

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Lieder und ihr (Langzeit-)Effekt im Russischunterricht

verfasst von | submitted by

Lisa-Maria Goros BA BSc (WU) BEd MA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 509 526 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Französisch Unterrichtsfach Russisch

Betreut von | Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Elizabeta Jenko Privatdoz.

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich einigen Personen, die direkt oder indirekt an der Themenfindung und Entstehung meiner Masterarbeit beteiligt waren, meinen Dank aussprechen.

Ich danke meiner Familie, die mir meine früheren Studien nicht nur finanziell ermöglichte, sondern auch einen bedeutenden Beitrag zu meinem humanistisch geprägten Bildungshorizont leistete, welcher schließlich die wesentliche Ausrichtung meiner Studien bestimmte, und mir nicht zuletzt in ihrer Rolle als Lehrkräfte als Vorbilder dienten.

Mein besonderer Dank gilt ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Elizabeta Jenko, Privatdoz. für die professionelle wissenschaftliche Betreuung meiner Masterarbeit und ihre fachlich äußerst kompetente, konstruktive und persönliche Unterstützung im gesamten Arbeitsprozess und in diversen Feedbackgesprächen.

Darüber hinaus gebührt mein Dank auch meinen ehemaligen Russischlehrenden, die mir nicht nur für meine fremdsprachliche Entwicklung und meine Liebe zur russischen Sprache, sondern auch für meinen Werdegang als Sprachlehrerin inspirierende, wegbereitende Vorbilder waren und sind. Drei von ihnen möchte hier gesondert erwähnen, da sie sehr häufig auch Lieder und Musikalisches in ihren Unterricht einfließen ließen und somit gewissermaßen an der Grundsteinlegung der vorliegenden Masterarbeit mitbeteiligt waren. In den Wahlpflichtfachstunden bei meiner ersten Russischlehrerin Mag. Larissa Kasic im Gymnasium war das Singen russischer Lieder zu meinem großen Vergnügen fester Bestandteil des Unterrichts. Im Rahmen meines Zweitstudiums an der Wirtschaftsuniversität Wien besuchte ich den Russischunterricht u. a. auch bei Mag. Harald Loos, der mich nicht nur durch seine Persönlichkeit und ungebremschte Freude am Lehren nachhaltig beeindruckte, sondern zudem jede einzelne Lehrveranstaltungseinheit mit einem Lied enden ließ.

Mein ganz besonderer Dank gilt schließlich Mag. Michaela Liaunigg, die mich in meinen Studien an der Slawistik weit über das Sprachliche, Fachliche und Musikalische hinaus wohl auch persönlich am nachhaltigsten prägte. Mein Zugang zur russischen Sprache und zum Lehren und Lernen ganz allgemein hätte ohne sie nicht in dieser Form entstehen können und wäre heute um ein nicht mehr wegzudenkendes Stück farbloser. DANKE!

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
1 THEORETISCHE EINFÜHRUNG	4
1.1 Begrifflichkeiten und Definitionen	4
1.1.1 <i>Musik und Sprache</i>	4
1.1.2 <i>Das Lied</i>	7
1.2 Forschungsstand	13
1.3 Sprache – Lieder – Unterricht: Einführende Überlegungen	14
2 WISSENSCHAFTLICHE PRÄMISSEN	17
2.1 „Musikalische“ Erkenntnisse aus Neurobiologie, Kognitionswissenschaften und Lernpsychologie	20
2.1.1 <i>Die Rolle von Emotionen</i>	29
2.1.2 <i>Zur gedächtnisstützenden Funktion von Liedern</i>	38
2.1.2.1 Rhythmus	43
2.1.2.2 Reim	47
2.1.2.3 Melodie und Musik	51
2.1.2.4 Struktur mit Pausen	58
2.1.2.5 Wiederholung und Musterbildung	62
2.1.2.6 Begrenzter Textumfang	66
2.2 Lieder im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand	68
2.2.1 <i>Allgemeiner Fremdsprachenunterricht</i>	68
2.2.2 <i>Russischunterricht</i>	75
3 EINSATZMÖGLICHKEITEN VON LIEDERN IM RUSSISCHUNTERRICHT	77
3.1 Spezifisches für Russisch	80
3.1.1 <i>Formenreichtum</i>	81
3.1.2 <i>Wortakzent</i>	82
3.1.3 <i>Wortfolge</i>	87
3.2 Lehrplan- und GERS-Bezug	89
3.2.1 <i>Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)</i>	90
3.2.2 <i>Berufsbildende höhere Schulen (BHS)</i>	92

3.2.3 Waldorfschulen	94
3.2.4 Der GERS – Eine musikalische Betrachtung	97
3.3 Lieder als „Kompetenzbooster“	99
4 SELBST ERSTELLTE, DIDAKTISIERTE UNTERRICHTSMATERIALIEN FÜR EINEN „MUSIKALISCHEN“ RUSSISCHUNTERRICHT	104
4.1 Orientierungsmatrix für Lehrende	104
4.2 Unterrichtsmaterialien nach Kompetenzniveaus	106
4.2.1 Lieder für das Sprachniveau A1	107
4.2.1.1 Если у вас нету тёти	107
4.2.1.2 Песенка о моей жизни	109
4.2.2 Lieder für das Sprachniveau A2	111
4.2.2.1 На Тихорецкую состав отправится	111
4.2.2.2 Свет былой любви	113
4.2.3 Lieder für das Sprachniveau B1	115
4.2.3.1 Москва – Одесса	115
4.2.3.2 Я делаю шаг	117
4.2.4 Lieder für das Sprachniveau B2	118
4.2.4.1 Тонкая рябина	118
4.2.4.2 Выше крыш	120
5 CONCLUSIO UND AUSBLICK	122
6 ZUSAMMENFASSUNG IN RUSSISCHER SPRACHE	124
BIBLIOGRAPHIE	135
6.1 Literatur	135
6.2 Internetquellen	141
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	143
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	144
ANHANG I: SELBST ERSTELLTE UNTERRICHTSMATERIALIEN	A1
ANHANG II: ABSTRACTS	A32

EINLEITUNG

Die vorliegende Masterarbeit aus dem Bereich der Fachdidaktik beschäftigt sich mit der Verwendung von Liedern im Russischunterricht und deren (Langzeit-)Lerneffekt beim Erwerb unterschiedlicher (sprachlicher) Kompetenzen. Der Weg zu diesem Thema ergab sich gewissermaßen „natürlich“ aus einer Kombination vieler Ereignisse, Einflüsse und Stationen meiner eigenen Lernbiographie. Im Laufe meines Bildungswegs wurde ich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (FSU) häufig mit Liedern konfrontiert. Während diese Methode in meiner Lernumgebung nicht immer auf breite Begeisterung stieß, so sprach sie doch einige – darunter auch mich – sehr an. Die vermittelten Texte und Melodien blieben mir bis heute klar im Gedächtnis und ich kann den Großteil an Informationen nach wie vor beinahe vollständig abrufen, was ich in diesem Ausmaß nicht von vielen Lerninhalten aus meiner Schul- und Studienzeit behaupten kann.

