anders. Das kann man zwischendurch immer mal wieder einbauen.

[0:36:56.4] **S1:** Kenne ich auch aus der Musikpraxis. So, ja.

[0:36:59.6] **S2:** So. Das verstehe ich unter Sozialform.

[0:37:02.3] **S1:** Ja und dann nein. Aber Sozialform. Also jetzt von Sprachlernenden-Seite ist eher so machst du das so wie du richtig gesagt hast mit allen Tutti oder machst du das in Zweiergruppen oder schickst du sie dann quasi mit dem Input, den du gibst in in Zweiergruppen Dreiergruppen, um sich selbstständig auch was kreieren zu lassen? Gibst du ihnen da quasi eine Aufgabe oder machst du das komplett alles zusammen?

[0:37:31.2] **S2:** Sowohl als auch. Beides. Ich habe für beide Formen quasi dann Übungen wie Ich sehe was, was du nicht siehst als klassisches Kinderspiel, was man aus dem Kindergarten her noch kennt. Dazu habe ich ein

kleines. Das habe ich quasi musikalisiert, dass singen immer alle gemeinsam und dann kann man in Dreier oder Vierergruppen dieses Spiel spielen, dann hat man vier Takte Zeit zu raten, was man sieht oder welche Farbe. Was ist der Gegenstand, den ich meine? Und dann sind wieder alle. Ich sehe, was ich sehe, da was. Ich sehe was, was du nicht siehst. Und das ist. Und dann ist der Nächste dran. Vier Takte Zeit und in der Zeit kann man das lösen oder nicht. Aber man hat immer dieses kollektive gemeinsame Singen. Und ja, das finde ich ganz schön, dass man so diese Abwechslung hat. Einfach gemeinsam, aber auch mal in Gruppen, in Kleingruppen oder auch ganz alleine.

[0:38:20.2] **S1:** Und das könnte man zum Beispiel auch wieder auf A1 Niveaustufen umsetzen.

[0:38:24.7] **S2:** Ja, ich bemühe mich wirklich auch eher was für A1 und A2 zur Verfügung zu stellen, weil es da einfach mehr Bedarf gibt, vermute ich. Ja, also das Feedback, was ich bekomme und für mich auch der Anspruch etwas anzubieten, was auf diesen unteren oder auf der A-Stufe eben funktioniert, dass man eben auch da schon kreativ arbeiten kann und davon profitiert auf beiden Seiten.

[0:38:51.1] **S1:** Finde ich sehr schön.

[0:38:52.4] **S2:** Die Lehrkräfte auch mal was anderes zu machen und dann einfach zu sehen, was das bei den Lernenden bewirkt, wie Spaß sie haben und dass sie dann davon zehren. Auch wenn das einfach Sprache nicht grau ist, sondern bunt und mit viel Bewegung und Musik auch stattfinden kann. Also Multisensorik ist da so ein bisschen das Stichwort. Stichwort das Stichwort. Ja, ja.

[0:39:17.4] **S1:** Die Einbeziehung möglichst vieler Sinne, um möglichst viel Output zu haben. Denn im Endeffekt und langfristig vor allen Dingen. Genau. Ja.

[0:39:26.1] **S2:** Ja, Ich erinnere mich an ein französisches Weihnachtslied, was ich einfach auch festgesetzt hatte. Das ist aus meiner eigenen Erfahrung so. (...) Weil die, die diese melodische Ebene, die wahrscheinlich setzt sich neuronal parallel noch mal tiefer ab. Nicht nur die Sprache, sondern eben dieses Gesungene, die Schwingung. Und dadurch vernetzt sich das im Gehirn noch mal mehr. Ist ja irgendwie logisch. Von dieser neuronalen Perspektive und dadurch die Chance besser da, dass es länger haften bleibt. Und wenn wir währenddessen noch Spaß hatten, kann es ja gar nichts besseres geben. Na ja, also das was, was einem Spaß macht. Klar, da ist, das ist kein Lernen, sondern eigentlich spielen. So wie kleine Kinder Sprachen lernen. So wie kleine Kinder. Explorieren. Suchen. Erfinden. Spielerisch. Und das trainieren wir uns leider ab im Schulsystem oder dann als Erwachsene mit dann auch mit Schamgefühlen und Peinlichkeiten. Das macht man doch nicht usw. und das durchbreche ich auf jeden Fall hier und dass in meinen Fortbildungen (...) So, dass man da wieder einen Zugang bekommt. Einfach als Lehrkraft auch spielerisch mit sich selbst umgehen kann und Ernsthaftigkeit so ein bisschen auch zurückstellt. Ja. Neue Türen öffnen.

[0:40:55.4] **S1:** Ja. Sprache ist definitiv mehr als jetzt. Diese, diese. (..) Nicht nur Prüfung. Es ist ja nicht nur Prüfungen bestehen, sondern Sprache ist etwas Gelebtes. Und Sprache ist etwas, was wir anwenden. Tagtäglich. Und wenn man da bzw. Sprachunterricht sind ja echte Bildungsmomente eigentlich. Und je aktiver und und und je erlebnisreicher man die erfährt, desto attraktiver ist das eigentlich auch für einen selber länger auch bei der

Sprache zu bleiben. Und das ist nicht irgendwie so eine Eintagsfliege ist und sondern dass man sich wirklich auch langfristig dem sich dem Sprachenlernprozess auch widmen möchte. Ja, so sehe ich das auch.

[0:41:46.9] **S2:** Ja, mir fällt gerade was ein, bevor ich es vergesse. Ich würde dir gerne als. Ja, das ist jetzt gerade kein Interview mehr, glaube ich. Oder zumindest weiß ich jetzt gar nichts. Ja, ich bin ja gerade dabei, meine Fortbildung in einen Onlinekurs umzuwandeln. Ich bin auf der Zielgeraden. Es waren jetzt anderthalb Jahre, wo ich das immer wieder auch neu angefangen habe und verworfen habe. Und jetzt? Jetzt ziehe ich es gerade aber durch. Ich hatte dann irgendwann fürs Goethe Institut Ukraine ein Live-Webinar. Das durfte ich aufzeichnen und die Materialien verwenden. Teilweise benutze ich das auch, aber ich habe gemerkt, dass es eine andere Situation, ein Live-Webinar, als wenn ich jetzt strukturiert was aufnehme und eine Methode erkläre, oder? Also es hat beides Vor- und Nachteile. Es lebt total von dem Live-Setting auch Und so kam es immer wieder dazu, dass ich Dinge rauswerfe oder anders strukturiert habe. Und ja, lange Rede, kurzer Sinn ich würde gerne diesen Zugang geben, einfach, dass du den Kurs bekommst und wenn du Zeit hast. Also ich glaube, es werden letztlich so 90 vielleicht 100 Minuten Videomaterial in drei Modulen zu all meinen Themen. Einmal sprachbezogene Musikpädagogik nenne ich das erste. Da geht es eher um Sprache und Rhythmus. Das zweite sind Kreativtechniken. Da lasse ich teilweise die Musik ganz weg. Spielerische Ansätze mit Assoziationen vor allen Dingen. Und drittens die Songdidaktik, die ich aber auch eher kreativ und interaktiv mache, also nicht klassisch deutscher Popsong. Wie kann man denn didaktisieren? Sondern dieses Bruder Jakob Und was habe ich noch, dieses mein Hut, der hat drei Ecken mit KI-Bildern, die neue Zeilen generieren. Würde ich dir gerne zur Verfügung stellen. Wenn du magst mir einfach darauf ein Feedback, wenn du mir ein Feedback geben könntest, oder? Gerne. Weiß ich noch gar nicht. Ein Testimonial? Das wäre ein bisschen aufwändiger. Also eine Art. (...) Ein, zwei Minuten in die Kamera sprechen.

[0:44:03.3] **S1:** Ja, das schaffe ich.

[0:44:04.4] **S2:** Ich nutzen dürfte. Aber ich bin noch nicht. Gar nicht. Noch gar nicht fertig. Wie gesagt, ich versuche es vor Weihnachten irgendwie. Und ich bin bei der DaF-Webcon. Die kennst du vielleicht dann auch. Na ja. Ja, das ist jetzt schon zehn Jahre etabliert, so ein Onlineformat. Da sind dann einige 1000 DaF-Lehrkräfte aus der ganzen Welt und ich soll einen kleinen Workshop machen. Bis dahin muss ich fertig sein. Das am vier und 20. Januar. Okay. Ja, also ich würde auf jeden Fall irgendwie vorher den Zugang einfach schicken und dann kannst du mal gucken, was ich genau mache. Vieles ist ja dann Wobei, du hast ja die Musik und du wirst vieles wissen. Ja, aber trotzdem bin ich zukommt und ja, ja, ja, das wäre super für mich. Das wäre super.

[0:44:50.3] **S1:** Interessant auch für mich, wenn ich, wenn ich da wirklich auch mit mit dem Bild dann quasi wirklich auch live dabei sein könnte. Ja, und das selber auch mitmachen könnte quasi.

[0:45:01.6] **S2:** Ja, genau das ist auch so angelegt, dass ich das vorher mache. Man kann das dann üben und vor allen Dingen habe ich in den letzten Jahren fleißig Videomaterial aus Präsenzfortbildungen gesammelt. Das heißt, wenn ich eine Übung anleite, sieht man das einfach: So hat man es gemacht. Deswegen. Ach so, um noch mal darauf zurückzukommen, das war so Eins habe ich ja noch gar nicht angefangen so richtig. Andreas Fischer. Ja, "Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache". Also auch eigentlich komplett mein Thema. Ich habe nur immer das Problem, oder

ich glaube auch, dass viele da vielleicht sich schwer tun mit solchen Lehrwerken, weil sie zu spezifisch. Wenn man schon Noten sieht, ist es glaube ich für viele, die überhaupt keinen Bezug dazu haben, eher erstmal ein Hemmnis.

S1: Ja, also die Viertel.

S2: Die CD auch noch dabei okay. Deswegen gehe ich vielleicht eher in Richtung Video. Deswegen war die Idee auch mit einem Onlinekurs. Zuerst hatte ich gesagt Onlinekurs, dann bin ich davon komplett abgerückt. Live-Fortbildung. Das wurde aber gar nicht letztlich nicht gekauft. Ich hatte auch da ein Webinar, aber letztlich hat es niemand gekauft. Aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass es, dass die meisten Lehrkräfte Fortbildungen finanziert bekommen von der Sprachschule, von der Institution. Das ist so das Problem. Deswegen muss ich irgendwie ganz gut versuchen, meinen Mehrwert, was es auch wirklich hat und die Materialien, die man bekommt. Man kriegt ja bei mir auch alle Materialien, PDFs, MP3's und teilweise auch die Videos, die man nutzen kann, zusätzlich dazu.

[0:46:40.9] **S1:** Das ist natürlich ein toller, toller Fundus, mit dem man dann arbeiten kann.

[0:46:43.9] **S2:** Für 59 € anbieten. Weil ich hatte diese Online Fortbildungen, die dann niemand gekauft hat. Es waren 40 Leute drin, 99 €. Ich denke halt eigentlich für mich, es ist eigentlich ja eigentlich gut. Das so mein Problem einfach. Ja klar, die Fortbildung, wenn ich eingeladen werde, vom Goethe Institut, da werde ich vom Goethe Institut bezahlt und die meisten oder alle sind eigentlich kriegen das quasi, können dann teilnehmen ohne Kosten, teilweise auch als wie heißt denn ein Stipendium. In Bulgarien war ich letztes Jahr und auch dieses Jahr 40, 50 Lehrkräfte aus fünf Ländern und die wurden ausgewählt dafür und die mussten sich bewerben. Genau. Und das ist für mich eben langfristig eher so. Ich will auch unabhängig, unabhängig von den Institutionen sein. Aber das ist eben echt schwer, habe ich gemerkt. Das ist wirklich schwer mit so einem Low-Budget, aber man kriegt eigentlich alles. Eigentlich denke ich, ich gebe all mein Material raus und ich muss es aber für so also 50, 60 € dann anbieten. Letztlich ja, das ist so dieses Ökonomische. Gerade bei mir ist großes Thema, wie kann ich mich, weil ich ja wirklich selbstständig bin, langfristig da weiter positionieren und wie kann ich mein mein Angebot einfach so kommunizieren, dass es, dass es ankommt? Ich habe sogar selbst dieses Jahr einen Onlinekurs gemacht. Da ging es um Vermarktung, online Vermarktung. (..) Ja, war sehr spannend. Und für diesen Onlinekurs habe ich selbst dreieinhalbtausend Euro bezahlt, obwohl ich einfach nur gelernt habe, Wie kann man es vermarkten? Dann wurde ich zwischendurch krank. Ich habe ja. Lange Rede, kurzer Sinn. (..) Ja, ich habe viel gelernt daraus, wie man, wie man so was dann machen und rüberbringen soll, aber meine Zielgruppe bist ja, Du bist ja auch theoretisch die Zielgruppe. Die ist schon sehr speziell. Ich habe aber in meinen Fortbildungen gemerkt, dass das, was ich mache, mache ich für DaF, für DaZ, für Förderschullehrkräfte, für BBS, also berufsbildenden Schulen in Deutschland. Also die unterrichten dann schon junge Erwachsene oder 16 bis 18 jährige und für die Volkshochschulen geflüchtete Erwachsene vor allen Dingen. Und ich sag mal zu 80 % oder 90 mache ich mit denen komplett dasselbe, weil Musik ist so universell und diese diese Übungen, Du kannst es in der Grundschule machen, auch mit den Erwachsenen. Also, "ich sehe was, was du nicht siehst". Okay, dann ist vielleicht kurz die Hemmschwelle da. Was machen wir jetzt hier bei den Erwachsenen? Vielleicht aber auch nicht. Es hängt wirklich von der Lehrkraft ab. Jetzt bin ich gerade so im Flow. Im Aufnehmen können vielleicht, Aber egal. Ich nehme.

[0:49:45.1] **S1:** Ich nehme es eh auf.

[0:49:47.2] **S2:** Deswegen.

S1: Das passt doch wunderbar. Weil es ist eigentlich auch so ein Bestandteil einer Subfrage von mir gewesen Wie siehst du das? Also ich sehe irgendwo auch aus eigener Erfahrung die Problematik, dass ein Thema, das so wichtig ist wie die inhaltliche Verschränkung von Musik und Sprachenlernen, dass das inhaltlich also nicht verankert ist in den Curricula. Also sei es jetzt in der Ausbildung von DaF/DaZ Lehrkräften, da fängt er mal an, also da liegt für mich auch irgendwo die Krux, weil alles, was danach folgt ist im Grunde genommen die Situation, dass sich jeder einzelne Lehrende quasi selber auf die auf, die auf den Weg machen muss oder auf die Suche machen muss nach entsprechenden Materialien, nach den Didaktisierungen. Also dass da ganz viel an Eigenantrieb vorhanden sein muss, um diese Thematik dann wirklich zielorientiert in seinen Unterricht einbauen zu können.

[0:50:47.7] **S2:** Es ist vielen zu aufwendig und man hat keine Zeit. Klar, das verstehe ich total, das höre ich immer.

S1: Der Zeitfaktor.

S2: Und deswegen versuche ich es auch wirklich. (..) Wie eine eierlegende Wollmilchsau schon anzubieten. Also ich habe schon gelernt jetzt, dass ich die Inhalte auf dem Silbertablett eigentlich anbieten muss, man kaum noch Zeit investieren sollte. Das ist natürlich nicht möglich immer. Aber ich versuche es wirklich, dass man da dass es niederschwellig für die Lehrkräfte ist und auch niederschwellig für die Lernenden und trotzdem ein großer Effekt dabei passieren kann.

[0:51:32.1] **S1:** Das Angebot und die Expertise wären ja da. Ja, aber dass das irgendwie so von den eigenen Dachverbänden oder von den von den ganz eigenen Institutionen abhängt. Du hast sie vorhin schon genannt Goethe Institute.

[0:51:45.8] **S2:** An den Entscheidern.

[0:51:46.8] **S1:** Oder oder Volkshochschulen. Das hängt wirklich an den an den Entscheidern, so wie du sagst.

[0:51:52.6] **S2:** Und die müssen entweder das Thema Musik auf dem Schirm haben und den Mehrwert selbst mal erlebt haben oder eben nicht. Und wenn sie es nicht haben, dann. Dann stehe ich da vor verschlossenen Türen.

[0:52:06.2] **S1:** Und interessanterweise in Deutschland zum Beispiel habe ich da gesehen an der Universität in Jena wird also gibt es da wirklich auch ein Interesse an Vermittlung von von Musik und Sprache bzw. Popmusik im Speziellen in Kombination mit Sprache und das im Rahmen der DaF/DaZ- Ausbildung. Und das finde ich superspannend. Das, dass es da wirklich auf universitärer Ebene eine eine Positionierung gibt, dass man das an kommende Lehrkräfte auch weitergibt, dass da eine gewisse Wertschätzung auch vorhanden ist, eine gewisse

Sinnhaftigkeit, dass man das im Rahmen von diversen Lehrveranstaltungen auch anbietet. Gerade wenn wir auch von dem Bereich Ausbildung sprechen, ja.

[0:52:50.3] **S2:** Das finde ich superspannend. Ja.

[0:52:52.9] **S1:** Und in Österreich weiß ich nicht, wie da die Lage derzeit ausschaut. Also ich habe das. Im Rahmen meiner Ausbildung durfte ich an zwei Seminaren teilnehmen, die so eine inhaltliche Orientierung gehabt haben. Aber

S2: Wie war das?

S1: Also ich habe das also gerade auch mit meinem Background als als Musikerin und eben auch aus der Musikpraxis auch kommend mit der Musikdidaktik usw. Also das wurde gut aufbereitet. Natürlich hatten wir auch die Hauptaufgabe, dann entsprechende Übungen zu finden und das auch mit den Kommilitonen auch durchzuführen, aber trotzdem. Ich fand es schon mal sehr lobenswert, dass überhaupt in diese Richtung mal was angeboten wird und dass man auch ein bisschen so den theoretischen, das theoretische Hintergrundwissen auch vermittelt bekommt. Also welchen Mehrwert das hat, wenn Sprache und und und Lernen passiert im Gehirn und was das für Effekte hat. Langzeitauswirkungen, dass verschiedene Studien auch gezeigt wurden oder durchgeführt worden sind, in Amerika im Speziellen ja, oder auch in Deutschland. Und dass es wirklich auch wissenschaftlich begleitet, wurde über die letzten 60, 70 Jahre, dass die Befunde vorhanden sind, aber dass das nach wie vor so in der, in der in der Lehr- und Lernpraxis ein bisschen so dahinsickert. Kommt mir vor. Und das finde ich sehr, sehr schade.