▪ Zielsetzung und thematische Abgrenzung

Ziel der Masterarbeit ist es, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden Vorteile und Möglichkeiten des Einsatzes von Liedern im FSU und speziell im Russischunterricht aufzuzeigen. Als Basis dafür sollen v. a. relevante Forschungsergebnisse aus den Kognitionswissenschaften vertiefend beleuchtet werden. Diese theoretischen Ausführungen münden in einem praktischen Teil, der von der Autorin selbst erstellte Unterrichtsmaterialien zum Thema enthält. Begleitet werden diese sowohl von entsprechenden Empfehlungen bzgl. ihrer praktischen Verwendung als auch einer Beschreibung alternativer und vertiefender Einsatzmöglichkeiten. Die erarbeiteten Übungsblätter zeigen jeweils *einen* möglichen inhaltlichen und didaktischen Zugang für ihre Verwendung im Russischunterricht auf. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die erstellten Unterlagen ausschließlich auf Liedern basieren, also Musik und Text, und musikalische Instrumentalstücke keine Berücksichtigung finden.

Für jedes Kompetenzniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) wurden exemplarisch zwei Lieder für den Sprachunterricht aufbereitet und Ideen für deren darüber hinausführende Verwendung gesammelt. Ziel ist es, die lernseitigen Vorzüge des Mediums Lied in den Fokus zu rücken und mit den entwickelten Materialien zumindest den Grundstein für einen Pool an gebrauchsfertigen Unterlagen für Russischlehrkräfte zur Verfügung zu stellen. Um die Auswahl passender Materialien für die Lehrpersonen

zu optimieren, wurde jede Übung mit einer Kurzinformation zu Niveaustufe und Bearbeitungsschwerpunkt versehen (vgl. *Methodik*).

Die vorliegende Masterarbeit soll einen breiten Einblick in die Thematik *Lied im FSU* bieten und das Bewusstsein für die diesbezügliche Vielfältigkeit schärfen. Für den morphologischen Reichtum slawischer Sprachen und die „springenden“ Wortakzente im Russischen bieten Lieder zahlreiche Ansatzpunkte für eine Steigerung der Lerneffizienz. Durch Reim, Rhythmus und Musik werden schnell abrufbare Informationen generiert und gewisse Automatismen erzeugt. Darüber hinaus eignen sich Lieder selbstverständlich auch für die Wortschatzarbeit und zur Schulung rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz. Das Hörverständnis wird trainiert, die Texte können als Grundlage für phonetische Übungen dienen und gleichzeitig als Impuls für Schreib- und Sprechübungen genutzt werden. Eine weitere relevante Komponente sind darüber hinaus landeskundliche Informationen, die über das Medium Lied transportiert werden. Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen, wurden die für diese Arbeit ausgewählten Lieder drei Kategorien zugeordnet:

1. Kulturelles / Tradition
2. Moderne Strömungen / Zeitbezug
3. Kritische Stimmen / Politisches

▪ **Methodik**

Als Grundlage für die theoretischen Ausführungen in der Masterarbeit dienen bestehende, themenbezogene Erkenntnisse aus der Fachliteratur, die im Rahmen einer gründlichen Literaturrecherche ermittelt wurden. Für den praktischen Teil der Arbeit wurde von der Autorin eine Auswahl an für den Russischunterricht geeigneten Liedern vorgenommen, wobei darauf geachtet wurde, den oben genannten Theorien weitgehend ausgeglichen Rechnung zu tragen und Unterrichtsmaterialien für ein möglichst breites Spektrum an sprachlichen Teilbereichen zu erstellen. Wie bereits erwähnt, wurden für jede Niveaustufe des GERS mindestens zwei Lieder entsprechend aufbereitet. Die Unterlagen sind grundsätzlich für Lernende ab der Sekundarstufe II bzw. den universitären Unterricht vorgesehen, können aber – sofern thematisch passend – auch für ein jüngeres Publikum verwendet werden.

Um Lehrkräften eine Orientierungshilfe für die Auswahl geeigneter Materialien bieten zu können, wurde jedes Lied mit einer Kurzbeschreibung, einer Art „Lernprofil“, versehen. Eine tabellarische Darstellung bietet einen Überblick über die „Kategorie“, der das Lied zuzuordnen ist, und gibt an, welche grammatikalischen Schwerpunkte bei den erstellten Materialien gesetzt wurden bzw. welche Kompetenzen trainiert werden sollen. Neben Übungen zu

Morphologie, Wortschatz und Syntax dienen Lieder auch als Grundlage für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien zur Phonetik. Der Bereich der Kompetenzen umfasst – dem GERS folgend – die rezeptiven Kompetenzen Hören und Lesen und die produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben.

▪ **Struktureller Leitfaden**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier größere Teilbereiche, die mit einer Conclusio abgerundet werden. Einer kurzen Einführung in die Thematik und ihre angrenzenden Teilbereiche, der Klärung relevanter Begrifflichkeiten und der Darlegung des aktuellen Forschungsstands folgt eine Analyse wissenschaftlicher Erkenntnisse und Hintergründe zu Liedern im FSU, wobei ein besonderer Fokus auf kognitionspsychologische und neurobiologische Aspekte gelegt wird. Im darauffolgenden Kapitel werden die Möglichkeiten für den Einsatz von Liedern im Fremdsprachen- und insbesondere im Russischunterricht abgesteckt und einige Spezifika der russischen Sprache umrissen, deren Erwerb mit einem „musikalischen“ Unterricht besonders unterstützt werden könnte. Schließlich folgt das Kapitel mit selbst erstellten, didaktisierten Unterrichtsmaterialien basierend auf Liedern für den Russischunterricht, geordnet nach den Kompetenzniveaus des GERS. Im Anschluss an Conclusio und Ausblick finden sich eine Zusammenfassung der Arbeit in russischer Sprache, sowie Bibliographie und Quellenverzeichnis. Der Anhang umfasst kurze Abstracts auf Deutsch und Englisch und alle im Rahmen dieser Masterarbeit erarbeiteten Übungsblätter.

1 THEORETISCHE EINFÜHRUNG

In Anbetracht der Tatsache, dass das Lied als Ausgangspunkt im Zentrum dieser Masterarbeit steht, sollen im Vorfeld der weiteren Ausführungen einige themenbezogene Begrifflichkeiten näher erörtert und diskutiert werden. Darüber hinaus präsentiert das vorliegende Kapitel einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand des Fachgebiets und verortet im Folgenden die besprochene Thematik in ihrer Wechselwirkung zwischen Sprache, Didaktik und Unterricht.

1.1 Begrifflichkeiten und Definitionen

Um sich dem Lied und seinen formgebenden Komponenten und Definitionskriterien inhaltlich sinnvoll annähern zu können, lohnt sich ein einführender Exkurs in die unmittelbar mit ihm verbundenen Themengebiete *Musik* und *Sprache*. Im Anschluss widmet sich dieses Kapitel der Herausarbeitung eines für den Kontext der vorliegenden Arbeit alle relevanten Aspekte abdeckenden Liedverständnisses.

1.1.1 Musik und Sprache

Das *Lied* als solches besteht einerseits aus einer sprachlichen, andererseits aus einer musikalischen Komponente. Während diese offenkundige Tatsache auf den ersten Blick wenig überraschend scheint, so zeigt sich jedoch bei näherer Betrachtung, dass sich diese beiden vermeintlichen Bestandteile nicht so klar voneinander abgrenzen lassen, wie man das unter Umständen vermuten würde, da sowohl der gesprochenen Sprache als auch der Musik Töne zugrundeliegen. Das ausschlaggebende Entscheidungsmerkmal, nach welchem sich eine Tonabfolge nun eher dem einen als dem anderen Bereich zuordnen lässt, ist die Tonhöhe. Die Musik – vom griechischen *mousikos*, was so viel wie ‘von den Musen’ bedeutet (vgl. QUAST 2005: 31) – bedient sich einer Reihe fixer, an Tonleitern definierter Töne, also fixierter Ganz- und Halbtöne bis hin zu maximal Vierteltönen, zwischen denen grundsätzlich nicht willkürlich „herumgerutscht“ wird. Die gesprochene Sprache ist durch eine viel größere Tonhöhenvielfalt gekennzeichnet, deren Verwendung bestimmten Regeln der Intonationsphonologie folgt. Darunter fällt im Deutschen beispielsweise das Anheben der Stimme am Ende eines Fragesatzes.¹ Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass diese zum Sprachverständnis

¹ Im Russischen ist das Regelwerk hinter den verschiedenen Satzintonationen noch feiner ausgeprägt als im Deutschen und dient so z. B. oft als einziges Unterscheidungsmerkmal zwischen Konstativ- und Interrogativsatz, da die Wortfolge anders als im Deutschen nicht umgestellt wird. Zu den Intonationskonstruktionen in der russischen Sprache vgl. u. a. BARCHUDAROVA 2002 und BRYZGUNOVA 1981.

notwendigen Tonhöhenveränderungen anders als in der Musik keinen fixierten Frequenzen zugeordnet werden können, sondern lediglich durch ihre Relation zur Basisfrequenz der jeweils sprechenden Person als höher oder tiefer eingestuft und somit verstanden werden. Die Tonhöhen innerhalb einer Sprachgemeinschaft können somit variieren. Im musikalischen Kontext ist eine solche Vielfalt selbstverständlich nicht umsetzbar – man denke dabei an einen Chor in dem jedes Mitglied die vorgebene Melodie ausgehend von der eigenen Basisfrequenz singt (vgl. ROTHMAYR 2016: 218–219).

Sieht man von dem Musik und Sprache vermeintlich vereinenden Element des Tons ab, müssen bei der Definition einer Trennlinie zwischen Sprache und Musik auch noch andere Kriterien berücksichtigt werden. Charakteristisch für Musik ist ein bestimmter Grundrhythmus oder *beat*, den wir in der „westlichen“ Musik als Takt kennen. Er wird für Musikstücke in Schlägen pro Minute oder *beats per minute (bpm)* angegeben. Auch in der gesprochenen Sprache gibt es bestimmte Betonungsmuster, die sich bspw. an Silben ausrichten. Der entscheidende Unterschied dieser beiden Formen von Rhythmen besteht ähnlich wie auch bei der Tonhöhe wieder in seiner Normierung. Während das metrische Raster eines Musikstücks, also sein Rhythmus, empirisch messbar ist, folgt der Grundrhythmus von Sprache bei Weitem weniger strikten Vorgaben und ist nicht zwingend empirisch erfassbar (vgl. ROTHMAYR 2016: 219–220). Schließlich spielt in der Diskussion rund um die Abgrenzung von Musik und Sprache auch der soziale Kontext eine zentrale Rolle. Während Musik charakteristisch für performative Kontexte ist und Musikstücke meist bei nicht-alltäglichen oder auch bei Anlässen mit Ritualcharakter vorgetragen und mehrmals in derselben Form wiederholt werden, setzen sich sprachliche Äußerungen – wenn auch aus *chunks* und wiederholten Elementen – doch immer wieder neu zusammen (vgl. ROTHMAYR 2016: 220). Tatsächlich verfügen Musikstücke üblicherweise über einen sehr hohen Anteil an repetitiven Elementen, deren Anordnung meist bestimmten Schemata folgt, und einen immer wiederkehrenden Refrain, was ebenfalls als deutliches Abgrenzungsmerkmal zur alltäglichen geschriebenen und gesprochenen Sprache angesehen werden kann (vgl. ARLEO 2000: 8).

Dennoch lassen sich zwischen Sprache und Musik auch „echte“, allgemeinere Gemeinsamkeiten feststellen, zu denen bspw. die Notwendigkeit von Gedächtnisleistungen sowie die Organisation nach Regeln zählen. Darüber hinaus liegt beiden das Produzieren von Lauten zugrunde. Es kann außerdem davon ausgegangen werden, dass sowohl für den Ausdruck von Sprache als auch für jenen von Musik die Imitation anderer und die zwischenmenschliche Kooperation von wesentlicher Bedeutung sind (vgl. ROTHMAYR 2016: 220–221). Es gilt festzuhalten, dass Musik und Sprache als grundsätzlich verwandte Systeme betrachtet

werden können, die aus akustischen Klängen bestehen und durch Zeichen – je nachdem Schrift oder Noten – visualisiert werden können. Beide Systeme weisen Merkmale archaischer Kommunikation auf, zu denen die oben bereits erwähnten Elemente wie Rhythmus, Tempo, Dauer und Tonhöhe, aber auch Schall und Resonanz zählen. Was den kommunikativen Aspekt von Sprache und Musik angeht, ist die Sprache bei Weitem konkreter (vgl. QUAST 2005: 76). Musik weist dafür allerdings einen engeren Zusammenhang mit Emotionalität auf:

Sprache ist nicht primär zur Verarbeitung von Emotionen geeignet, besitzt aber eine hohe semantische Ausdrucksfähigkeit im Sinne von Propositionen. Musik hingegen ist derjenige Zweig, der primär dem Ausdruck von Emotionen dient, dafür aber semantisch weniger präzise ist. (ROTHMAYR 2016: 222)

Wenn man eine noch klarere Trennlinie zwischen Musik und Sprache ziehen möchte, könnte man unter Umständen auch einen radikaleren Ansatz verfolgen und Musik im Vergleich zu Sprache als ein per se bedeutungsloses System betrachten. Eine solche Argumentation ist aber in der Realität wenig haltbar, da Musikstücke häufig auch Geräuschkulissen der realen Welt widerspiegeln, man denke hier z. B. an Vivaldis *Vier Jahreszeiten*. Auch intermusikalische Bezüge auf andere Musikstücke sind möglich, indem bewusst Sequenzen anderer Stücke in ein neues Musikstück eingeflochten werden, um eine Verbindung herzustellen. Musik ist also schon allein deshalb nicht vollkommen bedeutungslos, weil sie Bezüge zu Dingen außerhalb ihrer selbst herstellen kann. Dennoch fehlt es der Musik im Gegensatz zur Sprache selbstverständlich an Exaktheit bei der Informationsvermittlung sowie an präzisen Markern für Raum und Zeit bzw. Äquivalenten zu den grammatikalischen Kategorien der Wortarten oder semantischen Konzepten (vgl. ARLEO 2000: 8).