[0:54:24.8] **S2:** Wie könnte ich denn Lehrkräfte dafür interessieren? Also wie kann ich das Interesse wecken? Mit welchem? Was muss da fallen? Also die Motivation ist ja ein ganz großes Thema. Das habe ich auch überlegt. Das ist ja bei mir auch mit drin. Auf jeden Fall die Motivation des Lehrers, also nicht nur des Lernens, sondern auch des Lehrens zu erhöhen bei sich selbst durch eben musikalisch kreative Anwendungen, Methodenansätze. Oder ist es irgendwie was anderes? Ich sage immer ich. Ich helfe Lehrkräften dabei, ihren Unterricht lebendiger, kreativer zu gestalten und vor allen Dingen mit mehr Emotionen zu unterrichten. (..) Was hast du vielleicht eine Idee? Was wäre denn eigentlich das, was man Lesen müsste, was einen dafür interessiert. Eigentlich ist es das, mehr oder weniger schon. Ich muss nur auf den Punkt bringen.

[0:55:23.4] **S1:** Gute Frage. Also so kurz und bündig das jetzt zusammen zu fassen, Ich denke.

[0:55:29.3] **S2:** Ist schwierig.

[0:55:30.6] **S1:** Ist wirklich schwierig. Aber ich denke, dass man das man dieses Thema. Also zum einen ist es natürlich sehr persönlich auch irgendwo Musik, weil du gesagt hast, Musik und Emotion und da hat jeder andere Erfahrungswerte, positive wie negative. Sei es jetzt als Lernenden, als aus der Lernenden- Perspektive oder aus seinen eigenen Kindheitserfahrungen. Ja, also jeder bringt ein anderes Sackerl mit, aber das hast du ja im Endeffekt bei den Lernenden ja auch. Ja, also ich habe jetzt aus der Schulpraxis sprechend, da habe ich ja auch 30 Kinder vor mir oder Jugendliche vor mir sitzen mit unterschiedlichen Backgrounds. Ja gut und ich versuche

das natürlich aus der es im Musikunterricht irgendwo zusammen zu bündeln. Und da heißt es, Kräfte zu finden, Stärken zu finden im praktischen Tun. Miteinander ins Miteinander zu kommen. Also für mich hat Musikpraxis ganz viel zu tun mit Teambuilding und Teambuilding ist so eine Sache. Die sollte eigentlich jedes Institut, jedes Sprachinstitut, jede jedes Lehrinstitut eigentlich so am Schirm haben. (..) Und über diese gemeinsamen Erfahrungen kann man dann in verschiedene Richtungen gehen. Und ich glaube, für jemanden, der nicht aus dem, also der nicht dieses Musikhintergrundwissen oder diese Erfahrungen hat, ist es schwierig, da einen Zugang zu haben, weil die denken nur, da sind Gedanken. Vordergründig wie, wie schaffe ich es meine Schüler auf B2 oder B1 Niveau in der kurzen Zeit zu bringen? Also Zeit und Druck. Dann haben sie das Lehrwerk. Meistens ist gibt es ein Institut, das irgendwie ein lehrwerk gebundenes ist, also das einen Kurs hat, das Lehrwerk gebunden ist. Also das sehe ich jetzt nicht als Problem per se, aber Lehrwerke, wie wir sie jetzt haben momentan, die sind nicht unbedingt auf einen kreativen Musikgebrauch oder einen authentischen Gebrauch von Sprache ausgerichtet. Die sind didaktisiert, die sind nicht unbedingt altersgemäß. Also viele Lernende empfinden diese gerade auch spezifisch. Diese Lieder, die da zum Einsatz kommen, als sehr kindlich oder kindisch. Und deswegen schrecken auch viele Lehrende vor diesen, vor diesen didaktisierten Liedern zurück. Gleichzeitig fühlen sie sich aber auch überfordert mit authentischen Lied-Material?

[0:58:13.7] **S2:** Ja.

[0:58:14.8] **S1:** Das ist so meine Erfahrung.

S2: Dazwischen setze ich an.

S1: Und Ihnen fehlt einfach dieses methodische Ja, und Ihnen fehlt einfach dieses methodische Wie mache ich das? Sie können natürlich auf irgendwelche Webseiten schauen und und und sich das Rauskopieren und dann aber im Endeffekt lebt der Unterricht von der eigenen wie, wie übermittle ich es? Ja, also von der eigenen, vom eigenen Gespür, wie ich das meinen Schülern übermitteln beibringe, wie ich das vorlebe? Ja.

[0:58:45.9] **S2:** Was möchte ich denn als Lehrkraft? Ich möchte doch einen vitalen, einen anderen, einen lebendigeren DaF-Unterricht ermöglichen. Oder ist das für viele gar nicht so?

[0:58:58.0] **S1:** Manche wollen konkret mit mit KI zum Beispiel auch arbeiten in der heutigen Zeit. Die finden diesen Aspekt von kreativer, kreativer, interaktiver Unterrichtsgestaltung aber eben auch mediengestützt. Die finden diesen Aspekt total spannend. Aber ich finde den.

[0:59:16.9] **S2:** Weils zugänglicher ist vielleicht als Musik. Musik hat immer was. Ja, das sind die Musiker. So speziell.

[0:59:24.5] **S1:** Ja, weil die KI auch vieles übernimmt. Also dieses vieles auch vorgibt und gleichzeitig aber auch aus meiner Sicht viele Bereiche auch vorwegnimmt. Also ja, ich natürlich. Also ich kann, ich kann die Musik selber machen mit Bodypercussion und das direkt erfahren an meinem Körper. Ja, mit meiner Stimme. Aber ich kann auch das übergeben. Bei einer Gruppe zum Beispiel, wo ich weiss, die fühlen sich damit nicht wohl, die wollen eher Frontalunterricht und die wollen dieses. Da gibt es noch eine Barriere und das ist ja auch in

Ordnung. Ja, aber trotzdem gibt es da Möglichkeiten, trotzdem noch diesen Bogen zu schaffen. Zum, zum Kreativen. Ja, ja. Und das, das ist, glaube ich, auch so eine Sache.

[1:00:19.9] **S2:** Ich habe in diesem Online Marketing Kurs gelernt. Man muss natürlich immer ein Problem lösen. Das ist in meinem Fall gar nicht so einfach. Also das habe ich erst später erkannt. Ich hätte das vielleicht gar nicht gemacht, wenn ich das alles vorher gewusst hätte. Welches Problem löse ich denn? Mangelnde Kreativität bei der Unterrichtsvorbereitung? Methoden zu wenig Methoden an der Hand haben? Ja, also Pimp my Methodenkoffer habe ich es neulich mal genannt.

[1:00:51.1] **S1:** Vielleicht auch kulturell, weil ja so Musikeinsatz ist ja auch so manchmal so eine kulturelle Frage Welche Musik setzt man ein für welche Hörerschaft? (..) Ja, welches Genre ist da geeignet oder welches ist catchy? Ja, es muss ja auch irgendwo ein Hit sein oder interessant sein.

[1:01:16.6] **S2:** Ich habe alle Lieder so komponiert, dass sie wirklich Ohrwurmcharakter haben. Da achte ich schon drauf, ohne dass es zu penetrant wird. Es sind auch, wie gesagt, diese ganz kurzen Einheiten immer. "Ich plane eine Reise und tue es auf meine Weise. Ich packe meinen Koffer und das hier nehme ich mit". Koffer packen mit Musik, das wird gesungen. Und dann habe ich auch die MP3 extra so produziert, dass sie immer länger wird. Das ist ja ganz merkwürdig ist. Also wir haben ja diese Vier-Takt-Struktur in der Popmusik und am Anfang ist es ein Takt, bei einem Wort eine Person, ein Wort, ein Takt, dann die zweite Person nimmt das erste Wort mit von Person eins und noch ein eigenes brauche ich zwei Takte dazwischen. Das ist so schwer zu erklären. Das muss ich eigentlich vorspielen. Äh, genau. Und so weiter und so fort. Ja, das ist ja schon sehr spezielles Material. Das, was so was so nicht noch mal gibt. Und das Ganze, und ich nenne es auch sprachbezogene Musikpädagogik. Wenn du den Begriff googlest, findest du auch nur Sachen von mir. Eigentlich ist das schon ein universitäres Modul.

[1:02:24.3] **S1:** Eigentlich ja. Ja, ich würde es wählen. Könnte Ich würde es wählen. Weil ich es weil. Weil ich finde, man kann ja, man kann ja hinsichtlich der Methoden oder des Methodenkoffer, das kann ja nur mehr werden. Also selbst wenn sich Dinge wiederholen ja sollten, es kann ja nur zum Aufrichten und es kann ja nur Positives bewirken im Endeffekt. Ja, und natürlich kann ich mir als als Musikpädagogin auch diverse Übungen selber zurechtschustern. Aber wenn du sagst man geht. Also ich finde, die besten Fortbildungen, in denen ich bis jetzt war, waren die, wo ich beseelt, beflügelt, bereichert, rausgegangen bin und in der Hand noch ein Packen an Materialien mitbekommen habe. Und ähm, ja, mehr kann eine Fortbildung auch nicht bewirken. Ja, also das ist doch das Optimum im Endeffekt.

S2: Genau.

S1: Ja, und dass man natürlich hier und da oder mit der Zeit gewisse Nachschärfungen macht oder inhaltlich ein bisschen weiterentwickelt oder in gewisse Richtungen entwickelt. Das ist, das ist eh okay und das ist normal. Ich finde es auf jeden Fall gut, dass es solche Veranstaltungen auch gibt, wie die DaF WebCon, die du erwähnt hast. Ja, wo man das auch wirklich thematisiert, oder die IdT zum Beispiel ähm, ja, da wurde glaube ich, also 2022, glaube ich fand das in Wien statt, das letzte Mal und ja.

[1:03:58.3] **S2:** Vielleicht bin ich da, ich weiß es noch nicht. Ich habe mich zumindest beworben. (..) Also nächstes Jahr im Juli ist das. Wenn das klappt. Mal schauen. Also habe ich mit einem Workshop beworben.

[1:04:10.7] **S1:** Ja.

[1:04:11.3] **S2:** Und die geben mir im Januar Bescheid, ob man eingeladen wird als Referent. Ja. Bist du auch da, oder was?

[1:04:19.0] **S1:** Ja, wahrscheinlich.

[1:04:20.6] **S2:** Ah, okay. Vielleicht sieht man sich. Ist ja sehr groß. Das ist in Rostock. Nee. Diesmal

[1:04:28.0] Rostock, oder? In Kiel war es Kiel oder Rostock.

[1:04:36.5] **S1:** IDT 2025 bin ich ganz sicher. (4)

[1:04:43.9] **S2:** In Lübeck.

[1:04:45.4] **S1:** Komplett daneben, Ja. Ich hätte jetzt auch irgendwas raten müssen. Lübeck. Genau. (..) Ja.

[1:04:54.2] **S2:** Mal schauen. Ja.

[1:04:56.2] **S1:** Ich finde es schon mal gut, dass einfach dieses Thema ein ständiger Begleiter ist schon seit Jahren. Aber irgendwann würde ich mir halt wünschen und das jetzt für die Zukunft gesehen, dass das einfach mal durchsickert. Ja, auch wirklich flächendeckend nämlich in den Kursen und jetzt nicht nur in den, in den, in den spezifischen Kursen oder nur in den Fortbildungen, sondern auch, dass das wirklich ein Thema ist, das in das universitäre Curriculum aufgenommen wird, dass es da gewisse Experten dann an der Hand gibt, die das, die das dann auch an die nächste Generation weitergeben, dass da laufend Fortbildungen auch stattfinden, die ganz selbstverständlich mit aufgenommen werden. Ja, ja, das.

[1:05:40.2] **S2:** Das Goethe Institut Ist schon relativ offen für sowas. Das Goethe Institut schon traditionell. (..) Da bin ich glaube ich, ganz gut aufgehoben. Aber auch der DAAD, interessanterweise auch in Deutschland, da bin ich irgendwie reingekommen. Ich habe einfach eine Email hingeschrieben, tatsächlich, und habe das so ein bisschen akademischer, alles beschrieben. Vielleicht und dann fanden die das interessant. Seitdem bin ich. Also habe ich mehrere Veranstaltungen im Jahr und jetzt ist es auch so, also ich mache das für die Lektoren dort. Die kommen da im Sommer einmal zusammen aus der ganzen Welt, treffen sich da und dadurch kann ich Kontakte zu den Lektorinnen und Lektoren knüpfen und die laden mich wiederum ein. Das war jetzt erst mal so und jetzt zum zweiten Mal vielleicht Kasachstan nächstes Jahr. Das ist gerade ja, nächstes Jahr sowieso. Bei mir muss ich mal gucken, wie ich das alles unter einen Hut bringen, weil sehr viel passiert. Ich bin mit dem Urs Luger. Kennst du den? Ja.

[1:06:36.1] **S1:** Ja. Sagt mir was. Ja. Ja.

[1:06:38.9] **S2:** Du hast persönlich auch schon mal persönlich.

[1:06:41.6] **S1:** Persönlich? Noch nicht. Aber der Name ist schon da.

[1:06:43.6] **S2:** Man schreibt ja Bücher für den Huber Verlag. Ja, im kreativen Schreiben-Bereich. Der kommt noch mehr aus dem DaF. Also ich bin ja, ich komme ja von außen, er ist ja auch da, dass Trainer oder ich oder macht Prüfungen usw und genau mit dem mache ich zusammen jetzt ein Konzept. Also das bieten wir an, dass man eben zwei, zwei Themen oder zwei Arten der kreativen Sprachvermittlung hat. Ja. Beim kreativen Schreiben und ich eher Fertigkeit sprechen, also mit Musik und das haben wir so ein Konzept gemacht. Die Fertigkeit oder die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Schön, das kommt sehr gut an, also besser, als wenn ich mich alleine bewerbe. Ja, weil wahrscheinlich auch bei Goethe ist das so in den letzten Jahren, dass man also die mussten sehr aufs Geld schauen, das wurde alles ganz viel gekürzt, gekürzt und wir hatten früher, als ich angefangen habe, waren wir zu viert, also mit vier Dozenten haben, die alles finanziert. Südafrika, USA, Namibia. (..) Tolle Projekte, aber eher mehr für Schüler Schulprojekte. Ich in meinem Fall immer Songwriting. Wir schreiben einen deutschen Song oder auch zweisprachigen Song. Dann noch Improtheater, Improvisationstheater. Wie kann man da die Sprache fördern? Funktioniert auch supercool, da bin ich ein großer Fan von. Und drittens Poetry Slam Kreatives Schreiben. Dieses Thema und das Ganze heißt Wortspiel, das machen wir auch noch. Tatsächlich ist leider ein bisschen ein bisschen eingeschlafen, weil. Oder was heißt eingeschlafen? Das Projekt existiert noch. Das stelle ich auch immer vor meine Fortbildung, weil es eben das Paradebeispiel ist, um mit kreativen Methoden den Unterricht zu bereichern. Und dann waren wir eben echt auf Tour damals, fing an in Hongkong. Das ist eine verrückte Geschichte eigentlich. Und dann habe ich das. Diese ganze Welt darf überhaupt erst zum ersten Mal kennengelernt. Und übers Goethe Institut. Eigentlich. Und damals noch sehr künstlerisch gearbeitet. Und dieses ganze musikpädagogische und dann DaF didaktisiert. Und dieses, diese Verzahnung, das kam erst bei mir in den letzten drei Jahren auf. Wie gesagt, punktuell hatte ich schon mal Lehrerfortbildungen. Ja, so 2017 war ich in Istanbul, die erste glaube ich. 18 ging es dann so weiter. Aber immer nur so einzelne Sachen. So DaF- Tagungen Kroatien. Ja, und dann wurde es mehr. Und hier in Deutschland jetzt auch für die für die ganz normalen Angestellten verbeamteten Lehrkräfte DaF Grundschuldeutsch. Und das passt.

[1:09:35.6]

[0:00:00.0] **IP7**

Transkript

S1: So, wir fangen dann mal an mit der ersten Frage. Welche Rolle spielt denn Musik in deinem privaten und beruflichen Leben? (..)

[0:00:11.0] **S2:** Also Musik spielt im Privaten folgende Rolle. Also ich höre sehr gerne Musik, ich spiele aber selber kein Instrument oder ich singe auch nicht nur in der Badewanne. So ungefähr. Aber ich habe zwei Kinder, die spielen beide ein Instrument. Und ja, also ich mag das schon sehr gerne. Also Musik um mich. Also das finde ich schon immer eine angenehme Atmosphäre schaffend und ist schon immer ja, wie soll ich sagen, etwas Angenehmes, also Bereicherndes im Privaten und im Beruflichen, muss ich ganz ehrlich sagen, hat Musik eine untergeordnete Rolle. Also bei den Kursen, die ich jetzt, also den ich jetzt geleitet habe, da habe ich jetzt weniger mit Musik unterrichtet, muss ich ganz ehrlich sagen. Wir haben es immer in der Ausbildung ein paar Mal gehabt, dass man bei Praktika einige Male Musik dabei war. Aber es ist nicht so einfach. Wenn man zum Beispiel jetzt ein Lied im Kurs verwendet, dann muss man sehr aufpassen, dass dann die vom Text her auch passend sind, weil es könnte fürs Niveau dann schnell einmal (..) überfordernd sein, weil eben, wenn das nachher gesungen auch noch ist, dann oft nicht so gut verständlich ist für die Teilnehmer:innen. Es ist mir aufgefallen. Also.

[0:01:39.2] **S1:** Du bist jetzt auch schon bei meiner nächsten Frage eigentlich was sind denn deine Erfahrungen hinsichtlich Musik und Einsatz und wie kommt denn das ganze Thema bei den Lernenden an? Was? Also im Großen, im Überblick sozusagen.

[0:01:55.1] **S2:** Ja. Also ich glaube, dass das sehr gut ankommt bei den Lernenden. Nur muss man eben schauen, welches Niveau hat man gerade? Also wenn ich jetzt ich habe jetzt eine A1-Gruppe gehabt, da hätte es jetzt nicht wirklich so gut gepasst, weil ich einfach ganz am Anfang sozusagen ihrer Deutschkenntnisse gestanden sind und da hat eigentlich das nicht so gepasst, dass man jetzt wirklich ein Lied reinnehmen in den Unterricht. Aber wie gesagt, bei den Praktika, die ich gemacht habe, da haben wir, ja ich kann mich nicht mehr ganz genau erinnern, Ich glaube, es war B1 oder B2 sogar und da hat es dann schon sehr gut gepasst. Also wenn die schon ein bisschen was verstehen, also wenn das dann schon ein höheres Niveau ist und es passt das Musikstück zu der zu der unterrichtenden Thematik und es passt auch vom vom Sprachniveau her, dann kann man das schon sehr gut einsetzen und das ist auf jeden Fall dann eine aufgelockerte (...) ja Unterrichtsmethode, die einfach auflockert, die den Unterricht auf jeden Fall lebendiger macht.