Bei einer sehr allgemeinen Betrachtungsweise der beiden hier besprochenen Teilgebiete weisen sie in ihrem Aufbau Parallelen auf: Sowohl Sprache als auch Musik stützen sich auf hierarchische Strukturen, die aus größeren Einheiten bestehen, die wiederum in kleinere zerlegt werden können. Zwischen diesen linguistischen und musikalischen Einheiten lassen sich hier durchaus Vergleiche ziehen. Man denke hierbei bspw. an einen Text, der aus Absätzen, Sätzen, Phrasen, Wörtern und Phonemen besteht, und die Partitur eines Musikstücks, die sich in Systeme, Takte, Tonfolgen und einzelne Noten untergliedern lässt. Sowohl Sprache als auch Musik können außerdem von einem etischen sowie einem emischen Standpunkt aus analysiert werden, wobei erstere die physische Klangstruktur in den Fokus nimmt und zweitere die Funktion eines Klangs innerhalb eines Systems (vgl. ARLEO 2000: 7).

Auch aus entwicklungspsychologischer Sicht können Sprache und Musik nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da bei Kleinkindern bis zu einem Alter von acht bis zwölf Monaten die Entwicklung sprachlicher und musikalischer Prozesse gleichzeitig stattfindet und

erst danach eine getrennte Entwicklung komplexerer Fähigkeiten in beiden Bereichen beginnt (vgl. QUAST 2005: 77). Auch bei der Verarbeitung von sprachlichen und musikalischen Informationen lassen sich kaum Unterschiede feststellen. Informationen werden aufgenommen, während ihrer Verarbeitung in Relation zu etwaigem Vorwissen gesetzt und emotional bewertet. Auf Basis der damit erzeugten Gefühle und Stimmungen erfolgen Weiterverarbeitung, Selektion und Speicherung, welche wiederum diverse Reaktionen zur Folge haben. Generell können hinsichtlich verschiedenster Fähigkeiten, wie bspw. sprachlicher und rhythmischer bzw. melodischer Kompetenzen oder auch sprachlicher und musikalischer Gedächtnisleistungen Zusammenhänge festgestellt werden (vgl. QUAST 2005: 77). Tatsächlich kann eine ganze Reihe ähnlicher und sogar gleicher Verarbeitungsmechanismen für Musik und Sprache abgeleitet werden. BLELL/KUPETZ fassen dazu in einem Überblick die umfangreichen Forschungsergebnisse von PATEL (2008) zusammen und nennen u. a. das Lernen der Lautkategorien und das Erschließen von Regularitäten mit statistischer Relevanz bei Rhythmus- und Melodiesequenzen sowie die Integration von musikalischen und sprachlichen Tonelementen in syntaktische Strukturen und das Herausfiltern emotionaler Bedeutungen aus akustischen Signalen (vgl. BLELL/KUPETZ 2010: 13).

Die eben illustrierten, sehr ähnlichen Mechanismen, die bei der Verarbeitung von Musik und Sprache durch das menschliche Gehirn zutage treten, legen die Vermutung nahe, dass sich das Lied als ein beide Elemente vereinendes Medium beim Spracherwerb bzw. beim Erwerb einer Fremdsprache durchaus zum Schaffen von Synergien und positiven Lerneffekten eignet. Dieser Umstand soll ich in den folgenden Kapiteln genauer umrissen werden.

1.1.2 Das Lied

Während die Didaktik zunehmend auch der Frage nach Zusammenhängen zwischen Lernprozessen und Musik mehr und mehr Aufmerksamkeit zukommen lässt (siehe Kapitel 1.2 *Forschungsstand*), widmet sich die vorliegende Arbeit ausschließlich dem didaktisch sinnvollen Einsatz von Liedern im Russischunterricht und bewegt sich somit inmitten des soeben skizzierten Spannungsfeldes von Sprache und Musik. Als Vereinigung sprachlicher und musikalischer Elemente stellen Lieder eine Art Hybridscheinung dar, wobei sich auch hier eine klare Definition nicht unproblematisch gestaltet. Eine mögliche Herangehensweise an das Thema ist das *Speech-Song Continuum*, das laut ARLEO, der es für die englische Sprache darstellt, von (*casual*) *speech* über *heightened speech* und *chants* bis schließlich zum *song* reicht. In zweitere Kategorie fallen bspw. das Erzählen von Geschichten und Witzen, Predigten, das Vortragen von Gedichten oder Theater, während drittere sprachliche Äußerungen mit regel-

mäßigem Rhythmus wie Kinderreime oder auch Sprechchöre bei Demonstrationen umfasst (vgl. 2000: 10). Im Unterschied dazu weist der *song* stabilere Tonhöhen und ausgefeiltere Melodieverläufe auf. Je nach Kulturkreis kann das Verständnis dieses Kontinuums variieren, so definiert bspw. das indigene Volk der *Hopi* in Nordamerika nur drei Kategorien in ihrer Sprache, nämlich *speech*, *announcing* und *song*, wobei zweiteres auf eine Art Gesang mit zwei instabilen Tonhöhen Bezug nimmt (vgl. ARLEO 2000: 10).

Eine allgemein gültige Definition des Liedes abzuleiten ist selbst aus musiktheoretischer Perspektive nur unzureichend möglich. Der Grund dafür liegt nicht nur in der Verwendungsvielfalt des Liedes, sondern auch in seiner historischen Entwicklung. In Abhängigkeit seines zeitlichen Kontextes, erfährt das Lied unterschiedlichste Ausprägungen. Beginnend bei antiken Versvertonungen reicht seine Palette historisch gesehen über Strophendichtungen in lateinischer Sprache und Kirchenlieder im Mittelalter bis hin zum Volkslied im 18. Jahrhundert und dem Kunstlied der deutschen Romantik im 19. Jahrhundert. Die bisher wohl einschneidendste Veränderung der Musiklandschaft vollzog sich um die Wende zum 20. Jahrhundert mit dem Aufkommen der Plattenindustrie und dem Einsetzen des bis heute andauernden Massenkonsums von Musik. Im Zuge dessen erlangte die populäre Musik, insbesondere der Schlager, einen hohen Verbreitungsgrad. Im Bereich der Popmusik lassen sich demnach auch die meisten Charakteristika des Liedes, bzw. des Strophenliedes nach seinem modernen Verständnis verorten (vgl. ALLMAYER 2008: 103–104).

Die enge Verbindung zwischen Lied und Strophe wird schon allein durch die Wortbedeutung klar aufgezeigt. Während der Begriff ursprünglich vermutlich mit Preisliedern und später dem Saitenspiel in Verbindung gebracht werden kann, bezieht sich das mittelhochdeutsche *liet* auf eine einzelne Strophe bzw. sein Plural *diu liet* auf eine Strophenfolge, was folglich ein Gedicht in seiner Gesamtheit bezeichnet. Die Bezeichnung wurde jedoch nach und nach auch für spruchähnliche Erscheinungen nichtstrophischer Natur verwendet und für die Benennung der musikalischen Komponente eines *liet* gab es zunächst sogar einen eigenen Begriff (*wîse*). Generell rückte der ursprünglich charakteristische Aspekt der Sangbarkeit in den Hintergrund und so ist sogar die Wendung *liet sprechen* belegt. Im Neuhochdeutschen entwickelt sich schließlich die Einheit von Sprache und Musik, die noch bis heute bezeichnend ist, zum Hauptcharakteristikum des Liedes, auch wenn dieses Begriffsverständnis hier noch vorwiegend textbasiert ist und die literarische Seite des Liedes in den Mittelpunkt stellen. Ab dem 16. Jahrhundert wurde das Begriffsfeld um zahlreiche Gattungsbezeichnungen erweitert, um zwischen verschiedenen Formen des Liedes zu differenzieren, und in Richtung des bereits erwähnten Volksliedes und Kunstliedes ausgeweitet. Vorwiegend im Zusammenhang

mit dem Kunstlied wurde der deutsche Begriff sogar ins Französische (*le lied*) und Englische (*the lied*) entlehnt (vgl. JOST 2016: *Wort- und Begriffsgeschichte* 11684).

Zur Gegenüberstellung sei an dieser Stelle auch die russische Bezeichnung für das *Lied*, nämlich *песня*, erwähnt, das auf den ersten Blick eine gänzlich andere Etymologie aufzuweisen scheint und in seiner Wortbedeutung bereits die Wichtigkeit der musikalischen Komponente mitträgt, da es sich vom Verb *петь*, also ‘singen’, ableitet. Der Eintrag zu *ноя* (‘ich singe’) im *Russischen etymologischen Wörterbuch* suggeriert tatsächlich eine „gesangliche“ Wortherkunft. Als möglich gilt ein Zusammenhang von *петь* mit dem griechischen Wort *παῖαν*, das einen feierlichen Gesang zu Ehren des Gottes Apollon bezeichnet, zu Deutsch ‘Paian’. Dabei handelt es sich jedoch nur um eine von mehreren Theorien, von denen keine als zur Gänze gesichert angesehen werden kann. Weitere Möglichkeiten der Herkunft des Wortes sind u. a. auch das gotische *faian* für ‘tadeln’ oder das griechische *ἐμπαιος*, was ‘kundig’ bzw. ‘verständig’ bedeutet (vgl. VASMER 2017: 422). Sowohl beim heutigen deutschen als auch russischen Begriff des *Liedes* kann demnach kein gesicherter Zusammenhang zum Thema Musik und Gesang festgestellt werden, wobei im Russischen zumindest die theoretische Möglichkeit dazu besteht. Der enge semantische Zusammenhang zwischen dem Liedbegriff und dem dazugehörigen Verb wird im Russischen durch *песня* und *петь* (vgl. *петь песню* – ‘ein Lied singen’) klar ersichtlich, während im Deutschen lediglich der *Gesang* das Pendant zum Verb *singen* bilden würde. Er unterscheidet sich jedoch in seiner heutigen Bedeutung deutlich vom *Lied* und kommt eher dem russischen *пение* gleich, womit beide Begriffe bei Weitem spezifischer sind und nicht zur neutralen, allgemeinen Bezeichnung von Songs verwendet werden können.

Obwohl im allgemeinen Verständnis die oben erwähnte, sprachlich-musikalische Einheit sehr häufig genau das ist, was das Lied ausmacht, ist diese Einheit bei Weitem nicht so untrennbar, wie sie zu sein scheint. Eine Trennung der beiden Komponenten führt nicht zwangsläufig zu einem Sinnverlust des Begriffs:

Ein Lied kann einerseits, obwohl auf eine Vertonung abzielend, als bloßes Gedicht, andererseits eine Liedmelodie oder gar ein ausgearbeiteter Liedsatz – sei es als eigenständige Instrumentalform (Lied ohne Worte [...]), sei es als instrumentale Transkription eines originalen Liedes – ohne Textvortrag rezipiert werden. (JOST 2016: *Begriffsbestimmung* 13932)

Diese verschiedenartige Gewichtung von Musik und Text ist auch aus dem historischen Blickwinkel ein typisches Merkmal des Liedes, dessen Bezeichnung sich nicht nur auf verwandte Gebiete ausgebreitet hat, sondern auch immer wieder durch andere Begrifflichkeiten ersetzt oder in den Hintergrund gedrängt wurde. Während also im 18. Jahrhundert noch vom Strophenlied ausgegangen wurde, umfasste die Bedeutung später auch durchkomponierte

Formen und politisch motivierte bzw. sozialkritische und schließlich populäre Musik (vgl. JOST 2016: *Begriffsbestimmung* 13932). Demzufolge kann das *Lied* heute auf verschiedene Art und Weise definiert werden². Für die vorliegende Arbeit, in der der durch Lieder erzielte Lerneffekt in einer Fremdsprache untersucht werden soll, wofür somit die textuelle Komponente essentiell ist, erscheint folgende Definition am passendsten:

Lied als die Vertonung einer Textvorlage, die je nach ästhetischem Anspruch und Zweckbestimmung zur sog. populären Musik oder zur Kunstmusik (mit entsprechenden Mischungsformen) gehört. (JOST 2016: *Begriffsbestimmung* 13932)

Die für diese Arbeit ausgewählten Lieder können ihrer Form nach darüber hinaus wohl am ehesten dem bereits erwähnten *Strophenlied* zugeordnet werden. Dieses wird grundlegend durch zwei Elemente charakterisiert, nämlich die sprachlich-musikalische Einheit bzw. die Beziehung zwischen Wort und Ton und das besondere Schema des Liedes, nämlich die „kleine überschaubare, in sich geschlossene Strophenform“ (ALLMAYER 2008: 104). Diese überschaubare Textmenge zählt u. a. zu den Gründen für die besondere Eignung des Liedes zur Vermittlung von Fremdsprachen (siehe Kapitel 2.1.2 *Zur gedächtnisstützenden Funktion von Liedern*). Unter der sprachlich-musikalischen Einheit eines Liedes wird der Einklang von Melodik und Sprachfluss verstanden, wobei erstere in Rhythmus und Metrik zweiterem folgt. Der strophische Aufbau von Liedern ist bis heute auch für den Großteil von Popsongs charakteristisch, ebenso die Kurzmotivik, das Metrum und die Tatsache, dass Musik und Text zeilenweise korrespondieren. Der Aufbau von Strophenliedern folgt ebenfalls einem bestimmten Regelsystem, innerhalb dessen natürlich auch Variationen möglich sind. Es gliedert sich in mehrere Abschnitte (vor allem Strophen und Refrain), die wiederum aus Takten bestehen. Typisch sind Perioden von acht Takten oder einem Vielfachen davon, wobei die Strophen meist dieselbe Melodiestructur aufweisen und häufig endgereimt sind. Der Refrain wird in mehr oder weniger gleichbleibender Form an mehreren Stellen im Lied wiederholt und stellt somit meist das Herzstück textlicher Behaltensleistung dar, was wiederum von zentraler Bedeutung für das Sprachenlernen sein kann. Strophen und Refrain und die dazugehörigen unterschiedlichen Melodien dienen darüber hinaus der Unterteilung des Textes in Sinnesabschnitte (vgl. ALLMAYER 2008: 104–108).