[0:03:05.3] **S1:** Und siehst du das so, dass Musik für dich persönlich gesprochen? Ja. Siehst du, dass Musik möglicherweise wirklich ein Lernmittel sein könnte für die verschiedenen Bereiche also der Grammatik oder fürs Sprechen, fürs Reproduzierende? Oder siehst du Musik eher als Möglichkeit, den den Unterricht aufzulockern, so wie du sagst, oder manchmal sogar als eine Art Zuckerl? Ja, wenn. Wenn etwas besonders gut gelingt, oder? Jetzt kommt ja Weihnachten. Also da bietet sich an, für den einen oder anderen, dass man das Weihnachtslieder zum Beispiel auch durchbespricht, oder? Ja, wie siehst du das?

[0:03:48.3] **S2:** Also es kann sowohl als auch sein. Also ich würde schon sagen, dass es eben auflockernd ist. Also zum einen eben quasi in der Thematik zu Weihnachten oder so, dass man das eben nutzen kann. Also dass man halt dann Weihnachtslieder: Welche Weihnachtslieder habt ihr zu Hause und was gibt es bei uns? Usw also das kann man schon aufgreifen. Es kann aber auch als Lehrmittel verwendet verwendet werden, weil ich denke da zum Beispiel. (..) Das Lied "MfG" von den Fantastischen Vier, weil man da eben so ein höheres Niveau schon hat und eben diesen Sprechgesang mit diesen ganzen Abkürzungen, wenn man das einmal thematisiert. Also das muss schon wirklich ein höheres Niveau sein. Also ich denke wahrscheinlich C1 sogar. Dann könnte man das durchaus auch als Lehrmittel verwenden, dass man halt dann schaut, was verstehen sie alles oder kennen sie die Abkürzungen? Oder man lernt eben dann im Zuge des Textes die Abkürzungen alle kennen. Also das kann ich mir schon vorstellen, dass das auch funktioniert. Auf jeden Fall.

[0:04:52.0] **S1:** Also im Sinne der Wortschatzerweiterung in dem Fall auch, dass man eben diese Abkürzungen auch lernt. Also Lexik. Da sind wir im Bereich der Lexik, dass sich da was erweitern lässt. Wenn du dich zurückerinnerst an die Praxisstunden, die du vorher erwähnt hast, könntest du mir da so eine Art Unterrichtssequenz kurz skizzieren, wo Musik zum Einsatz gekommen ist? Erinnerst du dich da an etwas?

S2 [0:05:20.2] **:** Ähm, ja. Ich weiß jetzt nur nicht mehr, was das war. Es war irgendwas vor diesem, ähm, ein deutscher Interpret. Wie heißt der schnell? Oerding oder so? Der Vorname. Und mit dem Nachnamen Oerding oder so? Ich weiß es nicht mehr genau. Jedenfalls ist es da ums Reisen gegangen und da hat das Lied halt. Also ich müsste mir das wirklich raussuchen. Das kann ich dir jetzt gar nicht so aus dem Stegreif sagen. Und da haben wir dieses Lied eben verwendet, um diesen Wortschatz auch noch mal zu festigen, den sie also in der Sequenz sozusagen auch gelernt haben. (..) Ich kann mich noch erinnern, da haben Sie Schwierigkeiten gehabt, weil der eben relativ schnell gesprochen hat beim Singen und ein bisschen was verschluckt hat, was heute auch oft ist, dass eben beim gesungenen Wort ist halt doch ein bisschen, je nachdem ein wenig schwieriger zu verstehen, einfach wie das gesprochene Wort also. Also. Aber man kann es durchaus so einbinden. Also wenn man jetzt irgendwelche Themen durchnimmt, eben wie das Reisen oder so, da finde ich das, kann man das durchaus verwenden auch.

S1 [0:06:36.4] **:** Und wenn du dich, wenn du dich zurück erinnerst, wie ist denn das Lied quasi aufbereitet worden? Also wie fand quasi die Auseinandersetzung mit dem Lied statt? Wurde der Text zuerst ausgeteilt oder hat man sich das Lied zuerst angehört oder nur Passagen von dem Lied? und wie es dann damit im Endeffekt gearbeitet worden. Also hat man das eher dazu genutzt, dass man sich die Grammatik anschaut. Also so wie du sagst auch die Wortschatz und oder ist damit dann auch weiter gearbeitet worden in anderen Unterrichtseinheiten oder war das wirklich nur so für eine Unterrichtseinheit gedacht, diese Übung?

S2 [0:07:13.9] **:** Das war so, also das war schon für eine Unterrichtseinheit so eine gute Unterrichtsstunde, würde ich jetzt sagen oder eineinhalb Einheiten. Also eine Stunde hat 50 Minuten. Also das ist so aufbereitet worden, dass eben das Lied vorgetragen wurde, also mit einem Untertitel, also mit Untertiteln sogar. Und sie haben dann den Text ausgeteilt bekommen, allerdings in ich glaube, das war eine Strophe oder so in Schnipseln. Also immer so Zeilen auseinandergeschnitten und sie haben es dann einordnen müssen, wo welcher, also welche Passage kommt. Also nummerieren und in der Reihenfolge dann zuordnen. (..) Und ja, und dann wurde schon eben gesprochen darüber, was sie da verstanden haben, ob sie den Inhalt verstanden, haben vom Lied. Also eher so ein

bisschen allgemeiner. Also jetzt nicht genau den Text genau durchgearbeitet, sondern eben eher so verständnismäßig, was sie wirklich da verstanden haben.

S1 [0:08:20.6] **:** Und auf welcher Niveaustufe war das? Das war.

S2: Ic [0:08:24.1] h glaube, das war A2.

S1 [0:08:26.3] **:** Schon.

S2 [0:08:27.2] **:** Oder B1, A2 oder B1. Höher war es nicht.

S1: Mhm. Mhm. Verstehe. Mhm.

S2 [0:08:34.2] **:** Also das finde ich auch ganz witzig, wenn man sagt, man lässt sich da die Textpassagen dann zuordnen, weil das kann man eigentlich auch ganz gut machen, finde ich. Vor allem auf den noch nicht so hohen Niveaus. Also ich glaube, das geht, glaube ich, auch ganz gut.

S1 [0:08:46.4] **:** Mhm. Mhm.

S1 [0:08:47.7] **:** Auf jeden Fall. Also ich kenne diese Technik unter dem englischen Begriff. Das ist jumble sentences, also wo der Text dann, wie du sagst, in Textabschnitte dann geteilt wird. Und die Lernenden müssen dieses Schnipseln dann zusammenfügen und hören gleichzeitig das Lied. Und dann im Endeffekt wird dann der Text selber erstellt und man korrigiert das dann mit dem Original. Man vergleicht das dann und vielleicht kommt es dann sogar auch zu einem Singmoment mit der Klasse. Manchmal wird der Text auch herangezogen, um dann selber quasi eine Strophe auch zu schreiben. Dann in den höheren Niveaustufen. Also da gibt es unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten, wie man das Ganze einbinden möchte und für welchen, für welchen Bereich man das einsetzen möchte. Und das hängt natürlich total ab von der Lehrperson selber. Jetzt würde ich mich, jetzt würde ich mich interessieren. Prinzipiell hast du einen sehr positiven Zugang zur Musik und du kannst auch vorstellen, auch mit Musik zu arbeiten, Ihn in deinem Unterricht. Für welche Niveaustufen würdest du das machen? Also würdest du das sagen? Musik Ja. Beginne ich bereits mit A1 oder ich traue mich einfach mal drüber. Oder sagst du Na, das ist mir noch ein bisschen zu haarig. Ich mache das eher in den höheren Niveaus von B1, B2. Und warum?

S2: Ja, [0:10:21.7] also es kommt auch immer ganz viel auf die Gruppe drauf an, also es ist nicht jede Gruppe gleich. Also auch wenn es heißt A1 ist A1, aber es kommt wirklich auf die Teilnehmenden und auf die Gruppe drauf an, aber grundsätzlich würde ich wahrscheinlich eher erst ab A2, B1 mit mit Musik beginnen. Also außer es ist jetzt so eine hochmotivierte Gruppe, wo das wirklich schon sehr gut funktioniert. Und ja, also jetzt in der Gruppe sag ich mal, wo ich jetzt unterrichtet habe, da wäre es nicht gegangen so, wäre es nicht gegangen oder es hätte nicht funktioniert.

S1: Und warum nicht? Also [0:11:05.9] warum nich? Aus deiner Sicht?

S2: Waru [0:11:07.9] m nicht? Ja, weil die Teilnehmenden auch nicht so motiviert waren, jetzt wirklich selbstständig irgendwie zu lernen. Oder halt das ist eine AMS-Gruppe gewesen, das kann ich so sagen jetzt in dem Kontext und die waren halt auch nicht so motiviert, dass jetzt da irgendwie also auch Gruppenarbeiten und so, also das ist schnell einmal. (..) Ja, habe ich herausgefunden, dass das nicht so gern gemacht wird. Also die waren halt einfach von der Gruppe her nicht so eine motivierte Gruppe. Das kommt leider auch manchmal vor, gell, weil ich habe es jetzt im Praktikum im Sommer ganz anders erlebt. Da habe ich ein Praktikum gemacht bei einer Gruppe von Frauen. Die waren ganz anders wieder unterwegs, also viel motivierter und und auch ja motiviert, auch etwas Neues auszuprobieren. Aber diese Gruppe war halt jetzt etwas schwierig. Also das kommt wirklich, glaube ich sehr, auf die Gruppe drauf an. Wenn man eine motivierte Gruppe hat, kann man wahrscheinlich auch im A1 schon mit Musik was machen.

S1: Komm [0:12:19.6] t immer darauf an.

S1: In w [0:12:20.7] elchen, mit welchen, mit welchen Erfahrungen man dann quasi auch an das ganze Thema auch irgendwo herantritt. Motivation natürlich. Aber mir wurde zum Beispiel gesagt, dass man in Tschechien beispielsweise nicht es gewohnt ist, mit Musik zu arbeiten. Also dass man nicht gewohnt ist, in der Gruppe zu singen, zum Beispiel im Schulkontext und also, dass das durchaus auch eine Frage der der Kultur auch sein kann und dass man natürlich da jetzt aus der Lehrenden-Perspektive sprechen da schon auch ein bisschen aufpassen würde ich jetzt nicht sagen, aber dass man das schon auch berücksichtigen kann muss, darf wie auch immer und ja, und das ist das erste Herantasten an das ganze Themenfeld schon auch herausfordernd gestalten kann. Also du sagst es die die, die die Vorlieben von den von den Lernenden, die hören ja alle unterschiedliche Sachen und kommen auch aus unterschiedlichen kulturellen Backgrounds. Also da gibt es auch unterschiedliche musikalischen Erfahrungswerte und die kennen vielleicht auch nicht unbedingt eine Helene Fischer zum Beispiel oder die mögen vielleicht auch keine.

S1: Keine Hele [0:13:44.3] ne Fischer. Ja, ich meine, deutschsprachiges Lied ist so so so unterschiedlich, also unterschiedlich ausgeprägt. Ja, also wir haben den Rap. Wir haben unterschiedliche Genres, wir haben unterschiedliche dialektale Ausprägungen. Einen Hubert von Goisern zum Beispiel. Ja, oder? Also da gibt es auch von von meiner Sicht als Lehrende viele Dinge, die ich mir eigentlich im Vorfeld schon auch überlegen muss. Ja, was nehme ich da auf jeden Fall? Was ist da geeignet? Wie siehst du das Ganze? Also gibt es für dich spezielle Selektionskriterien, die ein Lied erfüllen soll, darf, muss? Ja?

S2: Ja. [0:14:30.8] Also Selektionskriterien gibt es auf jeden Fall. Also man muss erstens einmal schauen, was das Lied also zum Thema. Also, was ich gerade unterrichte. Also ist es irgendwie passend zum Kontext des Unterrichts und natürlich auch, wie es mit der Verständnismöglichkeit ist. Also wenn das jetzt sehr im Dialekt gesungen ist oder so, wird es wahrscheinlich in den niedrigeren Niveaus auf jeden Fall schwierig, weil im Österreichischen ist ja doch eher diese gesprochene Sprache nicht so wie das Hochdeutsch. Also gerade bei den Liedern. Da muss man dann schon sehr gut auf das aufpassen, ob das jetzt meinem oder besser gesagt dem Niveau der Gruppe dann entspricht. Also da muss man wirklich auch ein Augenmerk darauf haben. Und auch inhaltlich würde ich schon auch sagen, dass man schon ein bisschen schauen muss, was das Lied transportiert. Also das muss man halt auch dann schauen, ob das für die Gruppe passend ist. Ja.

S1: Und [0:15:28.4] wie gehst du vor, wenn jetzt die Gruppe aufgeschlossen ist und das Thema machen möchte, auch musikalisch begleitet haben möchte? Wie gehst du da vor oder wie könntest du dir vorstellen hinsichtlich Genre. Ja, also wenn die Gruppe zum Beispiel total auf Deutschrap stehen sollte. Bist du da aufgeschlossen und sagst okay, schaue ich mir an oder lasst du zum Beispiel die die Lernenden selber entscheiden, welches Lied ihr im Unterricht aufgreifen wollt. Beziehungsweise wie gehst du dann spezifisch mit dieser Sparte um, die ja auch besondere Begriffe haben könnte? Ein Thema auch Sexismus in der Sprache? Oder sagst du dann Na, es ist mir zu heikel. Das möchte ich ehrlich gesagt nicht unbedingt machen und und und. Wählst du selber dann die Lieder aus. Also lässt sie die Entscheidung eher den Lernenden über oder machst du das selber?

S2: Also [0:16:30.0] ich würde schon. Also wenn sie sagen, die wollen jetzt Deutschrap haben oder irgendein Lied aus diesem Genre, würde ich wahrscheinlich selber mal recherchieren, was da alles so gibt. Weil ehrlich gesagt bin ich da nicht sehr bewandert. Aber dann würde ich schon eher in dem Genre selber schauen, welches Lied ich für geeignet befinde, sozusagen. Also ganz freie Hand, weil man weiß dann trotzdem nicht, ob nicht irgendjemand in der Gruppe dann doch nicht ganz mit dieser mit diesem Text irgendwie einverstanden ist oder so. Also da muss man, glaube ich dann schon ein bisschen noch die die Auswahl selber treffen und dann schauen, was da geeignet ist für die Gruppe. Man kann ja in jedem Genre ein passendes Lied wahrscheinlich finden. Also von daher würde ich schon selber suchen oder schauen, welches Lied ich da einsetzen würde. Aber wenn das der Wunsch der Gruppe ist und die sagen, das interessiert uns und das wollen wir gerne lernen, dann kann man ja da ein Lied finden, auf jeden Fall und sich das gemeinsam dann anschauen. Aber ganz freie Hand würde ich da nicht lassen, dass man sagt, man sucht jetzt irgendein Lied, weil ja, wenn das dann eines ist, was vielleicht zwei oder drei in der Gruppe gut finden und die anderen dann doch nicht so, also das würde ich eher nicht so machen, dass es frei entschieden wird.

S1: Vers [0:17:46.0] tehe.

S1: Also [0:17:47.5] ich finde es schon mal gut, dass du offen bist für authentische Lieder. Manche trauen sich ja da gar nicht drüber und sagen Nee, ich arbeite lieber mit mit didaktisierten Liedern, die im Lehrwerk sind. Mich würde es interessieren: Hast du schon Erfahrungswerte mit didaktisierten Liedern? Also verwendest du in deinem Kurs ein Lehrwerk derzeit und kommt darin auch ein Lied vor?

S2: Na a [0:18:16.6] lso, eigentlich nicht. Also bei mir ist jetzt derzeit. Also ich habe mit "Pluspunkt Deutsch" gearbeitet jetzt. Und da ist meines Wissens also im A1 kein Lied gewesen oder ist kein Lied dabei im im Buch. Aber wie gesagt, das würde eher so situationsbezogen auch den Unterricht so gestalten. Weil manchmal ist es eben genau richtig, dass man sagt, man baut vielleicht ein Lied ein und thematisiert es, wenn es eben zum Thema passt usw oder man hat auch die Zeit dazu, weil es ist ja auch oft ein Thema, dass man schauen muss, dass man den. (..) Die den Stoff durchbringt, sozusagen in den Stunden, die man hat und aber trotzdem kann man mal schauen, ob man immer ein Lied findet. Aber so standardisiert habe ich da nichts. Aber ich habe jetzt, weil ich eben auch noch anfange. Also am Anfang meiner Laufbahn als DaF/DaZ-Trainerin bin. Also die Kurstage immer individuell gestaltet und immer geschaut, dass ich eben, wo es halt gerade Thema ist, da reinnehme und aktualisiert halt. (..)

S1: Ja, [0:19:30.1] Stichwort Materialien. Gibt es da gibt es da für dich gute Seiten, die du empfehlen könntest, wo du sagst Ja, mit denen arbeite ich ganz gut. Oder kann ich mir vorstellen, in Zukunft auch zu arbeiten, weil gerade auch was was kreative Arbeitsmaterialien angeht. Also da ist man ja als Lehrender oftmals alleine. Ja, da ist irgendwie jeder so ein alleine Alleinkämpfer und da würde es mich interessieren, hast du gewisse Seiten, die du Kolleginnen empfehlen könntest oder wo du sagst ja, das funktioniert für mich ganz gut. Diese Materialien.

S2: Also. Ja, [0:20:16.4] ich meine im Internet gibt es ja jede Menge, kann man sagen, also an allen Dingen, die man findet, also ob es jetzt Schubert ist oder was weiß ich, wie heißen denn die alle? (...) Lernkönig oder wie das heißt? Also ich habe da ehrlich gesagt jetzt meistens reingegoogelt und geschaut, was passt für mich. Und dann eben auf einmal gar nicht so auf die Webseiten geschaut, wo ich das her bekommen habe. Also was ich ganz gern verwendet habe, so als Abschlussübung, das ist der von Nikos Weg. Also ich weiß nicht, ob du das kennst?

S1: Nein [0:20:57.4] .

S2: Also [0:20:59.1] das ist so eine Seite. Also da geht es um den Niko. Das ist ein junger Spanier und der kommt dem nach Deutschland. Und der hat dann eben seine Situationen im Alltag. Und dann, was das Krasse dran ist. Also da hat man zuerst eben das Video mit Untertiteln und dann hat man online auch noch Fragen zu dem Niko, also was er gerade gemacht hat und eben grammatikalisch aufbereitet. Also das habe ich ganz, ganz klasse gefunden. Aber das hat jetzt nichts mit der Musik zu tun, gell. Also Musik Webseiten muss ich ganz ehrlich sagen, kenne ich jetzt nicht explizit? Wirklich? Wo ich sage, da könnte ich schauen. Ich kann mich zwar erinnern, wir haben da in dem Praxiskurs. (..) Webseiten gehabt, wo wir geschaut haben, also Lieder mit welchem Niveau die sind und so, aber ich konnte das jetzt gar nicht sagen, wie die Webseite noch heißt. Aber wie gesagt, man googelt halt einmal rein und dann schaut man halt, was halt so gibt oder so mach es halt ich.