Jene Lieder bzw. Strophenlieder, auf deren Grundlage, die im Rahmen dieser Masterarbeit erstellten Unterrichtsmaterialien basieren, sind der bereits erwähnten, heute wohl am weitesten verbreiteten, sogenannten *populären Musik* zuzuordnen. Die populäre Musik ist stark mit soziokulturellen Entwicklungen und in ihren Anfängen eng mit der Herausbildung

² Eine Übersicht über die verschiedenen Definitionsarten findet sich bei JOST 2016: *Begriffsbestimmung* 13932.

der bürgerlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert verbunden, in der Musik durch Konzerte, Opernbühnen, städtische Bälle, Restaurants und Kaffeehäuser einen gewissen Öffentlichkeitsgrad erreichte. Diese Entwicklung verstärkte sich spätestens mit dem Aufkommen der Schallplatte und einer weiteren Institutionalisierung und Kommerzialisierung durch Rundfunk und Fernsehen drastisch. Die populäre Musik wird nicht zuletzt aufgrund ihrer Vermarktung und Vermarktbarkeit, ihres Unterhaltungswertes und ihrer „Funktionalität“ oftmals als Gegenpol zu – laut WICKE – „ernster“ Musik definiert. Dieser Umstand wird allerdings in Wahrheit mehr dem Selbstverständnis dieser „ernsten“ Musik gerecht als der Realität, da auch diese vermeintlich „ernste“ Musik vor einer kommerziellen Nutzung und dem Einsatz als reines Unterhaltungsmedium genauso wenig gewappnet ist wie die Popmusik. Auch der Vorwurf an letztere, ästhetisch geringeren Ansprüchen gerecht zu werden bzw. gerecht werden zu müssen, ist letztendlich haltlos – man denke hier bspw. an den poetisch-musikalischen Ausdruck des französischen Chansons oder die ausdifferenzierten Praktiken der Jazzimprovisation (vgl. WICKE 2016: *Systematik* 12659). Eine allgemeingültige Begriffsdefinition ist de facto schon alleine aufgrund des sich kontinuierlich verändernden musikalischen „Produkts“, das im Fokus steht, nicht möglich. Eine sehr breit angelegte und weitgehend offen gehaltene Definition bietet *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* an:

Damit deckt der Begriff, abhängig von seiner historischen und lokalen Verortung, ein ebenso heterogenes wie widerspruchsvolles und vor allem in permanenter Veränderung befindliches Ensemble diverser Musikpraktiken ab. (WICKE 2016: *Systematik* 12659)

ALLMAYER filtert drei wesentliche Kriterien heraus, die auf alle Popsongs zutreffen und darüber hinaus auch ein Grund für ihre Integration in den FSU sind. Erstens ähnelt sich der Aufbau von Popsongs³ und es liegt ihnen eine enge Wort-Tonbeziehung zugrunde. Zweitens werden Popsongs über Massenmedien verbreitet, wodurch die Lieder gleichzeitig leicht zugänglich werden und sehr bekannt gemacht werden. Drittens wird durch ebendiese Massenmedien auch ein weiteres Kriterium für Popsongs erfüllt, da auf diesem Wege ihr Text und die darin formulierte Botschaft weitergetragen wird (vgl. 2008: 125–126). Auf die für diese Arbeit ausgewählten Lieder treffen diese Merkmale ebenfalls weitgehend zu, wobei Folgendes festgehalten werden muss: Botschaft bzw. Inhalt stehen nicht bei allen Songs im Fokus. Einige Lieder wurden vorrangig aufgrund ihrer grammatischen Struktur oder bestimmter grammatischer, lexikalischer oder phonetischer Schwerpunkte ausgewählt.

³ Genauer zum Aufbau von Popsongs und dem damit einhergehenden Lernpotential siehe Kapitel 2.1.2 *Zur gedächtnisstützenden Funktion von Liedern*.

In diesen Kontext sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen sprachlichen Schwerpunkten der Lieder um „natürliche“ Elemente handelt. Für die vorliegende Arbeit wurde ausschließlich authentisches Musikmaterial verwendet. Eigens für den FSU komponierte und somit sprachlich „maßgeschneiderte“ Songs finden hier keine Berücksichtigung. Der Einsatz derartiger „didaktischer“ Songs ist im FSU durchaus üblich, weil sie auch in zahlreichen Lehrbüchern vorkommen. Charakteristisch für dieses speziell entwickelte Liedmaterial sind eine hohe Textverständlichkeit, viele Wiederholungen und eingängige Melodien, die auch relativ einfach nachgesungen werden können. Inhaltlich stehen die entsprechenden Lehrbuchthemen sowie ausgewählte Kapitel aus Lexik, Grammatik etc. im Fokus, deren wohlabgestimmte Dosierung einer Überforderung vorbeugen und einen Merkeffekt fördern soll. Während diese Aspekte im FSU zwar grundsätzlich erstrebenswert sind, legen Studien nahe, dass authentische Musik von Lernenden – vor allem mit steigendem Alter – als weitaus motivierender und attraktiver empfunden wird. Die Texte und die musikalische Struktur von didaktischen Songs werden von den Hörer*innen oft als zu konstruiert wahrgenommen und das Gefühl der Befriedigung, die Bedeutung eines fremdsprachlichen Textes entschlüsseln und verstehen zu können, stellt sich seltener ein (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2006: 42–44).