S1: Ja, [0:21:59.4] naja, das ist ja auch der direkteste Zugang eigentlich. Ja, wenn man sich für ein spezielleres Themengebiet wie Musik auch interessiert und das irgendwie möchte in seinen in seinen Unterricht einbinden möchte, dann muss man schauen natürlich, woher komme ich zu den Materialien und wie sind die Materialien aufbereitet und deckt sich das mit meinen Vorstellungen? Und das ist ja schon eine schon ein Arbeitsschritt, mit dem man oftmals auch alleingelassen wird. Ja, weil es mitunter eben nicht Bestandteil der Ausbildung war, weil man möglicherweise auch nicht die Materialien an die Hand bekommen hat. Materialien, die man sich mühsam selber über die Jahre zusammenstellen muss. Oftmals, oder? Ja, im Rahmen von Fortbildungen zum Beispiel auch bekommt. Aber es sind. Aber eigentlich finde ich es relativ schade und das ist jetzt meine persönliche Meinung, dass man dass das Thema Musik und Sprachenlernen und es ist erwiesen, dass das eine sehr schöne Symbiose sein kann, vor allen Dingen auch langfristige Wirkungen auch zeigt beim Sprachenlernen, dass das irgendwie von manchen Instituten sehr ernst genommen wird und von manchen Instituten aber komplett ausgeklammert wird. Also ich kann natürlich jetzt auch Beispiele nennen, Beispiele, wo ich auch gearbeitet habe an diversen Instituten, die das Thema durchaus als sehr. Ja, wo das wirklich fixer Bestandteil auch vom Curriculum war. Und ich kann aber auch Beispiele als Negativbeispiele nehmen, wo ich mit meiner. Zum Beispiel jetzt auch mit meiner Interviewanfrage vor verschlossene Türen gestoßen bin, also auf verschlossene Türen. Und das finde ich irgendwie schon schade, muss ich sagen. Und da würde mich deine Meinung interessieren. Wie wird denn das an deiner Institution gehandhabt? Also du hast gesagt, dass du Praktika absolvieren absolvieren musstest, wo das durchaus Bestandteil war. Hast du das Gefühl, du hast. Du hast da auch

gewisse Taktiken, zum Beispiel auch die Song-Didaktik wie nähere ich mich einem Song oder Materialien an die Hand bekommen, wo du sagst ja, mit dem kann ich jetzt arbeiten oder findest du das ein bisschen unzureichend?

S2: Ja, [0:24:34.2] also eher unzureichend, weil es wurde mir auch nicht irgendwie Materialien zur Verfügung gestellt, oder? Es ist ja generell so, man muss sich immer alles irgendwie ein bisschen selber zusammensuchen. Also das ist generell habe ich gemerkt, beim DaF/Z-Training so ein bisschen die Herausforderung. Also man hat da nette Trainer-Kolleginnen, die einem dann schon auch ihre quasi Sachen oder sagen okay, die Seiten kannst du anschauen oder so, aber so richtig, also wirklich so von offizieller Seite wird einem da nicht wirklich Material zur Verfügung gestellt. Also es wurde ja jetzt bei dem Kurs, den ich jetzt geleitet habe, eben haben sie eben gesagt, ja, du kannst ein Buch verwenden, du musst aber nicht. Und wenn du ein Buch verwendest, dann kannst du dir das aussuchen. Ja, ich meine, ich habe mir es eh ausgesucht, aber ich denke mir halt, wahrscheinlich wäre es halt doch irgendwie geeigneter, wenn da wirklich so ein bisschen ein roter Faden für die Teilnehmer auch wäre. Aber wenn deren Niveau weitergehen, dann haben sie vielleicht ganz ein anderes Buch und ja, keine Ahnung. Aber es wird halt wahrscheinlich jeder so sein Süppchen kochen irgendwie, gell? Also. (..)

S1: Und [0:25:49.2] dass das.

S2: Aber. Ich [0:25:50.6] meine, ich schaue halt schon, dass ich das wirklich. Ja dann das Buch verwende und damit es halt dann auch die Sachen im Nachhinein oder halt während des Unterrichts am Nachmittag auch mal nachschauen können. Was halt jetzt die Gruppe leider nicht so viel gemacht hat, glaube ich. Aber wie gesagt, man hat auch wieder andere Gruppen. Wahrscheinlich also wo es dann wieder motiviertere Menschen gibt. Bei mir war es halt jetzt so, im Kurs war es schwierig. Ich habe vom Alter her so eine irrsinnige Spanne gehabt. Es waren vier 17-jährige und bis zum Alter von 58 Jahren. Also das ist schon ein wenig schwierig, wenn man so eine Altersspanne in der Gruppe hat, also auch von den Themen her. Also ich hätte da nicht wirklich gewusst, welche Lieder ich in der Gruppe jetzt präsentieren hätte sollen, weil da einfach so ein Riesenunterschied war. Also 17 und 58 ist einfach ein Irrsinniger. Da ist ja das ganze Leben eigentlich dazwischen, kann man fast sagen. Also oder das Arbeitsleben eigentlich dazwischen?

S1+2: Ja, [0:26:51.3] ja.

S1: Ja. [0:26:52.5] Und dass das durchaus also beeinträchtigt natürlich dann auch. Also nicht beeinträchtigt, aber beeinflusst. Sagen wir es mal so natürlich auch die die Methodik didaktischen Überlegungen dann im Vorfeld. Glaubst du es? Es hapert auch ein bisschen am Mut von den Lehrenden, sich darüber zu trauen. Über das Thema. Oder woran könnte. Woran könnte es scheitern? Quasi, dass man Musik nicht in seinen Unterricht mit einbindet? (..)

S2: Wora [0:27:24.8] n könnte es scheitern? Ja, es könnte daran scheitern, dass manche vielleicht selber nicht so interessiert sind an Musik, möglicherweise also von den Trainern. Und dass vielleicht nicht das Passende (..) die passenden Lieder irgendwie so bekannt sind. Vielleicht weiß man einfach auch nicht die Webseiten oder wo man das findet, wo man was einbauen könnte. Dass man einfach zu wenig im Blick hat. Also nicht einmal, dass man vielleicht sagt, okay, ich würde gar nicht wollen, sondern ich wüsste nicht woher. So unter dem Aspekt könnte sein ja. (..) Und dass vielleicht manche, die halt schon lange Zeit unterrichten, halt gar nicht einmal unbedingt so

was wieder einbauen wollen, weil sie sagen, das hat eh vorher auch gut ohne der Musik funktioniert oder so? Kann auch sein.

S1: Ja, [0:28:24.6] funktionieren.

S1: Tut [0:28:25.5] viel.Ja.

S2: Man hat schon fest [0:28:26.6] gefahrene Sachen. Und dann bleibt man halt bei gewissen Sachen. Könnte sein.

S1: Ja. [0:28:33.2] Ja.

S1: Plan [0:28:34.5] st du in Zukunft mit Musik zu arbeiten in deinem Unterricht?

S2: Ja. [0:28:39.3] Wenn es passt, würde ich es schon gerne mal probieren. Ja, weil, wie du gesagt hast. Also Musik ist natürlich immer auch ein positiver Zugang, auch für die Leute. Also die meisten reagieren auf Musik sehr positiv. Ja, das ist grundsätzlich so, aber man muss halt dann immer ein Stück finden, das eben passt. Also quasi von der Thematik her, von der, vom Sprachniveau her. Und da kann ich mir das durchaus vorstellen, dass das ganz gut reinpasst. (..)

S1: Also [0:29:12.7] ich kann dir auch erzählen, dass das selbst die simpelsten Lieder, zum Beispiel auch dieses "Fliegerlied". Kennst du das? Ja, das ist so stark. Stark. Ja, also das habe ich mit einer mit einer Gruppe gemacht auf C1-Niveau sogar die haben sich totgelacht. Also die fanden das so lustig und haben das wirklich. Also mit dem ganzen Körper und mit ihrer Stimme haben sie das so toll gemacht und ich habe das einfach so zwischendurch als als Fun, also als als Auflockerung, so wie du sagst, für zwischendurch nach einem wirklich schwierigen Grammatikthema gemacht und die fanden das genial. Also sie haben das in den in den folgenden drei Wochen, wo dieser Kurs täglich stattfand, also das war für sie ein totales Highlight und das haben sie auch im Privaten dann auch wiederholt. Also es ist schon etwas, was die was für was für das Lernen sehr viel an an Motivation beitragen kann, finde ich. Und selbst wenn ich es jetzt nicht zwischendurch mache, sondern wirklich auch um grammatische Themen aufzubereiten. Also quasi wirklich Musik als Lernmittel einsetze. Dann sehe ich auch einen Mehrwert. Also ich sehe eigentlich auf allen Ebenen einen Mehrwert. Und sie wollen dann auch mehr wissen über die Interpreten. Das heißt, dann wird auch wieder das Sprechen trainiert. Und ja, das kulturelle Verständnis kommt ja dann auch noch einmal. Ja, und da steckt ja auch ganz viel sprachliches Material auch drinnen. Also wenn zum Beispiel rhetorische Fragen drinnen sind, also rhetorische Frage, erklär das einmal jemanden. Ja, also. Und wenn man das aber dann mit einem Beispiel verknüpfen kann anhand eines Liedtextes, dann hat das natürlich total an Mehrwert dazugewonnen. Ja, für einen Sprachlernenden. Also ich kann da nur auf auf positive Erfahrungen, Gott sei Dank, zurückgreifen. Aber ich kann mir natürlich auch vorstellen, dass jemand, wenn, wenn, wenn der jetzt überhaupt noch gar keine Erfahrungen mit dem ganzen Thema Musik und Methodik und Didaktik zu tun gehabt hat. Also wie setze ich das Ganze ein, dass man da schon ein bisschen zurückhaltender ist. Ja, und sich zuerst einmal überlegt Ja, ich weiß nicht, schaffe ich das? Schaffe ich das nicht, schaffe ich das Richtige zu finden. Also es sind ganz viele ganz viel Vorbereitung auch notwendig, finde ich, um das wirklich auch gut rüberbringen zu können. Und je nachdem, ob ich in der Materie stehe oder nicht. So

kommt es halt dann auch bei den bei meinem Publikum dann auch an. Ja, ja, also ich finde ich finde dieses dieses ganze Thema recht spannend. Ich weiß nicht wie es dir geht, aber es wäre jetzt. Also wir werden jetzt am Ende unseres Interviews angelangt. Hast du vielleicht noch letzte Gedanken oder Fragen? Weiß ich nicht. Anmerkungen? (..)

S2: Ähm. [0:32:21.9] Ja. Wie bist du auf das Thema gekommen? Das hat mich eigentlich schon interessiert, weil man. Das ist ja wirklich ein spannendes Thema, das mal zu beleuchten. Ja. Wie bist du auf das Thema gekommen?

S1: Also [0:32:32.7] , wie bin ich auf das Thema gekommen? Zum einen komme ich aus einer Musikerfamilie und ich habe Sprache und Musik studiert, also Italienisch und Musik und bin demnach eben AHS- Lehrkraft seit 15 Jahren und habe eigentlich im Zuge meiner meiner Lehrjahre immer wieder versucht, diese beiden Domänen miteinander zu verknüpfen, weil ich gesehen habe, dass dadurch wirkliche Bildungsmomente entstehen und dass das für beides sehr fruchtbar sein kann. Also wenn ich zum Beispiel einen Satz spreche, kann ich das ja auch rhythmisiert sprechen. Also ich spreche ja schon rhythmisiert. Also alles, was ich tue, ist eigentlich musikalisiert in einer Sprache und ich fand das eigentlich immer ein sehr wichtiges und notwendiges Feld eigentlich für meinen, für meinen Sprachunterricht. Und später ist Deutsch noch dazugestoßen. Also DaF/Z im Rahmen von dem Masterstudium und ja, und dann habe ich schon angefangen zu arbeiten und zu unterrichten und auch wieder versucht, diese beiden Bereiche miteinander zu verknüpfen und habe eigentlich immer wieder gesehen, dass Musik sehr viel kann und sehr viel abdeckt, wenn man weiß, wie und. Und dass das von von verschiedenen Faktoren auch abhängig ist. Ja, aber der größte Faktor bin eigentlich ich selber und meine Einstellung zu Musik und wie ich und ob ich mich darüber traue und wie ich das Ganze einbinde in den in den Unterricht, also wie ich das Ganze präsentiere und wie ich damit verfahre mit den Lernenden. Und ich habe einfach gemerkt, dass je aktiver, je interaktiver man das gestaltet im Sprachunterricht, desto besser. Und ich habe einfach gemerkt, dass auch der Deutschunterricht dadurch viel attraktiver geworden ist und abwechslungsreicher geworden ist und für mich gewisse Arbeitsmöglichkeiten dadurch entstehen. Also entstanden sind die jetzt so, wenn ich eine Übung nach der anderen mache, quasi wie sie vorgeschlagen wird im Lehrbuch nicht möglich ist. Also ein anderes Lernen findet statt und für mich auch definitiv ein lang, lang lang anhaltendes Lernen. Ja, und deswegen habe ich mich dazu entschlossen, das zu dem im Rahmen von der Masterarbeit auch zu recherchieren und zu schreiben und Interviews zu führen aus den verschiedensten Perspektiven, also Lehrenden-Perspektive, aber auch Weiterbilder, also der Weiterbildung oder auch Universitätsdozenten, wie sie das Ganze sehen. Und ich finde es eigentlich bis jetzt eine sehr, sehr spannende Reise. Ja, und es geht ja noch weiter. Hast du.

S2: Hast du scho [0:35:42.4] n viele Part [0:35:43.4] ner also Interviewpartner:innen gefunden oder ist es schwierig?

S1: Also [0:35:47.7] die die Interviewpartner:innen Suche gestaltet sich etwas schwierig, muss ich zugeben. Hätte ich mir ein bisschen ergiebiger erwartet. Aber ich bin ja noch dabei. Also man muss dem Ganzen noch ein bisschen Zeit geben und dann wird das auch noch gediehen sein. Ja. (..) Hoffe ich zumindest.

S2: Ja, [0:36:08.5] also mir würden schon ein paar noch einfallen, die, die eventuell hilfreich sein könnten.

S1: Okay [0:36:15.8], Moment, dann stoppe ich jetzt die Aufnahme.

[0:00:00.0] **IP8**

Transkript

S1: Ich beginne miit der ersten Frage: Welchen? Welchen beruflichen bzw. auch privaten Bezug haben Sie denn zur Musik? Also wie ist das? Welchen Zugang haben Sie?

[0:00:11.2] **S2:** Also beruflich eigentlich keinen. Also ich bin von Beruf und auch von der Ausbildung her DaF/Z- Lehrerin und habe eigentlich kein keine Ausbildung zu irgendwas Musikalischen. Aber schon sehr früh habe ich mich mit Musik beschäftigt und finde es extrem wichtig natürlich im Unterricht ist zu hineinzubringen, zumal ich Expertin für gehirneffizientes Lehren bin und demzufolge auch genau weiß, warum Musik so wesentlich und wichtig ist und uns direkter erreicht als vielleicht andere Sachen. Und ich habe mich halt relativ früh schon damit beschäftigt, sehr viel auch Rhythmus im Unterricht ausprobiert, eigene Rhythmen mit in die Kurse gebracht, auf meinen YouTube Kanal gestellt und mache auch immer wieder Workshops bzw. nehme auch immer wieder Workshops zu dem Bereich. Also versuche mich da auch immer mit Musikern zu verbinden und ja zu lernen.

[0:01:10.4] **S1:** Man lernt nie aus. Lebenslanges Lernen. Das fällt auch darunter. Okay, Sie haben es gerade erwähnt. Gehirneffizientes Lernen/Lehren auch. Und die Einbindung von Rhythmus. Können Sie mir dazu ein bisschen eine Backgroundinformation geben? Also, wie sollten Ihrer Meinung nach die Aufgabenformate gestellt sein, um wirklich gehirneffizientes Lernen mit Musik ermöglichen zu können?

[0:01:37.5] **S2:** Ich glaube, was ein großer Fehler ist im DAF/DAZ-Bereich. Was viele machen ist, dass sie versuchen, die Sprache auf den Rhythmus zu, also das Miteinander zu koppeln. Also dass sie sozusagen sagen so "eine Tasche", anstatt es genau andersherum zu machen und das andersherum, ist aber gleichzeitig auch ein Problem für viele Lehrkräfte, weil die meistens auch nicht aus diesem Musikbereich kommen und gar nicht wissen, dass man eigentlich mit einem Offbeat startet. Also wenn ich eine Bodypercussion mache und es so machen will, dass die Sprache wirklich dazu passt, dann starte ich eigentlich mit einem Offbeat. Dann kann ich nicht mit der eins starten und das ist schon relativ anspruchsvoll natürlich für Lehrkräfte, das durchzuführen und da sind sie oft an ihren Grenzen. Und ich finde es aber extrem wichtig, gerade in diesem Bereich, dass die Sprache das, dass sie halt nicht in irgendeiner Form verändert wird, sondern die Sprache ist die Sprache. Und das ist so ein Bereich, wo es immer wieder Probleme gibt für die Lehrkräfte, weshalb sie das eigentlich ein bisschen üben müssen. Da braucht es wirklich Workshops zu oder sie müssen halt auch wirklich lernen. Was ist denn ein Offbeat? Ja, ganz wichtiger Part.

[0:02:52.2] **S1:** Können Sie mir da ein Beispiel nennen.

[0:02:55.3] **S2:** Wenn ich jetzt zum Beispiel meinen Namen sage und ich sage ich heiße. Also ich habe jetzt einen Rhythmus, aber man hört das glaube ich nicht. Aber ja, das ist Zoom macht das weg. Also ich habe zum Beispiel 1234. Ja, das ist der Rhythmus. Und ich würde direkt auf der eins anfangen. Ich heiße Claudia. Dann ist das irgendwie rhythmisch. Ja, okay. Ich bin zwar in diesem Vierertakt drin, aber ich bin halt nicht so wie in dem Satz Ich heiße Claudia und deswegen ist es halt blöd, was man jetzt nicht hört. Ja, habe ich. Quasi so einen Takt

eins und zwei und drei und vier und dann muss ich halt vor der eins anfangen. Ja, also mit meinem Namen zum Beispiel. Claudia Das sollte vorher kommen, oder? Ich heiße Claudia. Und das ist vielleicht schon bei der zwei vorbei oder bei der eins vorbei. Also es ist so ein bisschen ja jetzt hier auch schwierig, auf so einem zu zeigen, weil ich weiß, dass ich das immer ausfiltert. Aber genau. Also man startet quasi vor der eins und dann ist es korrekt. (..)

[0:04:05.2] **S1:** Interessanter Aspekt, den Sie da nennen, weil eigentlich das in der in der Literatur, die ich bis dato gelesen habe, in der in der Songdidaktik quasi, wenn wir das Ganze angehen könnte, methodisch nicht unbedingt vorgekommen ist. Also da wird hauptsächlich über Aufgabenformate gesprochen, also welche Art von von Aufgabenformate, sei es warm ups oder hm, aber nicht das wie, Also die Methoden, die methodische Umsetzung dann in der Praxis, die kommt aus meiner. Also meiner Meinung nach wirklich zu kurz. Beziehungsweise ist es auch etwas so, wie Sie sagen, etwas, das man auch wirklich direkt live an sich erfahren und erproben muss?

[0:04:46.1] **S2:** Ja, muss man üben. Ja, also ich mache sehr viele Workshops in dem Bereich und ich sehe, viele sind einfach total überfordert damit. Sie sind schon überfordert, einen Rhythmus zu halten. Das ist ja das nächste große Thema einen Rhythmus halten. Ja, es ist sehr, sehr schwierig, überhaupt einen Rhythmus erkennen. Diese Lehrkräfte haben in der Regel keine Musikerfahrung. Das heißt, wo ist die Eins? Das ist für viele schon eine große Herausforderung. Das heißt, ich starte mit solchen ganz banalen Sachen. Ja, Wo hörst du die eins? Das ist jetzt wieder online. Schwierig, aber wo? Wo? Wenn ich einen Song anmache, wo ist da die Eins? Ja, was ist die eins? Fragen die mich dann. Ja. Ja. Also dieses Gefühl zu bekommen, was ist ein Rhythmus und was der nächste Punkt ist die meisten haben überhaupt keine. Oder nicht? Die meisten. Stimmt nicht, Aber viele haben gar keinen Rhythmus. Ja, also das heißt, Sie können das nicht richtig gut weitertragen. Und ich finde, dass Rhythmus ganz entscheidend ist für Spracharbeit. Das heißt, ich zwinge nicht, aber ich halte nichts davon. Das machen halt viele Lehrkräfte, dass sie einfach schon froh sind, wenn irgendwas läuft. So, ich gebe mal einen Beat vor oder ich Ich mache und es ist schon schön, wenn sie mitsingen. Ist es nicht. Ja, es muss passen. Also das heißt, benutze ich Musik, dann ist es ähnlich wie bei Bildern. Dann muss es auch passen. Also, das heißt, dann will ich auch, dass sie den Takt halten. Und dann bin ich da streng. Also ich zwinge sie natürlich nicht, den Takt zu halten, aber ich höre immer wieder auf und versuche es langsamer zu machen. Also die Geschwindigkeit ist da auch wieder ein großer, wichtiger Part. Deswegen funktioniert es so gut mit Bodypercussion, weil man eigentlich wirklich noch langsamer und noch langsamer werden kann. Aber du musst den Beat halten können, du musst den Takt spüren und das sind Sachen, die die werden meistens nicht miteinander verknüpft und das ist dann halt einfach schade.

[0:06:41.9] **S1:** Und sie haben, so wie sie gesagt haben, sie haben da einen gewissen Anspruch auch dahinter und ich finde das eigentlich sehr, sehr

[0:06:48.0] **S2:** Anspruch.

[0:06:48.6] **S2:** Ich finde, dass das nicht der Anspruch ist, sondern ich finde, dass Rhythmus und Sprache ganz eng miteinander gekoppelt sind. Und da sind wir wieder beim gehirneffizienten Lehren. Hast du einen guten Rhythmus, hast du eine gute Sprache. Hast du eine gute Sprache, hast du auch einen guten Rhythmus. Die sind miteinander gekoppelt, dass Sprache ist Rhythmus. Ja, und wenn ich das nicht verstehe, wenn ich sozusagen

keinen guten Rhythmus habe, sieht man dann auch sehr schnell wieder, dass die die Lehrkräfte nicht in der Lage sind, gute Phonetikarbeit zu machen. Also gute Intonation ist ein wesentliches Element, ist absolutes Stiefkind in der der Lehrerausbildung. Phonetik, und das gehört für mich absolut zusammen.

[0:07:31.5] **S1:** Sie sprechen es auch den nächsten Punkt an, eigentlich den, den ich schon. Das geht alles so schön ineinander über, weil es weil es wirklich auch zusammenhängt. Und natürlich so, wie man es vermittelt bekommt. So wie man, so wie das in der Ausbildung, in der Lehre dann auch weitergegeben wird, So sickert das dann auf die nächsten Ebenen natürlich weiter. Und wenn ich im Rahmen der der Ausbildung nicht in Berührung gekommen bin mit der Vermittlung von Musik, Rhythmus, der Einbindung, vielleicht auch von Tanz oder Tanzelementen und wie man sich dieses Potenzial auch zu Nutzen machen kann, dann werde ich das natürlich dann nicht in der in der in meiner Unterrichtspraxis sofort umsetzen, weil da gehört schon ein Geschick auch dazu, also ein Geschick, das eine gewisse Sicherheit, vielleicht auch.

[0:08:21.5] **S2:** Übung, Übung.

[0:08:22.4] **S1:** Übung.

[0:08:22.8] **S2:** Ja, das ist nicht unbedingt Geschick, weil ich habe auch nicht die Ausbildung dazu oder irgendwas. Das ist einfach eine Frage der Übung, wie bei vielen Dingen und das Wissen darum, wie wichtig die Sachen sind, wie wichtig, wie gehirneffizient es ist, dass ich mir sehr viel mehr Wiederholungen sparen kann. Das ist es eher. Also wenn ich sozusagen für mich als Lehrkraft erkannt habe, okay, ich brauche das, weil es ist einfach effizient. Ja, wir kämpfen die ganze Zeit mit Konzentration. Motivationsprobleme. Die Teilnehmer sind viel schneller abgelenkt. Ja, dann such halt andere Methoden. Bei mir sind sie nicht abgelenkt. Also, es ist nicht, dass ich die perfekten Methoden habe, aber es liegt halt daran, dass dass wir einfach sehr klassisch immer unterwegs sind. Da muss man einfach mal ein paar andere Wege gehen. Das ist, glaube ich, der entscheidende Punkt.

[0:09:12.1] **S1:** Was halten Sie eigentlich davon, dass man von dem Ansatz, dass man Musik bzw die musikpädagogischen, die Arbeit mit musikpädagogische Arbeit. Also das kommt ja eigentlich dieses Offbeat und dieses Arbeiten mit Rhythmus und mit dem, mit dem Körper, mit der Einbindung von Sprache und dann Umsetzen im Singen. Das kommt ja alles von der Musikpädagogik. Also diese Ansätze, die die kenne ich sehr stark von der von der musikpädagogischen Praxis. Und was halten Sie davon, wenn man das zumindest im Curriculum von von den DaF/Z- Lehrenden aus also in der Ausbildung von den DaF/Z- Lehrenden verankern würde künftig.

[0:09:53.2] **S2:** Da und da kommen wir jetzt vom Hundertsten ins tausendste. Da müssten wir jetzt auch über Gerüche sprechen, über Bewegung sprechen. All diese Sachen müssen auch in die Ausbildung, also die gehört reformiert. Wenn ich mir anschaue, was für Aufgabentypen in den Lehrwerken sind, gehört reformiert. Also das heißt, da ist Musik ein Teil von vielen Themen, wo ich sagen würde ja, bitte ändern. Also das wäre jetzt nur ein Part, jetzt wäre für mich jetzt kein herausragender Part, sondern es ist halt einfach grundsätzlich zu schauen, was, was läuft schief, warum läuft es schief und was kann ich verbessern? Und da gibt es ganz, ganz viele Ansätze.

[0:10:33.7] **S1:** Kommen wir zu den Materialien. Sie haben schon erwähnt Lehrwerke da. Also in den Interviews, die ich bis jetzt geführt habe, war es so, dass das Meinungsbild so dass die Lieder, die dort verwendet werden, eher auf Ablehnung stoßen bei den meisten Lehrenden, weil also nicht unbedingt aktuell, nicht sehr ansprechend für die Lehrerschaft. Denken Sie, das könnte man irgendwie ändern oder wie könnte man es ändern? Oder. Ja, in welche Richtung soll das gehen?

[0:11:08.2] **S2:** Ich glaube, dass die meisten lehnen es ab, weil sie selber damit Probleme haben. Ich habe keine Probleme damit generell. Also ich finde, da gibt es viele verschiedene Möglichkeiten. Ich mache zum Beispiel im Unterricht sehr stark immer, dass ich versuche, einfach Volkslieder umzudichten, also wie Old McDonalds Farm oder so, Ja, Sag mal, ist das hier ein Buch? Nein, das ist kein Buch. Ist das hier vielleicht ein Stift? Nein, das ist kein Stift. Da kann ich ja ziemlich viel mit machen. Ja. Und normalerweise sind Volkslieder zum Beispiel etwas, was sehr gut ins Ohr geht und was eigentlich alle mögen, egal ob klein oder groß. Und dann, wenn ich das noch mit Bodypercussion verbinde, kann ich das wunderbar auch mit Jugendlichen machen. Also ich glaube, der Ansatz, dass sie sagen, ist irgendwie nicht der richtige Weg, würde ich jetzt mal sagen. Na ja, dann guck mal genauer hin, ja? Und außerdem jetzt haben wir KI, wir haben Sudo. Wozu brauchen wir jetzt dann noch 1000 andere Varianten? Wir können. Ich habe jetzt letztens ein Lied genommen, das habe ich als Folksong gemacht. Das habe ich als Rap gemacht, das habe ich als Melodisches gemacht. Dann habe ich den sozusagen Varianten gegeben von dem gleichen Lied. Ich habe einfach diese dieses umgedichtet, das hat mich jeweils 30 Sekunden gedauert. Also ich meine, wenn man will, kann man.

[0:12:30.3] **S1:** Also sie nutzen.

[0:12:31.3] **S1:** KI?

S2: Natürlich. Täglich (...)

[0:12:37.7] **S1:** Wunderbar, weil interessanterweise habe ich auch jemanden interviewt, dazu eine jüngere Lehrperson, die ist auch ganz begeistert. KI in ihrem Unterricht einzusetzen. Und ich habe aber auch jemanden eine ältere Lehrperson dazu befragt und das stieß komplett auf Ablehnung. Ähm, ja, mit dem Argument eben wozu? Das ersetzt den Menschen. Und im Sprachunterricht geht es ja um das Zwischenmenschliche und das ersetzt uns irgendwo. Also da ist eine quasi Barriere vorhanden. Also nicht nur eine Denkbarriere, sondern auch im zwischenmenschlichen Tun. Das war so die Argumentationslinie, die wiedergeben kann. Denken Sie, wir können künftig mit der KI auch besser umgehen? Oder sollte die KI auch in den in den Lehrplan aufgenommen werden?

[0:13:31.4] **S2:** Hm, also ich mache fast täglich jetzt KI-Fortbildungen und habe immer eine Spanne von keine Ahnung von Total-Gegner zu. Ja, gib mir jetzt den neuesten Move und hier ich habe noch die und die Idee. Da ist die Spanne extrem groß geworden bei den Lehrkräften. Viele, die jetzt nach Corona sich schon nicht damit beschäftigt haben oder in Corona Zeiten sich nicht beschäftigt haben mit Online Unterricht und jetzt auch noch den Schritt zu KI tun sollen, die lehnen alles ab, die sind auch total also Anti. Also da kann man eigentlich machen was man will, Die die wollen überhaupt nicht und die erreicht man auch nicht. Gleichzeitig ist KI natürlich, das geht gar nicht ohne. Also ich meine, wir können uns nicht. Wir können da jetzt mit Scheuklappen

durchgehen und sagen so, oh nein, nein, nein, ich sehe das gar nicht. Was ja Quatsch ist Unsere Schüler benutzen KI. Wir haben ein super gutes Tool, was uns hilfreich ist. Wir müssen halt einfach nur bedenken, was sind die ethischen Konsequenzen, was sind die rechtlichen Konsequenzen? Was? Da merke ich halt, dass es sehr viel Bedarf gibt bei Lehrkräften, weil sie da auch manchmal sehr unbedarft mit umgehen. Also das ist eher so eine Thematik, über die wir mehr reden müssen. Ja, wo sind die, wo setze ich Grenzen? Wie kann ich das didaktisch im Unterricht besser einsetzen, dass ich da nicht irgendeinen Blödsinn mitmache, dass da nicht irgendein Datenklau ist und sonstiges, dass die Teilnehmer nicht so naiv einfach irgendwo was eingeben. Ich sehe das auch immer bei meiner Tochter, die ist jetzt 14, wenn die irgendwas prompte, da kommt nichts ordentliches bei rum. Ja, das muss man auch trainieren. Dann gibt sie irgendwas ab und die Lehrerin checkt das gar nicht, dann kriegt sie eine eins dadrauf, weil sie weil sie das mit mir gemacht hat. Also dieser Umgang mit der KI ist extrem wichtig, weil die Schüler machen es sowieso und wir müssen eigentlich das miteinander koppeln, damit das irgendwo klarer ist. Ja und Musik und KI, das ist perfekt. Wir haben so viele Möglichkeiten jetzt. Wir können so viel machen, was wir als Lehrkräfte vorher nicht konnten. Wo wir abhängig waren von Musikern, von den Verlagen usw, können wir jetzt alles eröffnen. Also ja, unbedingt muss es in den Lehrplan, Das ist ganz, ganz wichtig. Also das ist wichtiger als die anderen Sachen noch. Ja, weil wenn wir das nicht beachten, dann haben wir schon fast verloren. Dann sind wir ja überhaupt nicht mehr up to date.

[0:15:59.1] **S1:** Dann galoppiert uns das Ganze irgendwie davon und man kann dann eigentlich nur noch zusehen.

[0:16:04.4] **S2:** Na ja, dann ist man wirklich verloren. Ich glaube, dass dieser Part wirklich dazu führt, dass man das hat, was mit Teilhabe zu tun. Und die verliert man, wenn man sich jetzt nicht damit beschäftigt. Das ist zu schwierig.

[0:16:18.7] **S3:** Mhm. Mhm.

[0:16:20.3] **S1:** Wie ist so Ihre Überzeugung? Beziehungsweise nein. Ich formuliere die Frage jetzt neu. Denken Sie, es gibt. (...) Sehr viele der Lehrenden, die Sie in ihren Fortbildungen gehabt haben, die sagen würden Ich habe einen Fundus an Materialien zu Hause und mit Liedern kann ich super arbeiten. Und ich arbeite nicht nur mit Liedern, vielleicht auch sogar nur mit der Textsorte Musik, also zum Beispiel auch als Hintergrundmusik. Wie ist so das Stimmungsbild, also wie welche Einstellungen haben die Lehrkräfte in Bezug auf den Einsatz von Musik? Was denken Sie?

[0:17:01.8] **S2:** Ich glaube generell ein Gutes. Sie haben das schon verstanden, wie wichtig Musik im Unterricht ist. Und dank meiner Kollegin, ich weiß nicht, haben Sie die schon interviewt? Freier Conesa, die den Deutsch-Musikblog hat?

[0:17:15.0] **S1:** Nein, noch nicht.

[0:17:15.7] **S2:** Der ist sehr, sehr bekannt. Also den müssen Sie unbedingt interviewen, weil dieser Blog ist. Der ist einfach geil. Da ist ein ganz viele Lieder werden da thematisiert und auch didaktisiert. Und das ist wirklich toll. Und viele Lehrkräfte kennen den deutschen Musikblog und nutzen das auch einfach immer, weil man kann

einfach auch Suchbegriffe wie Grammatik, Begriffe oder so oder Wortschatzsachen eingeben und findet dann den passenden Song. Und sie hat ihn dann immer auch noch didaktisiert und sagt das ist gut bei auf A2 oder das ist schon richtig krass. Und ich glaube schon, dass generell das ist, das ist etabliert. Also dass Musik an sich im Unterricht dazugehört, das ist, glaube ich, allen klar. Die Frage ist: Nutzen die Teilnehmer, also die Lehrkräfte, das häufiger auch wirklich, um Spracharbeit zu leisten? Da würde ich sagen nein. Ja, aber Musik abzuspielen, da einen schönen Einstieg zu finden oder das zu verbinden mit einem bestimmten Handlungsfeld, ich glaube, das ist, das ist Gang und gebe, dass das funktioniert. Aber wo wir noch mehr hin müssen ist quasi auch Also wir haben hier einen Fundus und eine Chance, dass wirklich Wortschatz im Ohr bleibt. Das heißt, wir müssen da einfach viel mehr mit machen. Ja, und die Teilnehmer, wenn sie sehr bunt aus sehr bunten Ländern kommen, haben da richtig guten Rhythmus. Also die können das übernehmen, die brauchen die Lehrkräfte nicht. Ja, man muss als Lehrkraft quasi nur sagen Ey, wer von euch hat einen guten Rhythmus? Dann fangen die sofort an auf dem Tisch an zu zu arbeiten. Und da ist sehr viel Potenzial für die Arbeit. Direkt mit der Sprache, also mit den Redemitteln, mit den Sachen ähm, wirklich zu arbeiten, einen Rhythmus aufzubauen, aber ansonsten als Text und als Übung. Ich glaube, das ist. Das ist schon Standard.

[0:19:11.8] **S1:** Mhm. Okay.

[0:19:13.6] **S1:** Das wäre nämlich auch meine Forschungsfrage. Indirekt oder besser gesagt direkt. Ob nämlich Musik. Also der Einsatz von Musik im heutigen tazler Kontext Text eher als Zuckerl, als als eine Übung zur Zwischendurch oder Jetzt kommt Weihnachten. Kurz vor Weihnachten spielen wir dann und dann singen wir dann ein Lied und dann wird das Lied aber dann auch wieder in die Schublade wieder gesteckt und wartet auf den nächstjährigen Einsatz. Oder ob das wirklich ein integratives Mittel ist, ein Lernmittel also, ob das wirklich als Lernmittel zur Spracharbeit eingesetzt wird?

[0:19:49.5] **S2:** Ja, ja, das würde ich bezweifeln. Also aus meiner Erfahrung, ich mache das jetzt seit über 20 Jahren, diese Fortbildung habe ich immer das Gefühl, sobald ich damit rausrücke. Also die Arbeit am Lied und und und. Finde da eine Frage vorher und mittendrin und hinterher und blablabla. Alles gut und schön, gar kein Stress. Das ist so wie normale Textarbeit. Aber die Arbeit mit dem Song oder sich gar einen Song erarbeiten oder einen Rhythmus und nee, das ist eher. In der Grundschulpädagogik erlebe ich es oft, da geht es gut. Also alle, alle Fortbildungen, die ich in der Grundschulpädagogik durchführe, da funktioniert es wunderbar. Da gehört es dazu. Da hat es sich etabliert. Genauso wie im Kindergarten. Aber in der Erwachsenenbildung oder auch in der Arbeit mit Jugendlichen. Auf keinen Fall. (..)

[0:20:42.5] **S1:** Schade, sehr schade. Also ich. Ich finde das. Ich finde das sehr schade und natürlich auch im Sinne von den von den Lehrenden sehr schade. Als Lernenden auch schade. Und weil da einfach so viel Potenzial verloren geht, Sprache wirklich lebendig gestalten, erfahren zu können am eigenen Leib. Und das, also das Sie sind ja Expertin in dem Feld, dass wenn man die Dinge selber erfährt, also direkt, dann bleiben Sie auch besser verhaftet im Gehirn lange Zeit. Die Langzeitwirkung spreche ich da an und also ich.