Auch wenn die Diskussion rund um die Begriffsdefinition des Liedes selbstverständlich noch weit über die in diesem Kapitel angeführten Aspekte hinaus geführt werden kann, tun die angeführten Punkte dem Zwecke der vorliegenden Arbeit Genüge. Aus den in diesem Kapitel präsentierten Überlegungen geht zusammenfassend hervor, dass der Begriff *Lied* hier für eine aus einer Musik- und einer gesungenen Textkomponente bestehende Konstruktion verwendet wird, die auch häufig als *Strophenlied* bezeichnet wird. Die ausgewählten Lieder sind authentisches Material und können einem breiten Begriffsverständnis folgend alle dem Bereich der Popmusik zugeordnet werden. Aus stilistischen Gründen wird hier synonym für das *Lied* auch der Begriff *Song* verwendet. Das für die vorliegende Arbeit wesentliche Verständnis des Liedes fasst der folgende Auszug aus einem Artikel zum Einsatz von Pop- und Rocksongs im FSU von USBECK-FREI zusammen:

So sind Songs immer eine Verbindung von Musik, Rhythmus und (rhythmisierter) Sprache, bei denen Wiederholung eine große Rolle spielt, einerseits in der großen formalen Anlage (Strophe, Refrain, Strophe, Refrain etc.), und andererseits auch im Kleinen (sprachlich und musikalisch durch verschiedene Satzmodelle, z. B. Liedform, Bluesschema, Verwendung ähnlicher sprachlicher Strukturen / rhythmischer Modelle). (2019: 94)

1.2 Forschungsstand

Den Forschungsstand betreffend zeigt sich hinsichtlich der für diese Arbeit relevanten Themenbereiche ein diverses Bild. Beginnt man bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem alles überspannenden Thema der *Musik* selbst, kann auf eine lange Tradition zurückgeblickt werden, die in ihren Anfängen sogar bis in die Antike zu Platon und Aristoteles zurückreicht (vgl. z. B. RICHTER 1961) und sich bis heute in die moderne Musikwissenschaft fortführt. Nähert man sich der Kernthematik dieser Arbeit über das Spannungsfeld zwischen Sprache und Musik, bieten u. a. die Publikationen von QUAST (2005), ROTHMAYR (2016) oder ARLEO (2000) einen aufschlussreichen Einblick in diesbezügliche Überlegungen.

Betrachtet man die Themen *Musik* und *Lieder* im Kontext des natürlichen Wissenserwerbs und in gesteuerten Lehr- und Lernkontexten, muss interdisziplinär gedacht werden, wobei generell eine große Bandbreite an Fachliteratur zu finden ist. Insbesondere unter der Prämisse, dass eine langfristige Aneignung von Wissen und die nachhaltige Abrufbarkeit von Informationen im Mittelpunkt stehen sollen, finden mehrere Forschungsfelder Berücksichtigung in den Ausführungen dieser Arbeit. In den Bereichen der Kognitionswissenschaft und Neurobiologie finden sich dazu neben QUAST (2005) und ROTHMAYR (2016), die sich intensiv mit diversen linguistischen Themen aus dem kognitionswissenschaftlichen Blickwinkel beschäftigen, bspw. ausführliche Beiträge bei HÜTHER (2006; 2016), SPITZER (2007; 2014) oder CASPARY (2006). Besondere Aufmerksamkeit kommt in diesem Kontext einerseits dem Thema *Emotionen* zu, (vgl. z. B. BLOOD/ZATORRE 2001; GREWE 2010; HÜTHER 2016). Andererseits lohnt sich auch ein Blick in Studien, die den Zusammenhang zwischen musikalischer Begabung, Bildung und Förderung und Sprachlernprozessen näher beleuchten (vgl. z. B. FONSECA-MORA/TOSCANO-FUENTES/WERMKE 2011; TOSCANO-FUENTES 2016).

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb und -unterricht als für diese Arbeit von ganz besonderem Interesse erwiesen haben sich die Werke *Musik im Fremdsprachenunterricht* (FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (FONSECA-MORA/GANT 2016) sowie *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht* (BLELL/KUPETZ 2010). Von zentraler Bedeutung waren dabei u. a. die Beiträge von WILLEMS (2019b), LÜTGE/OWCZAREK (2019), TOSCANO-FUENTES (2016), ÁVILA (2016) und FONSECA-MORA (2016). Detaillierter und praxisorientierter Input zum Einsatz von Liedern im allgemeinen FSU findet sich darüber hinaus in *Teaching foreign languages through songs* (LUDKE 2009). Als wichtiger Orientierungspunkt für die Ausführungen in dieser Arbeit dienten die Werke zweier Autor*innen aus dem

Bereich *Deutsch als Fremdsprache* (DaF). ALLMAYER (2008; 2010) setzt sich in ihrer Forschung mit der Vermittlung von Grammatik durch den Einsatz von Strophenliedern aus kognitionspsychologischer Perspektive auseinander. BADSTÜBNER-KIZIK (2006; 2007) legt ihre Untersuchungen breiter an und betrachtet sowohl das Potential von Musik- als auch Bildkunst für den DaF-Unterricht. Interessante weiterführende Überlegungen zu für den DaF-Unterricht besonders förderlichen Wesensmerkmalen von Popsongs, mit denen sich bereits Allmayer auseinandersetzt hat, bietet auch eine Studie von JUHÁSOVÁ (2019), die sich auf die Förderung der Hörkompetenz konzentriert.

Im Rahmen der für die vorliegende Arbeit geleisteten Recherchearbeit zeichnete sich gesamtheitlich betrachtet deutlich ab, dass bestimmte für die hier behandelte Thematik relevante Bereiche verhältnismäßig intensiv beforscht wurden und werden, während andere das Interesse an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung nur in beschränktem Ausmaß zu wecken scheinen. Während die allgemeine Musikwissenschaft auf eine lange Forschungstradition zurückblickt, reichen die musik- und lernprozessbezogenen Studien aus den Kognitionswissenschaften vorwiegend nur einige wenige Jahrzehnte zurück, bieten allerdings für eine Arbeit des vorliegenden Ausmaßes eine ausreichend ergiebige Quellenlage. Auch im Kontext des FSU ist anhand der Publikationen grundsätzlich ein steigendes Interesse an der Beschäftigung mit Liedern und Musik zu erkennen. Blickt man auf spezielle Veröffentlichungen zum Einsatz von Liedern im Russischunterricht finden sich nur einzelne wissenschaftliche Beiträge, wobei ihre theoretische Grundlage sich meist ebenfalls auf Beiträge aus dem allgemeinen FSU stützt und man sich erst bei konkreten Handlungsempfehlungen und Anwendungsbeispiel direkt der russischen Sprache zuwendet. Ein detaillierterer Überblick darüber wurde aus inhaltlichen Gründen an einer anderen Stelle dieser Arbeit eingeflochten (siehe Kapitel 3.3 *Lieder als „Kompetenzbooster“*).

1.3 Sprache – Lieder – Unterricht: Einführende Überlegungen

In ihrer Urform ist die Sprache der Mündlichkeit zuzuordnen. Die Schriftlichkeit ist ein deutlich späteres Produkt zivilisationsgeschichtlicher Entwicklungen. Sämtliche Überlieferungen – Geschichten, Volksmythen, Sagen – erfolgten ursprünglich ausschließlich auf mündlicher Basis. Sogar die inhaltlich sehr umfangreiche Gattung des Epos wurde erst mündlich weitergegeben. Man denke hier bspw. an klassische Werke der griechischen Antike, wie Homers *Ilias* oder Vergils *Aeneis*, die lediglich die verschriftlichte Form von über Jahrhunderte von Rhapsoden mündlich überlieferten Inhalten darstellen. Dass diese Geschichten über einen

derart langen Zeitraum hinweg mündlich überdauerten, ist wohl nicht zuletzt ihrer Form geschuldet. Rhythmus und Reim charakterisieren eine Vielzahl früher Schriftwerke (z. B. *Nibelungenlied*). Es liegt nahe, dass die gedächtnisstützende Wirkung dieser beiden Elemente genutzt wurde, um sich auch lange Erzählungen detailgetreu merken zu können und so ihre Weitergabe sicherzustellen. Dass dieser Umstand nicht nur in Erzählungen eine Rolle spielte, zeigt sich u. a. auch am Beispiel der ältesten erhaltenen Grammatik. Der Philologe und Grammatiker Pāṇini erstellte spätestens im fünften Jahrhundert vor Christus die erste Grammatik des Sanskrits (*Aṣṭādhyāyī*). In diesem Kontext besonders interessant ist, dass er sein Werk ausschließlich in Versen bzw. Sutras – insgesamt 4.000 Lehrsätzen – verfasste, wodurch auch ein Rezitieren der Inhalte und somit deren mündliche Weitergabe möglich wurde (vgl. CARDONA 2000: 113–114).