[0:21:20.0] **S2:** Habe auch die Wellen, die sich übertragen. Das unterschätzt man. Auch Die Wellen, die sich durch Rhythmus oder Musik übertragen, gehen direkt auch wieder in Gehirnareale, die halt einfach sehr wichtig sind für diese Thematik. Also von daher ist dieser ist es quasi wie so ein ja wie so ein. Ich sag immer wie so ein

Portschlüssel ja, der beamt dich einfach viel schneller in dein Langzeitgedächtnis, wenn du das mit Musik machst und mit Rhythmus und alles was wir sind, sind wir mit Rhythmus. Ja, wenn man sich überlegt, was es für Urlaute gab, das ist alles Rhythmus, das ist Energie. Da ist sehr viel. Also da kann man wirklich sehr philosophisch werden und es ist einfach, es ist eigentlich eine Notwendigkeit. Es ist kein nice to have. Ja, das ist eigentlich etwas, was Spracharbeit ausmacht. Ja. (..)

[0:22:14.7] **S1:** Und daher bedenkenswert. Wenn dann, wenn dann Äußerungen fallen Wie. Naja, es hat ja auch bis jetzt ohne Musik funktioniert.

[0:22:22.4] **S2:** Ja, das ist so der Standardsatz, Das geht dir mit allem so, ob nun die Musik oder die Bewegung oder dies ich habe es ja auch ohne gelernt. Ja, ja, genau, klar.

[0:22:31.5] **S1:** Aber lustbetonter und langfristig im Gehirn positiv verankert. Vor allen Dingen das spreche ich jetzt aus meiner eigenen Lernerfahrung. Ja, war es immer mit Musik. Also in der Kombination.

[0:22:43.8] **S2:** Dazu muss man aber auch dazu sagen Lernen ist sehr, sehr individuell. Wenn wir jetzt das toll finden mit der Musik, ist es das eine. Aber es heißt auch nicht, dass jeder unbedingt auf Musik stehen muss. Also es ist natürlich so, dass Musik etwas sehr Essentielles ist, genauso wie Bewegung. Diese beiden Sachen sind sehr essenziell. Aber wenn ich schon so lange ohne Musik durchs Leben gelaufen bin, dann sind sozusagen die erarbeiteten Strukturen schon so starr, dass es natürlich sein kann, dass da Widerstände sind, die ich anders aufbaue. Also im Körper selber und in der Struktur ist Musik mit Sicherheit ein ganz wichtiger Part. Aber man muss eben immer auch bedenken das sind meine Vorerfahrungen. Also deswegen ist immer wieder der Satz so wichtig, das Lernen so individuell ist. Und das ist aber auch gleichzeitig der Grund, warum diese Lehrkräfte nicht sagen können, das hat doch früher auch so geklappt, weil sie haben vielleicht dadurch auch die Hälfte ihrer Klasse nicht erreicht. Oder sie selber haben vielleicht so gelernt, aber ein anderer Teil vielleicht nicht. Und das ist genau der Punkt, warum wir, ich sage immer mehrfach kodieren müssen. Wir müssen auf verschiedenen Ebenen denken. Wir können nicht nur von uns ausgehen, wir müssen Angebote machen in ganz verschiedener Hinsicht, damit die Teilnehmer sich das greifen können, was sie brauchen.

[0:24:05.0] **S1:** Stichwort mehrkanaliges Lernen.

[0:24:08.2] **S2:** Ja.

[0:24:09.3] **S2:** Das ist ganz, ganz wichtig. Ja.

[0:24:10.9] **S1:** Ja.

[0:24:12.4] **S1:** Sehen Sie hinsichtlich es. Sie haben vorhin auch von den. von den Gruppen auch gesprochen und dass jeder einen individuellen Zugang zu Musik oder überhaupt zur Musikpraxis auch hat oder haben kann. Ja, also unterschiedliche Erfahrungen bestehen. Sehen Sie hinsichtlich der Pädagogik ich bin jetzt im Bereich der Songdidaktik irgendwo pädagogische Stolpersteine. Also gibt es Hürden Ihrer Meinung nach, die die Vermittlung von Musik oder mit Musik im Sprachunterricht erschweren können? (..)

[0:24:47.5] **S2:** Es gibt immer Stolpersteine. Wie gesagt, diese Ich finde gerade im DAF DAZ Bereich ist es ähnlich wie mit Farben haben natürlich bestimmte Töne und auch verschiedene Taktarten sind anders dotiert als in einer anderen Kultur. Ja, also hier ist ja sehr typisch 4/4 3/4 Takt. Ja, in anderen Kulturen gibt es ganz andere Taktarten und da was für uns hier fremd erscheint, ist für sie vielleicht auch fremd. Das weiß man immer nicht so genau. Das heißt, das ist ja schon. Also wir haben hier immer auch eine interkulturelle Komponente, immer dabei, die zu bedenken ist. Das ist halt auch vielleicht komisch klingt für die. Vielleicht klingt es auch ja irgendwie unangenehm, das wissen wir einfach nicht. Das muss man eben erstmal ausprobieren. Also das ist sehr unterschiedlich. Also das kann ein Stolperstein sein. Ein Stolperstein kann natürlich auch sein, wenn sehr viele irgendwie gar nicht in den Rhythmus kommen, dass du dich bloßgestellt fühlst, wenn du immer wieder das versuchst, Immer wieder. Das ist ja auch ein wichtiger Part. Wie gehe ich da sensibel mit um, dass ich halt nicht immer wieder da, ja immer wieder in denselben Fehler reintappen. Deswegen ist da zum Beispiel die Geschwindigkeit ein ganz, ganz, ganz, ganz wichtiges Thema, dass man es ganz langsam macht an verschiedenen Stellen. Und ich sage dann immer okay, und jetzt Challenge, Ihr bleibt so lange dran, wie ihr könnt, aber wenn ihr nicht mehr könnt, dann ist es okay. Also diese das ein bisschen sind, aufbauen. Das ist ein ganz wichtiger Part. Falls mein Telefon klingelt, muss ich rangehen. Aber solange können wir noch telefonieren.

[0:26:17.8] **S1:** Okay, Alles klar. (..) Ja. (..)

[0:26:24.6] **S1:** Ich komme wieder zum Musikgenre. Das ist ja auch eine Sache, da gehen die Geister auseinander, weil es natürlich mit den individuellen Musikgeschmack auch verbunden ist. Ja, es.

[0:26:36.6] **S2:** Jetzt klingelt es.

[0:26:37.7] **S1:** Ja, bitte. Okay.

[0:26:40.7] **S2:** Also, wir können höchstens.

[0:26:41.6] **S2:** Danach noch mal, aber ich muss da jetzt leider.

[0:26:44.1] **S2:** Rangehen.

S1: Ja, bitte, Bitte.

S2: Abgemachte Termin.

[0:26:47.0] **S1:** Ist in Ordnung. Danke. Ich melde mich dann nochmal bei Ihnen. Danke.

S2: Tschüss.

S1: Gut. Ja. Meine Frage bezog sich auf das Musikgenre.

[0:26:57.2] **S1:** Das.

[0:26:57.5] **S1:** Spielt das irgendwie eine Rolle beim Einsatz von Musik im Unterricht?

[0:27:02.6] **S2:** Ich denke schon. Natürlich. Es ist ein großes Thema, welches Genre angenommen wird oder nicht. Aber das ist auch wieder sehr individuell. Deswegen ja auch das, was ich Ihnen vorhin gesagt habe, dass wir mittlerweile auch mit KI mehrere Genres bedienen können mit demselben Text und dadurch sich die Teilnehmer selber aussuchen können, was sie dann gut finden. Und ich finde, wenn man da immer drei unterschiedliche angibt, dann hat man ja eine große Bandbreite eigentlich. Von daher Ja, es ist schon ein großes. Man mag ja nicht alles.

[0:27:34.4] **S1:** Nein, persönlich nicht.

[0:27:36.2] **S1:** Natürlich gehen die Geschmäcker auseinander, wie bei allem, was ja was emotionalisiert. Und ja, die nächste Frage wäre: Können Sie mir noch andere Aufgabenformate, also einen kurzen Überblick geben zu zu Einsatzmöglichkeiten von Musik bzw auch in welchen Bereichen und wie das Ganze umgesetzt werden kann.

[0:28:03.2] **S2:** Was meinen Sie jetzt mit Aufgabenformate?

[0:28:05.3] **S1:** Also Aufgabenformate. Das heißt konkret: Wie arbeiten Sie mit Musik? Also Sie haben es vorher schon genannt mit Rhythmus, dass man einen neuen Text auch, also mit Vertextungen, mit neuen Vertextungen auf eine bestehende Melodie wie Bruder Jakob, dass Sie das so angehen, gibt es. Gibt es auch andere, andere Aufgabentypen? Die, die Ihnen spontan einfallen.

[0:28:31.6] **S2:** Also wenn ich Wortschatz einführe, dann kann man das auch einfach ändern, Sprechgesang bringen. Man kann viel spontan rappen, man kann es mit Theaterpädagogik verbinden, in dem dann halt sozusagen ein Standbild plötzlich anfängt, irgendwas zu singen. Oder es gibt so viele Möglichkeiten, das ist schier endlos. Also man kann auch sehr schön einfach mal nur die Musik und eine Stimmung einfangen. Was ist das jetzt eigentlich für eine Stimmung hier? Was? Wie fühlt sich das an? Was ich zum Beispiel sehr gerne mag, ist Ich verbinde Musik gerne mit Malen. Das heißt, ich mache verschiedene Genres an und lasse sie dann etwas malen. Das kann man natürlich auch sehr gut mit Schreiben verbinden. Ja, mit der ecriture automatique. Das ist perfekt für Musik. Also das wäre eine ganz tolle Aufgabenstellung, die ich oft benutze, dass ich die Teilnehmer sozusagen, dass ich ihnen sage Schreib jetzt bitte was. Was auch immer dir im Kopf kommt, ohne Punkt und Komma. Und ich lenke das insofern, dass ich entweder, wenn ich will, dass sie erstmal sich ein bisschen beruhigen. Mache ich meistens Mozart an, aber ich kann das eben auch lenken, dass ich, wenn ich will, dass sie ein bisschen aggressiver werden, dann mache ich einfach einen Punksong an oder so, also es hängt so ein bisschen davon ab, was will ich denn eigentlich hinterher? Also die ecriture automatique führt ja quasi so hin zum Aufgabenschreiben. Aber in dem ersten Moment ist ja nichts da, ist sozusagen kein keine Aufgabenstellung, sondern die Aufgabenstellung. Ich schreibe ohne Punkt und Komma. Und wenn du schreibst ich weiß nicht, was ich schreiben soll. Ich weiß nicht, was ich schreiben soll. Die Musik ist scheiße. Die Musik gefällt mir gut. Was auch immer. Ja, da hast du ja am Anfang keine Aufgabenstellung. Einfach nur, damit du überhaupt in diesen Schreibprozess kommst, damit du deine Schreibhemmungen überwindest. Und auch da ist Musik einfach großartig, weil ich natürlich das schon alleine mit der Art ein bisschen lenken kann. (...)

[0:30:33.5] **S1:** Auch schön, dass Sie das jetzt nennen, weil eigentlich in den bis jetzt bis den bis dato Befragten und bei den bis dato Befragten Interviews So, jetzt habe ich es es ist so das Bild gekommen, dass das Lied überhaupt, also dass hauptsächlich Lieder eingesetzt werden.

[0:30:55.0] **S1:** Im Unterricht, also in der Kombination mit Sprache, Vermittlung.

[0:30:58.6] **S1:** Ja.

[0:30:59.7] **S1:** Und weniger so, wie Sie es jetzt beschrieben haben, so als als Input, als als als Impuls fürs kreative Weiterarbeiten.

[0:31:10.7] **S2:** Oder auch ganz anders als Entspannung. Das mache ich zum Beispiel auch. Ich sage: Legt mal euren Kopf auf den Schreibtisch. Wir machen jetzt mal 30 Sekunden gar nichts. Und da mache ich auch schöne Musik an, und dann sind sie einfach entspannt. Also es gibt so viele Möglichkeiten. Also was ich übrigens auch sehr wichtig finde, weil wir einfach immer zu viel Input, Input, Input haben. Wir brauchen zwischendurch die Entspannung.

[0:31:35.7] **S1:** Arbeiten Sie auch mit Video, also mit Musikvideoclips?

[0:31:39.8] **S2:** Klar, natürlich. Das ist eben auch wieder so schön, auch bei dem, was ich vorhin schon gesagt habe Deutsch Musikblog von der Freya Conesa. Weil die benutzt manchmal zum Beispiel nur die Clips oder eben benutzt oder oder didaktisiert es so, dass es mal so oder mal so ist. Jetzt muss ich schon wieder ans Telefon, aber es dauert nur drei Sekunden. Entschuldigung.

[0:31:59.6] **S3:** Kein Problem.

[0:32:00.5]

[0:00:00.0] **IP9**

Transkript

S1: Wir beginnen jetzt auch schon mit der ersten Frage. Also welche Rolle spielt Musik in Ihrem privaten Leben bzw. auch in Ihrem beruflichen Leben? Welchen Zugang haben Sie?

[0:00:11.5] **S2:** Ja privat. Musik ist total wichtig für mich. Also ich glaube, Musik ist wirklich eins der Dinge, die ganz oben steht. Die brauche ich einfach und da bin ich auch nicht festgelegt. Also ich bin neugierig auf Musik. Ich brauche Musik im Hintergrund, ich interessiere mich für alle möglichen Arten von Musik und vom Beruflichen her ist es immer wichtiger geworden. Wobei mein Fortbildungsschwerpunkt ja jetzt nicht nur auf Musik ist. Ich mache auch Fortbildungen zum Thema Phonetik, Grammatik, Figuren- und Erzähltheater, was immer. Ja, aber es ist halt dadurch, dass ich mich da so ein bisschen spezialisiert habe, schon so geworden, dass viele Anfragen zu dem Bereich jetzt kommen und dass auch viel, wenn ich zum Beispiel in Fortbildungen bin, merke, Oh, die Leute nutzen den Blog, die kennen den schon.

[0:00:58.3] **S1:** Mhm. Mhm. Ja, ich habe gesehen, ich habe ja auch ein bisschen geschmökert auf Ihrem auf Ihrem Blog. Und das ist durchaus eine Website, die mir auch schon seit, also eigentlich ein ständiger Begleiter jetzt mittlerweile ist, schon seit ein paar Jahren und es ist interessant zu hören, dass da auch Nachfragen da also eine Nachfrage da ist. Weil ich also im Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen- ich unterrichte jetzt auch seit über 15 Jahren in dem Bereich DAF/DAZ und ja, und da erhärtet sich für mich irgendwie so der Eindruck, dass Musik noch nicht von der breiten Masse zum Einsatz kommt im Unterricht. Wie sehen Sie das?

[0:01:38.2] **S2:** Das stimmt schon, das stimmt schon. Und vor allem ich meine, da verändert sich schon was. Aber es gibt auch viele Lehrkräfte, sagen wir in Deutschland, bei euch oder bei ihnen sagt man ja Lehrperson in Österreich, die da ist ein bisschen so eine Berührungsangst, weil man denkt, Oh, das sind Texte und die Texte sind eigentlich vom Niveau her erst ab B1, B2 verständlich. Meine Zielgruppe ist aber auf A1 und dann ist es einfach ein falsches Herangehen zu sagen ich möchte diesen, ich möchte mit dem Text arbeiten und den übersetzen. Wir bilden ja überhaupt keine Übersetzer oder Dolmetscher mehr aus. Es reicht ja auch, wenn man selektiven Zugang dazu hat. Aber das erst mal klarzumachen, dass es ein authentischer Text ist und ich den nicht zu 100 % verstehen muss. Wenn man das einmal verstanden hat, dann hat man, glaube ich, keine Angst mehr vor Musik. Und vor allem kann man ja Musik auch einsetzen, ohne mit den Texten zu arbeiten. Auch das ist irgendwie noch so eine kleine Hürde, glaube ich.

[0:02:30.8] **S1:** Denken Sie da, da fehlt es an den ein bisschen an den methodischen Umsetzungsmöglichkeiten, also an der Fachkompetenz, an der Methodenkompetenz von den von den Lehrkräften?

[0:02:42.4] **S2:** Das glaube ich nicht, weil ich habe ja auch mir keine neuen Methoden ausgedacht, sondern einfach übertragen. Ja, ich glaube, da wird sich, das tut sich schon, das wird schon mehr eingesetzt als früher. Aber man muss einfach einmal einen Einstieg haben. Und wenn man dann merkt im Unterricht, dass die Lernenden da sehr gut drauf darauf anspringen. Und dass Musik so ein Thema ist, was eigentlich alle motiviert. Dann hat man, verliert man vielleicht die Scheu und probiert ein bisschen mehr.

[0:03:07.1] **S1:** Stichwort Motivation. Wo sehen Sie denn das Potenzial im Bereich von Musik und Sprachenlernen und der Symbiose daraus?

[0:03:15.5] **S2:** Ja, unbedingt. Also das motiviert total und Deutsch hat auch nicht den leichtesten Ruf. Und wenn ich das ein bisschen mit Spaß und Vergnügen und auch vielleicht auch im ästhetischen Erleben verbinden kann, ist es umso besser. Also Deutsch hat leider so einen sperrigen Ruf. Auch dieses Harte in der Sprache. Und wenn wir das aber mit Rhythmus verbinden, dann passt es auch einmal wieder zum. (..)

[0:03:39.2] **S1:** Rhythmus. Also ja, kommen wir konkret zu den zu den Einstiegsübungen. Wie nähern Sie sich quasi einem Text? Sagen wir mal auf Niveau A1? Wie würden Sie, welche didaktische Vorgehensweise würden Sie da empfehlen?

[0:03:56.8] **S2:** Also ich würde zum Beispiel nie einen Song einfach nur so abspielen. Es sei denn, das ist so ein Einstieg oder ein Übergang zu einem anderen Thema. Ich würde das immer vorentlasten, weil je mehr ich vorher mache, desto höher ist nachher die Verstehensleistung. Also wenn ich zum Beispiel mal die Stichwörter oder der Wortschatz oder die Grammatik oder vielleicht auch das Thema vorher schon so ein bisschen einführe, dann ist nachher einfach sicher, dass die Leute mehr verstehen von dem, was da los ist.

[0:04:24.1] **S1:** Das wird ja oft auch genannt von von Kolleginnen Seite. Ja, ich kann Musik nicht einsetzen, weil das Vokabular einfach viel zu komplex ist auf der Niveaustufe. A1. Ja und? Also Sie sagen, mit Vorentlastung geht es auf jeden Fall.

[0:04:40.7] **S2:** Ja, und was auch ganz gut ist ich meine, jeder Song hat einen Refrain. Der Refrain ist das, was sich wiederholt und im Refrain ist oft auch die wichtige Botschaft. Man könnte sich zum Beispiel nur auf den Refrain konzentrieren und die anderen Strophen einfach weglassen. Ja, der Vorteil bei so Songs, die dauern ja nur 2 bis 3 Minuten. Das heißt, ich habe da nicht viel Unterrichtszeit verschwendet, wenn ich eine steile Progression habe. Also das ist auf jeden Fall so, dass man schon mal mit dem arbeiten kann. Und wenn man da sagt, das lese ich mir vorher durch, damit mache ich eine Vorentlastung, dann kann es auch sein, dass ich das verstehe und vielleicht dann sogar, wenn ich es vorher gelesen habe, mitsprechen oder mitsingen kann. Und oft ist da ja auch der Ohrwurm drin, dass ich mir das merke. Und dann kommt es zu einer Automatisierung, wenn ich es mitspreche. Also das ist schon mal eine gute Strategie, sich auf den Refrain zu konzentrieren.

[0:05:29.0] **S1:** Mhm. Mhm.

[0:05:31.5] **S1:** Okay. Also Konzentration auf den Refrain. Und wenn Sie. Also wenn Sie von, von der methodischen Herangehensweise. Was würden Sie da einer Lehrkraft raten, die jetzt damit überhaupt noch gar keine Erfahrung hat? Gibt es da. Also man liest ja auch in der Literatur oftmals von diesem methodischen Dreischritt, ja, also pre-, while- und nach den Hörübungen und welche Art von Übungen würden Sie beispielsweise auf der Niveaustufe A1 Vorschlagen, wo Sie sagen aus Ihrer Erfahrung das funktioniert zu 100 % oder zu einem gewissen Prozentsatz, aber ja, so, dass es ankommt.

[0:06:07.1] **S2:** Der Dreierschritt ist gut. Also Vorentlastung am wichtigsten. Also wenn man zum Beispiel mal einen konkreten Song nehmen. Da geht es um das Telefonieren mit Annett Louisan. Will die eins oder will die acht im Vorfeld zum Beispiel noch mal die Zahlen durchgehen oder sich gegenseitig eine Handynummer telefonieren, damit man schon so eine Erwartungshaltung hat? Ah, es wird ums Telefonieren gehen und da kommen wahrscheinlich Zahlen vor und während des Hörens. Als zweiter Schritt möglichst wenig Aufgaben, weil ich möchte das ja auch genießen. Die Musik. Vielleicht. Vielleicht erstmal nur den Song hören. Und wenn ich das zweite Mal höre, eine kleine Aufgabe, die mich so wach hält, zum Beispiel zu notieren, welche Zahlen. Ganz also global oder selektiv nur auf die Zahlen hören und sagen Welche Zahlen kommen jetzt darin vor? Ich höre mir gar nicht den Text an, weil der ist viel zu schwer. Der ist auf B2. Aber die Zahlen kann ich auf A1. Dass ich dann zum Beispiel auch notiere, welche Zahlen da sind. Oder ich habe kleine Kärtchen und bringe die in eine richtige Reihenfolge. Oder während des Hörens lese ich den Text, spreche ich ihn mal mit und das, was nach dem Hören passiert, das muss keine Höraufgabe sein, das könnte dann auch was anderes sein. Eine Schreibaufgabe oder eine kleine Rechenaufgabe zum Thema Zahlen. (..)

[0:07:23.1] **S1:** Und wie würden Sie das auf einem höheren Niveau Stufe beispielsweise angehen? Sagen wir mal B2, C1?

[0:07:30.1] **S2:** Ja, ja, da muss ich natürlich nicht mehr so viel vorentlasten. Da ist es ja auch wichtig, dass ich mit Texten konfrontiert bin, die ganz neu sind und wo ich noch nicht viel Hilfen bekomme. Ja, wenn ich auf C1 bin, dann verstehe ich die Texte sowieso. Dann kann ich ganz andere Sachen machen. Dann könnte ich zum Beispiel sagen, mich interessiert jetzt die Geschichte hinter dem Song oder die die politische Situation, die sich darin widerspiegelt. Oder eine kleine Philosophie. Da kann ich also auch diskutieren über Songs, aber auf A1 kann ich noch nicht so frei sprechen. Da brauche ich mehr Unterstützung und Hilfen. Da kann es vielleicht auch mal ein kleiner Lückentext sein. Aber sobald ich wirklich so fortgeschritten bin, da sind mir gar keine Grenzen mehr gesetzt. Ja.

[0:08:13.8] **S1:** Und wie machen Sie das in Ihren Fortbildungen? Also ein bisschen neugierig bin ich schon, weil ich komme ja aus der Musikpädagogik und diverse Übungen, die ich so jetzt gelesen habe oder auch auf diversen YouTube-Kanälen noch jetzt gesehen habe. Die kommen ja sehr von von der Bodypercussion, also aus der Musikpädagogik mehr oder weniger heraus. Und wie machen Sie das, um jetzt interessierte Lehrkräfte an die Musik zu führen? Wie gehen Sie das an in Ihrem Fall?

[0:08:45.4] **S2:** Je nachdem, was für ein Schwerpunkt ich beim Thema Musik habe. Also ich habe jetzt zum Beispiel tatsächlich eine Musiksprache Fortbildung, das sind die Rhythmicals, also das Sprechverse in Bewegung. Und das hat da spielt viel Musikpädagogik ein. Da habe ich Rhythmusinstrumente dabei. Ich habe die Boomwhackers, wo man den Rhythmus schlägt. Und gerade beim Deutsch ist eine slawische Sprache im Vergleich zu den romanischen Sprachen. Da geht es wirklich um den Rhythmus. Und wenn ich wirklich diese schöne Aussprache haben möchte, kann ich wahnsinnig gut mit Rhythmusaktivitäten arbeiten. Und da wird wirklich. Da spielt wirklich viel Musikpädagogik mit rein, dass man auch mal schaut, dass man einen Kanon zusammen singt. Aber mein Schwerpunkt ist jetzt nicht Musikunterricht, sondern tatsächlich wie, was mache ich mit der Sprache.

[0:09:31.8] **S1:** Und Sie haben gesagt Sie Sie also Sie haben auch ein Hauptaugenmerk bei dem bei der Umsetzung von der Phonetik. Können Sie mir da ein kurzes Beispiel geben?

[0:09:43.4] **S2:** Ja, ja, das ist natürlich. Also einmal, wenn es um den Rhythmus geht, da geht es um die Intonation, also auch die den Verlauf der Melodie. Bei Fragen oder Aussagesätzen oder ähm, Ja, also da geht es um die. Da geht es eher um die Melodie. Und bei der Artikulation dann um die Aussprache. Und das ist dann unterschiedlich. Weil ich habe ja in einem Kurs vielleicht zehn Leute aus zehn verschiedenen Hintergründen und die haben alle eine andere, eine andere Herausforderung beim Sprechen. Die Franzosen können das Haar nicht, die Chinesen das LL und R nicht. Also da muss ich dann einen Schwerpunkt setzen. Je nachdem, was gerade da in der Gruppe vor mir sitzt.

[0:10:23.2] **S1:** Schon spannend. Ja, und sehen Sie das? Also merken Sie das, dass das dann Ihre Ihre Teilnehmenden einen Zugang haben und damit dann auch arbeiten im Unterricht? Oder ist es eher so etwas, wo das dann, wo es beschränkt bleibt bei der Fortbildung quasi? Oder kriegen Sie da ein Feedback?

[0:10:42.9] **S2:** Das kann ich natürlich nicht wissen, weil ich kann es nur anbieten. Ob sie es nachher umsetzen, weiß ich nicht. Aber oft ist das bei uns so, wenn ich jetzt fürs Goethe Institut was mache. Wir versuchen schon, die Fortbildung so nachhaltig zu gestalten, dass das nicht alles in der Schublade landet, die nie wieder aufgemacht wird. Wir haben zum Beispiel nach so zwei Wochen Seminarpraxis Erkundungsprojekte, wo man was im Unterricht ausprobieren und dokumentieren muss. Und da merke ich schon, dass das das was bringt und dass sie es auch ausprobieren und auch die Rückmeldung von den Lernenden haben, dass das Spaß macht.

[0:11:13.6] **S1:** Da wären wir wieder beim Potenzial von Musik im Unterricht. Also Motivation und der Spaßfaktor, der da zum Wirken kommt. Haben Sie jetzt aus Ihrer Erfahrung sprechend auch mal negative Rückmeldungen bekommen?

[0:11:30.1] **S2:** Ja. Von nichts. Nicht von den Schülern und Schülerinnen, sondern von Lehrkräften, die jetzt mal so als Extrembeispiel und da geht es gar nicht so um die Musik, sondern um die Inhalte, die jetzt in Videos gezeigt werden oder die dort gesungen werden. Wir hatten doch vor Jahren mal von Andreas Bourani diese Hymne, die dann auch zur Fußballhymne geworden ist "Auf auf uns" oder auf dich und in dem Video wirklich so, dass es mir nicht mal aufgefallen ist. Eine Sekunde sieht man, wo ein Mann einen anderen Mann auf den Mund küsst. Und ich hatte eine Fortbildung mit russischen Lehrkräften und die Frauen waren entsetzt und geschockt und haben sich aufgeregt. So was kann man doch nicht im Unterricht zeigen. Und das ist ganz schlimm. Und ich verstehe das auch. Ich möchte auch nicht, dass sie ihren Job verlieren, aber diese Entrüstung, da muss man wirklich und das ist auch mein Tipp immer in den Fortbildungen, die dann international gemischt sind. Schaut euch bitte das Video zuerst mal an, lest euch den Text durch und nicht, dass ihr zensieren müsst. Aber ihr müsst euch klar sein, wenn die vor allem wenn ihr im Primar- oder Sekundarbereich arbeitet. Ihr seid ja auch verantwortlich den Eltern gegenüber. Also dann, wenn das ein Song ist, wo Bikinimädchen, rumhüpfen oder frauenfeindliche Sachen gesagt werden, Wenn es um Drogen und Kriminalität geht, dann kann ich das sehr wohl für die Erwachsenen nehmen als Diskussionsgrundlage. Aber ich muss halt im Unterricht aufpassen, was ich zeige.

[0:12:47.8] **S1:** Da wären wir dann beim Genre, bei der Frage des Genres und auch bei der Frage Wie suche ich die richtigen Lieder aus? Folgen Sie dabei einem bestimmten Kriterienkatalog? Also muss ein Lied für Sie bestimmte Kriterien erfüllen, sodass Sie es verwenden können in Ihren Fortbildungen?

[0:13:09.7] **S2:** Ich bin neugierig. Ich suche überall. Aber es ist klar, dass ich jetzt keine Lust habe auf so Deutsch-Rap, der so frauenfeindlich ist, das wird man bei mir nicht finden, es sei denn, das wird wirklich dann diskutiert. Ich habe aber gemerkt, also die Musik, die ich höre, jetzt privat keinen Schlager, Aber ich habe schon die Erfahrung gemacht, dass das für den Unterricht sehr gut ist, gerade für A1, A2, weil die Texte sehr einfach sind.

[0:13:30.8] **S1:** Ja.

[0:13:31.5] **S2:** Was mich dann aber langweilt, ist, wenn es immer um dieses Thema Liebe und Herzschmerz. (..) Es geht. Ich möchte ja Wortschatz, Themen oder schauen, was was es sonst noch an Landeskunde gibt. (...)

[0:13:46.5] **S1:** Ja, thematisch okay. Darf das Lied auch ein bisschen eine Überlänge haben bei Ihnen, oder? Oder?

[0:13:56.0] **S2:** Es gibt gar nicht so viele. Es gibt gar nicht so viele Musikvideos, die überlang sind. Selten. Okay, es gibt vielleicht mal welche, die sind fünf Minuten, sechs Minuten, aber die meisten sind kürzer. Und im Unterricht selbst reicht es auch, wenn man mal einen kleinen Ausschnitt zeigt. Und wenn das nur 30 Sekunden sind? Wenn das mal gerade zu einem Thema passt? (..)

[0:14:13.4] **S1:** Ja. Wie kommen Sie zu Ihren Materialien? Also das ist immer so 111 lustige Frage, muss ich sagen, weil jeder so einen anderen Zugang hat bzw. habe ich jetzt schon im Laufe der Interviews herausgehört, dass sich jeder da irgendwo als Einzelkämpfer fühlt im DaF/DAZ-Bereich.

[0:14:35.0] **S2:** Also es gibt sehr viele Seiten, wo gerade Goethe Institut hat eine Seite zu Musik-step-in zum Beispiel. Man kann auch auf YouTube verschiedene Kanäle sich anschauen, wo vorgestellt wird, was gerade aktuell ist. Aber oft sind das halt auch kommerzielle Sachen, die gepusht werden von Universal oder von irgendwelchen Firmen. Die haben da ein Interesse daran. Und das, was jetzt aktuell in den Charts. Es ist gar nicht immer das, was interessant ist. Wirklich. Also ich finde eher interessant, was so nebenher läuft. Und auch nicht vielleicht so ein großes Publikum hat. Und ich bin einfach offen und höre selber. Und ich höre auch. Ich höre auch zu, was meine Lernenden mir sagen oder meine Töchter, was die hören. Und das hat sich so, weil ich das schon so lange mache, weiß ich schon ein bisschen, wo ich nachhöre und was ich lese. Und ich behaupte jetzt auch nicht, dass das, was ich da zeige, ein Querschnitt ist, sondern schon wenn wenn jetzt ein Song mir gar nicht gefällt, aber da geht es jetzt gerade um das Thema Kleidungsstücke, dann ist er trotzdem gut für den Unterricht. Zu einem Thema, was ich gerne mehr hätte, weil es ist gerade so ein kleiner Trend, dass wir mehr Augenmerk legen auf Deutsch im Beruf. Ich hätte gerne mehr Songs, die ich mit dem Berufsdeutsch verbinden könnte, was weiß ich für Pflegefachkräfte oder Hotel und Gastronomie. Aber da habe ich noch nicht so viele Songs gefunden, die dann wirklich ansprechend sind. Aber, und da kommen wir jetzt zum nächsten neuen Thema Arbeit mit KI, also künstlicher Intelligenz. Ich kann mir auch solche Songs jetzt inzwischen selbst selbst basteln,

die dann zur Zielgruppe passen. Dann mache ich mir halt einen Song für die Zoll und Spedition oder für was weiß ich. Eine spezielle Zielgruppe, das passt. Es geht jetzt schon.

[0:16:11.0] **S1:** Das ist schon interessant. Also dass man eigentlich heute die die Möglichkeiten unbegrenzt sind dahingehend. Also eigentlich dürfte man diese Ausrede. Nennen wir es jetzt Ausrede. Das will man gar nicht mehr gelten lassen, weil wir jetzt die, die mit der künstlichen Intelligenz wirklich die Tools haben, um individuell und je nach Zielgruppe wirklich was auszusuchen. Und innerhalb von zwei Sekunden was kreieren zu lassen, womit man dann auch arbeiten kann im Unterricht. Ähm, denken Sie, dass das, dass die Arbeit mit Musik bzw auch die Methodik und die didaktischen Ansätze irgendwo so ein bisschen ein Stiefkind sind im Rahmen der DAF/DaZ-Ausbildung.

[0:16:56.8] **S2:** Ich weiß nicht, ob das überhaupt in der Ausbildung drankommt. Wenn ich jetzt zum Beispiel. Ich bin ja an der Pädagogischen Hochschule in Tirol. Wenn ich gebucht werde, dann ist das immer zum Thema Musik oder Rhythmus. Also die, die versuchen schon auch ihren Studis was zu bieten in dem, in der in dem Hinblick.

[0:17:16.2] **S1:** Ich frage, weil es nicht an jeder also nicht jede Ausbildungsstätte sieht das für eine notwendigkeit. Also die die sehen eher ihren Fokus auf der Vermittlung von linguistischen Aspekten und nicht unbedingt in der Vermittlung oder in der Verknüpfung mit den musikästhetischen Bereichen. Also die sehen dann nicht wirklich einen Lerneffekt. Also wurde mir auch gesagt von von Volkshochschulseite in Salzburg kann ich Ihnen sagen. Also da wurde dahingehend überhaupt keine Fortbildung angeboten und da denkt man auch nicht in die Richtung, dass man das vielleicht auch in Zukunft anbieten könnte. Was ich sehr schade finde.

[0:17:58.3] **S2:** Also es geht schon. Methodik, Didaktik. Da geht es schon darum, wie didaktisiere ich Texte Und das kann man ja übertragen auf die Musik. Aber gerade dieses Musikästhetische. Ich muss ja mit der Musik nicht unbedingt Texte vermitteln. Ich habe Musik sehr oft als so ein Strukturelement genommen, zum Beispiel als Einstieg. Ich hatte an der Berufsschule ein paar Schüler, die sind grundsätzlich zu spät gekommen. Und dann haben sie aber leider die ersten fünf Minuten verpasst, wo ein interessanter Song oder eine Musik spielte. Oder wenn sie gut mitgearbeitet haben, am Ende der Stunde einen Song als Belohnung. Ja, man kann. Also ich muss nicht unbedingt mit dem Text arbeiten. Ich kann auch einfach oder als Überleitung von einem Thema zum anderen. Oder sie schreiben mal was und im Hintergrund läuft ein bisschen Musik. Das heißt, da muss nicht immer der Fokus auf dem Text sein. Genauso wie wenn wir ein bisschen mehr Bewegung in den Unterricht reinbringen möchten. Dass wir also nicht nur hören, sondern tatsächlich den ganzen Körper mit reinnehmen. So Ansatz total physical response oder so, und das, das wird schon im Unterricht vermittelt, dass das ein guter Ansatz ist. Aber ich weiß nicht, ob Sie das immer in Verbindung mit Musik vermitteln. (..)

[0:19:02.6] **S1:** Das ist halt auch mehr so die nächste Frage eigentlich der man, der man auf den Grund gehen könnte und welche Gründe eigentlich dahinter stecken, weil ja, man weiß es also auch die Forschung weiß es und hat mittlerweile auch die wissenschaftlichen Daten geliefert in den letzten 70 Jahren, dass Musik ein guter Lernkanal sein kann fürs Sprachenlernen, explizit. Aber irgendwie habe ich auch nach wie vor den Eindruck, dass das Musik so ein bisschen eine Legitimationsproblematik hat nach wie vor. Also man weiß darum Bescheid,

aber man weiß auch um die Herausforderungen für die einzelnen Lehrkräfte Bescheid. Und viele denken sich dann Naja, bis jetzt ist das auch ohne Musik gegangen. Warum soll ich mir das antun?

[0:19:51.2] **S2:** Ja, das ist so ein bisschen Berührungsängste. Ich höre zum Beispiel auch oft Ja, ich möchte nicht so gerne singen, weil ich singe nicht gerne oder so etwas. Ja, und das ist ein Quatsch, weil die Lernenden oft in der Gruppe trotzdem sehr gerne singen. Also ich muss ja nicht selber singen, sondern ich könnte ja die anderen singen lassen, zum Beispiel. Aber tatsächlich Ja, ich, ich, ich meine, das mache ich eigentlich immer. Werbung in den Seminaren. Leute, wenn ich. Wenn ihr mehr Musik jetzt im Unterricht macht, dann habe ich mein Ziel schon erreicht. Was ihr damit nachher macht, ob ihr damit Grammatik macht oder Phonetik oder Fertigkeitentraining ist eigentlich egal, Aber bitte holt Musik rein, um den Unterricht lebendiger zu machen. Und das darf man nicht vergessen. Ich meine in Deutschland oder Österreich. Die Leute, die Deutsch lernen, die leben hier, die sind umgeben von der Sprache und auch von der Kultur. Aber meine ursprüngliche Zielgruppe ist sehr weit weg von Deutschland. Landeskunde ist ein total wichtiges, motivierendes Thema. Und in den Musikvideos sieht man zum Beispiel Wie sieht es da auf der Straße aus in Salzburg? Oder was tragen die auf dem Marienplatz für Klamotten? Was für Themen interessiert die? Über was wird gerade gesungen? Also der Landeskunde-Aspekt ist eigentlich so wichtig. Und das im Ausland ist den Leuten schon klar. Siehe ein Bild sagt mehr als 1000 Worte, dass ich einfach wahnsinnig viele Eindrücke bekomme, schon über so ein interessantes Video.

[0:21:10.9] **S1:** Das stimmt ja. Das heißt, sie nutzen auch. Also Sie würden auch empfehlen, Musikvideos einzubinden.

[0:21:17.1] **S2:** Deswegen bei mir ist es eigentlich der Fokus auf den Videos. Was mache ich mit denen? Weil wir haben ja neben den vier Fertigkeiten Sehen, Hören, Lesen, Schreiben die fünfte Fertigkeit Sehverstehen dazugekommen und mit Videos kann ich wahnsinnig gut Sehverstehen machen. Und das ist halt gerade für A1 gut, wenn ich noch nicht viel verstehe. Die visuellen Informationen helfen mir wirklich gut. (..)

[0:21:39.9] **S1:** Mir wurde mal gesagt also mal ist gut. Im Rahmen auch von einem Interview wurde mir gesagt die Tschechen, die singen nicht gerne. Also ich wäre vorsichtig mit dem Thema singen bei den bei den Tschechen, was mich weitergebracht hat zum Gedanken so ist das wirklich so und ich weiß, Sie kommen gerade von einer Fortbildung aus Prag, habe ich gelesen, das ist schon länger her.

[0:22:03.8] **S1:** Achso, okay. Ja, ja, ja.

[0:22:06.6] **S1:** Ja. Stimmt das? Würden Sie das bejahen?

[0:22:09.6] **S2:** Nein, überhaupt nicht. Das ist Quatsch. Es gibt. Das ist sehr individuell, ob jemand gerne singt oder nicht. Aber klar, in manchen Kulturen ist das einfach üblicher, viel zu singen. In Asien habe ich jetzt gerade erlebt, dass man einfach auch so gerne sich zusammensetzt und singt. Und bei uns in Deutschland kenne ich das eher nicht so, da ist man vielleicht ein bisschen reservierter und steifer. Und auch im Unterricht, wenn man mit Jugendlichen arbeitet, dass sie vielleicht gar nicht so gerne singen und dass man dann so ein paar Tipps und Tricks anwenden muss. Zum Beispiel Heute singen mal die Mädchen gegen die Jungs, wer singt lauter oder sowas. Aber ich kann natürlich niemanden zwingen zum Singen. Das wäre kontraproduktiv. Wenn ich merke, in

dieser Gruppe geht's dann gut. Wenn nicht, dann nicht. Wenn ich argumentiere und sage Das ist gut für eure Aussprache, für die Phonetik, das funktioniert eventuell im Ausland besser als im Inland, weil den Leuten klar ist, dass sie die Aussprache trainieren müssen. Hier bin ich sowieso von der Sprache umgeben, wenn ich sie hier lerne.

[0:23:03.7] **S1:** Okay.

[0:23:04.7] **S1:** Also der Muss-Aspekt ist dann auch vielleicht auch ein guter Motivator bei manchen.

[0:23:10.6] **S2:** Ja, ja.

[0:23:11.6] **S1:** Okay, kommen wir zu den Herausforderungen. Welche Herausforderungen sehen Sie im Bereich der Vermittlung von Musik mit Sprache?

[0:23:21.5] **S2:** Ja, also ich finde erstmal, man sollte da nicht so hohe Ansprüche haben. Siehe dieses Oh Gott, ich muss den Text komplett verstehen und mit dem Text arbeiten und so in die Tiefe gehen. Manchmal reicht auch eine kleine Frage als Einstieg ein paar Zeilen hören und dann geht es mit einem Lehrwerk weiter. Also nicht so groß denken, sondern immer mal wieder was einbeziehen und den Unterricht einfach lebendiger machen dadurch. Und ein Faktor, den ich ganz wichtig finde Musik zielt direkt auf Emotionen und wir wollen den Unterricht lebendiger machen, aber auch emotionaler gestalten. Und das gelingt mit Musik. Ich habe das nicht selten erlebt, dass, wenn wir Musik mal machen, im Unterricht auch mit einem Video verbinden, dass Leute auch mal Tränen in den Augen haben, weil das ein die Musik, aber auch die Bilder uns irgendwie ansprechen und alles, was mich ein bisschen aufweckt, lebendiger macht und Emotionen anregt. Das macht den Unterricht auch interessanter. Abgesehen davon, dass es den Unterricht auch glamouröser macht. Also Deutsch hat gerade dieses sperrige, langweilige Image. Und dann kommt da ein fantastisches Video, wo wir von oben auf die Elbphilharmonie zoomen und da Leute auf dem Dach tanzen sehen oder so was, wo man einfach durch die Musik auch so ein bisschen ein bisschen was Interessantes in den Unterricht mit reinbringen kann.

[0:24:40.8] **S1:** Das gewisse, das gewisse Extra.

[0:24:43.0] **S2:** Ja, genau. Ja. Die Würze.

[0:24:45.1] **S1:** Die Soße, die alles zusammenhält. Irgendwie. Weil sonst sind es ja wirklich trockene Bereiche. Also wenn man die Grammatik jetzt nur anschaut. Also Sie sagen jetzt also das Wie ist ja immer so ausschlaggebend dafür, ob ich beim Sprachenlernen über längere Zeit auch dran bleibe. Na, also so habe ich es auch erlebt. Und ja, es hat sich auf jeden Fall also aus meiner persönlichen Lernerfahrung jetzt sprechend: Also viele Dinge haben sich, wenn ich sie musikalisch vermittelt bekomme, viel länger in meinem, in meinem Gedächtnis verankert und begleiten mich bis heute, auch wenn ich das jetzt schon lange nicht mehr praktiziert habe.

[0:25:24.5] **S2:** Ältere Leute erinnern sich an Kinderlieder, weil sie die sehr oft gesungen haben. Das sind so Chunks, die sich im Hirn abspeichern und die ich einfach abrufen kann. Und das ist auch eine Sache. Also im

Unterricht ist oft eine steile Progression. Wir gehen sehr schnell voran, ohne zu üben. Und mit dem sie kann ich wahnsinnig viel üben, Wenn ich einmal einen Song auswendig kann und den singe. Das sind Strukturen, die ich automatisiere, die ich bei Bedarf abrufen und variieren kann. Und das sind korrekte Strukturen. Also das heißt, da ist auch implizit, selbst wenn ich noch nicht viel spreche, habe ich ein Vorbild im Kopf, verbunden mit einer Melodie. Und ich bin ein Fan davon, mit Musik zu lernen. So habe ich auch Spanisch gelernt, mit Musik.

[0:26:02.5] **S1:** Und ich Italienisch.

[0:26:04.7] **S2:** Das ist ein lebendiges Beispiel dafür, dass es gibt Leute, die lernen wirklich Sprachen mit Musik oder Filmen oder so.

[0:26:13.6] **S1:** Ja, ich habe. Ich glaube, es gab eine online Umfrage, glaube ich letztes Jahr von von diesen von dieser Plattform dieser und die haben das wirklich zahlenmäßig erfasst wie viele Menschen auf der Welt mit Musik lernen, also mit eine Sprache, mit Musik lernen. Und ja, es ist eigentlich zahlenmäßig ist das schon ziemlich beeindruckend, muss ich sagen, dass Musik einfach auch vom, also privat zum privaten Sprachenlernen so intensiv genutzt wird. Und da finde ich es eigentlich schade, wenn ich dann in die Praxis schaue und. das Bild ist jetzt nicht unbedingt.

[0:26:51.0] **S2:** Also ja, ich meine, wir vermitteln ja im Unterricht nicht nur Sprache, sondern auch Lerntechniken. Und wenn ich jetzt meinen Schülern und Schülerinnen empfehle hört mal nebenher, hört im Radio, hört zu Hause, hört Musik auf Deutsch. Das ist auch Deutschunterricht, Das motiviert sehr stark. Ich meine, wie viele Leute lernen Koreanisch wegen K. Pop? Ja, das ist was, was uns einfach dann motiviert. Und was ich auch im Unterricht sehr stark empfehle, sind Lyric Videos. Weil da sehe ich nicht nur, ich höre nicht nur Sprache, sondern ich kann sie gleichzeitig lesen und ich kann mitsprechen oder mitsingen. Also ich habe lesen, hören und sprechen und diese drei Sachen kommen zusammen und helfen mir, die Sprache besser zu verstehen. (..)

[0:27:32.9] **S1:** Sehr schön. Ja.

[0:27:35.6] **S1:** Haben Sie noch irgendwas zu ergänzen? Weil ich wäre jetzt eigentlich am Ende meines Fragebogens

[0:27:40.0] **S2:** Ja, wunderbar. Dann gehe ich jetzt zum Frühstück. .

[0:27:44.8] **S1:** Wunderbar. Dann stoppe ich mal die Aufnahme und bedanke mich recht herzlich. Ja, und die letzte Frage bezieht sich auf die Materialien. Sie produzieren ja authentische Musik. Wie sehen Sie das mit den mit den didaktisierten Liedern, die, die sich in den Lehrwerken befinden?

[0:28:04.1] **S2:** Die sind jetzt nicht schlecht, aber in Wahrheit kenne ich es aus dem Unterricht, dass die Lernenden, die teilweise sehr albern finden und auch nicht interessant von der Melodie oder vom Text. Das ist ja sehr durchschaubar. Ah, ich soll hier die Wechselpräpositionen lernen und das ist im Text, dann ist das. Wird das nicht wahrgenommen als eine Musik, die ich vielleicht auch privat höre, sondern die hat es im

Unterrichtskontext. Ich kann die Wechselpräpositionen auch mit authentischer Musik trainieren, weil die eben in dem Text drin sind, den ich dann analysieren kann. Aber ich empfehle eigentlich immer Musik, die wirklich aus dem Alltag kommt. Und es könnte aber sein. Jetzt zu Ihrer zehnten Interviewperson, dass Sie vielleicht auch mal jemand interviewen möchten, der Musik praktisch produziert für den Unterricht.

[0:28:47.7] **S1:** Da habe ich schon eine Gruppe angeschrieben, habe ich noch keine Rückmeldung bekommen. Aber das wäre natürlich auch sehr spannend, diese Perspektive auch einzufangen, weil ich habe jetzt quasi mehrere Ebenen, mehrere Blickwinkel, also nicht nur aus der Praxis von Lehrenden, sondern auch wirklich von Fortbildungen auch einiges an Informationen bekommen und auch von Dozenten, also die wirklich an Hochschulen unterrichten. Und das wäre jetzt quasi so das letzte. Das letzte Rad am Wagen, um da wirklich einen schönen, schönen, schönen runden Einblick in die Thematik zu bekommen.

[0:29:30.5] **S2:** Ja.

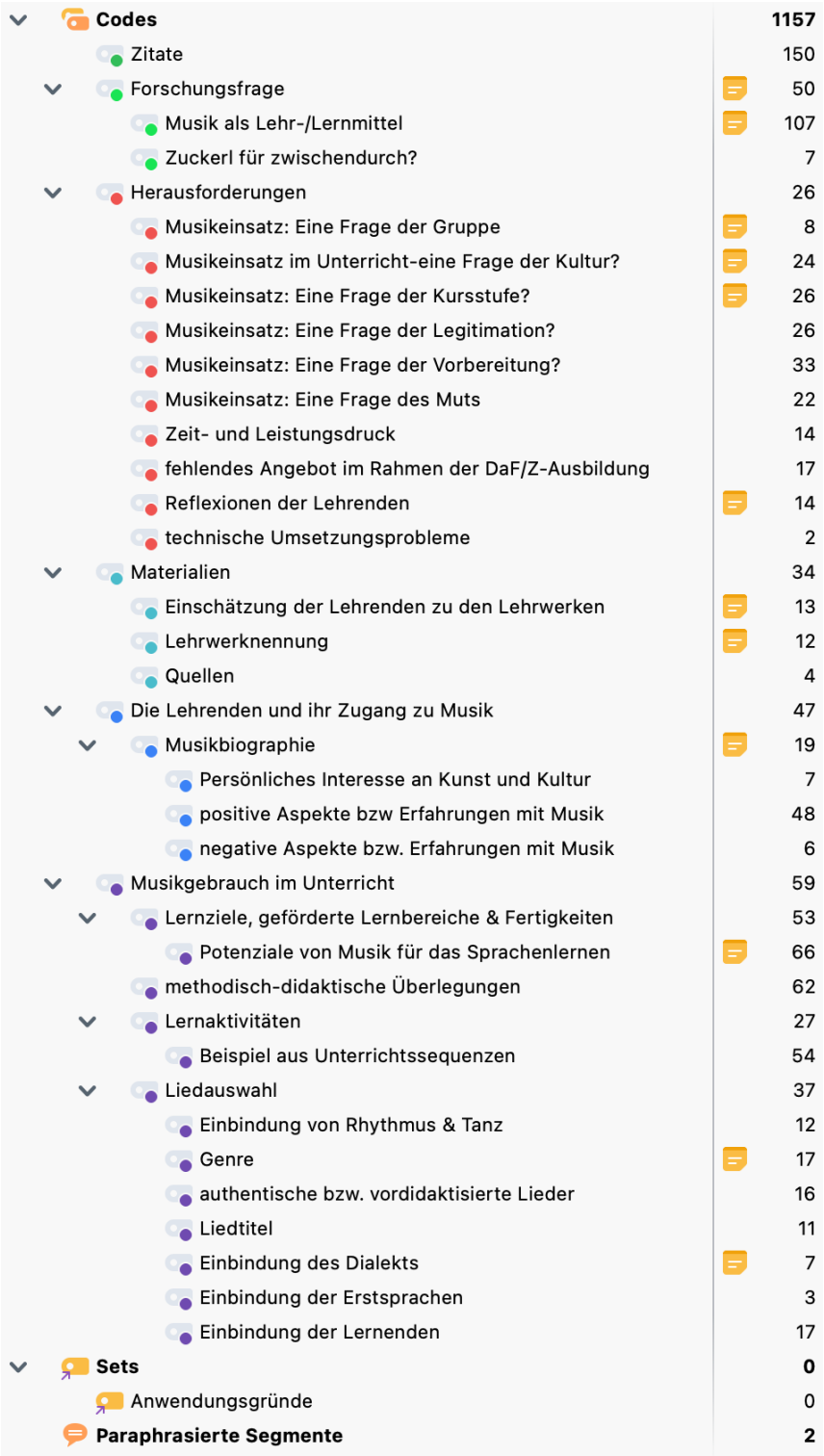
[0:29:31.6] **S2:** Also bei den Huber Lehrwerken zum Beispiel, die haben oft so kleine Songs, die lockern ihre Lehrwerke auf durch mit kleinen Songs. Da könnte man vielleicht mal nachfragen.

[0:29:42.2] **S1:** Okay, notiere ich mir. Ja, alles klar. Gut, dann danke herzlich.

[0:29:47.5]

Anhang E

Codierleitfaden



Anhang F

Arbeit mit Code-Matrix-Browser

Codesystem	IP9	IP8	IP6	IP7	IP 1	IP5	IP2	IP4	IP 3_T...	IP3_T...
Zitate	3	20	17	6	2	16	34	24	10	18
Forschungsfrage	6	7	15	3	2	3	7	3	1	3
Musik als Lehr-/Lernmittel	6	11	29	4	10	13	9	14	6	5
Zuckerl für zwischendurch?			1	2			3	1		
Herausforderungen	3	5	2	4		2	4	6		
Musikeinsatz: Eine Frage der Grupp			3	3		1		1		
Musikeinsatz im Unterricht-eine Fr	2	2	1	1			18			
Musikeinsatz: Eine Frage der Kurss	2		4	5	2	3	3	4	2	1
Musikeinsatz: Eine Frage der Legiti	1		10		4	4	1	4		2
Musikeinsatz: Eine Frage der Vorbe	1	2	9	4	8	2	4	3		
Musikeinsatz: Eine Frage des Muts			6		1	3	4	3	1	4
Zeit- und Leistungsdruck			1	1		1	5	6		
fehlendes Angebot im Rahmen der	1	5	2	1	2	1		5		
Reflexionen der Lehrenden	1	5	1		2			5		
technische Umsetzungsprobleme		1					1			
Materialien	1	1	12	6	4	1	3	3		3
Einschätzung der Lehrenden zu de	1	1	3	2	4	2				
Lehrwerknennung	1			1	1	1	5	3		
Quellen					3			1		
Die Lehrenden und ihr Zugang zu Musi	3	4	6	3	9	10	2	1	6	3
Musikbiographie	1	1	3		1	4	3	3	3	
Persönliches Interesse an Kuns			2		2			2	1	
positive Aspekte bzw Erfahrung	2		8	1	3	6	14	3	3	8
negative Aspekte bzw. Erfahrur	1					1		2	1	1
Musikgebrauch im Unterricht	4	5	14	5	5	7	13	3	2	1
Lernziele, geförderte Lernbereiche	2	1	9	1	3	12	13	6	3	3
Potenziale von Musik für das S	10	5	8	2	7	9	10	8	3	4
methodisch-didaktische Überlegur	5	8	15		3	7	10	4	5	5
Lernaktivitäten		3	12	2		4	4	2		
Beispiel aus Unterrichtssequen		1	8	2		5	23	8	2	5
Liedauswahl	1	1	5	4		3	16	4	2	1
Einbindung von Rhythmus & Ta	1	6					3	2		
Genre	1	3	1	2	2		6	1		1
authentische bzw. vordidaktisie			1	1	1	6	4		3	
Liedtitel				1	3		5		1	1
Einbindung des Dialekts			4	1		1	1			
Einbindung der Erstsprachen						1				2
Einbindung der Lernenden			3	1		1	8	2		2
Paraphrasierte Segmente				1				1		