Ein weiteres Beispiel für die prägende Wirkung gereimter Texte findet sich in der kirgisischen Kultur. Das Manas-Epos, dessen zentrales Thema die Einigung der Stämme Kirgisiens und ihr Kampf mit feindlichen Nachbarn ist, dreht sich vor allem um das Schicksal des berühmten Anführers Manas und seiner Söhne. Es ist gänzlich in Versform verfasst und wurde bis 1858 ausschließlich mündlich durch Barden, sogenannte Manastschi (kirgisisch: *манасчы*), übertragen (vgl. STRAUBE 2015: 261–262). Beachtlich ist das vor allem in Anbetracht dessen, dass es sich mit 250.000 Versen um das längste turksprachige Epos handelt, das selbst die Länge von Homers Gesamtwerk um ein Vielfaches übersteigt. Dennoch kann es durch die Manastschi singend über mehrere Stunden aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden (vgl. COHAN/SMOLAN 1987: 209–211) und wurde das auch – zumindest bis ins Jahr 2014, als die Ära der Manas-Sänger mit dem Tod eines ihrer letzten Vertreter endete (vgl. REICHL 2021: 265).

Die dargelegten Beispiele suggerieren, dass Rhythmus und Reim eine tragende Rolle in der Optimierung der Gedächtnisleistung zukommt, was selbstverständlich auch für den gelenkten und institutionalisierten Wissenserwerb im Schul- und Hochschulbereich von großem Interesse sein kann. Warum wird nun in der vorliegenden Masterarbeit der Fokus auf den Einsatz von Liedern im Russischunterricht gelegt? Lieder vereinen die beiden besprochenen Elemente mit einer dritten Komponente, die ihren Wirkungsgrad noch einmal erhöht, nämlich mit der Melodie. Melodie und Musik treten hier für die Zuhörer*innen womöglich sogar in den Vordergrund, der Text wird zweitrangig. Warum das in diesem Kontext relevant ist, lässt sich wiederum neurobiologisch begründen, was in den folgenden Kapiteln ausführlich beschrieben wird. Musik ist stark mit Emotionen verbunden, sie berührt bzw. entsteht sogar aus bestimmten Emotionen heraus. Man denke hier an alltägliche Prozesse und Ereignisse wie das

Singen vor Freude, feierliche Jubelgesänge, die musikalische Untermalung von Festen oder auch die Bekundung von Trauer durch Musik. Die (positive) emotionale Konnotation von Musik zeigt sich z. B. auch deutlich in Redensarten wie *Das ist Musik in meinen Ohren!* – kommentiert man damit doch nicht umsonst Aussagen und Nachrichten, die Freude bereiten und an denen man besonderen Gefallen findet.

Dass diesen Emotionen wiederum eine bedeutende Rolle in sämtlichen Lernprozessen zukommt, erläutert u. a. der Neurobiologe Gerald HÜTHER (2016: 103–112). Diesen Effekt macht sich bspw. auch die Werbeindustrie zu Nutzen, indem sie mit Jingles und Musik arbeitet, die auf eine Steigerung der Konsumbereitschaft abzielen und das Kaufverhalten und Verlangen der Konsument*innen durch gezieltes Hervorrufen von Emotionen durch musikalische Elemente gewissermaßen zu steuern versucht. Auch der Wiedererkennungswert bestimmter Unternehmen oder Produkte kann durch akustische Prozesse massiv gesteigert werden – das trifft bspw. auf den eigens für die Marke geschriebenen „Hofer-Preis-Rap“ oder auch die Verwendung des *Blumenduetts* aus der Oper *Lakmé* für Werbespots der Firma *Darbo* zu.

Diese in letzterem Beispiel vielleicht eher negativ konnotierte Wirkung von Musik kann im Kontext des Fremdsprachenlernens eine sehr positive Funktion übernehmen und als gedächtniseffektive Lehr- und Lernmethode zum Einsatz kommen. Die Prämisse, dass das Zusammenspiel von Rhythmus, Reim, Musik, Emotionalität und weiteren besonderen Wesensmerkmalen von Liedern, wie bspw. ihr begrenzter Textumfang, den Lernprozess nachhaltig unterstützen, wird in dieser Arbeit aus mehreren Blickwinkeln beleuchtet. Diese Betrachtungen münden aufbauend auf einer Literaturanalyse zu diesbezüglichen Forschungen für die Fremdsprachendidaktik in der Erstellung von didaktisierten Unterrichtsmaterialien für den Unterricht von Russisch als Fremdsprache mit Liedern. Ihre Vorteile bezüglich Lerneffizienz sollen so auf eine praktische Ebene gehoben werden. Zusätzlich zu ihrer gedächtniseffektiven Wirkung können Lieder auch als vorbereitungseffektive Unterrichtsmaterialien angesehen werden. Durch ihre vielfältige und wiederholte Einsetzbarkeit auf unterschiedlichsten Lernniveaus bieten sie Lehrkräften die Möglichkeit, auf bereits verwendetes Material zurückzugreifen und dieses unter einem neuen Gesichtspunkt und anderen (inhaltlichen, grammatikalischen, motivatorischen etc.) Zielsetzungen zu bearbeiten.

„[...] τούτων ἔνεκα κυριωτάτη ἐν μουσικῇ τροφή, ὅτι μάλιστα καταδύεται εἰς τὸ ἐντὸς τῆς ψυχῆς ὃ τε ρυθμός καὶ ἁρμονία [...]“

„Die Erziehung zur Musik ist von höchster Wichtigkeit, weil Rhythmus und Harmonie machtvoll in das Innerste der Seele dringen.“

(Cicero, *De republica* III 401d; zit. n. WESTERMANN: 242)

2 WISSENSCHAFTLICHE PRÄMISSEN

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Musik reicht bis ins klassische Griechenland zurück, wo jedoch deutlich zwischen der Musik „im gewöhnlichen Sinne des Wortes“ – teilweise sogar mit einer weiter gefassten Bedeutung als heute üblich – und der „mathematischen Musikbetrachtung“ unterschieden wird. So spricht bspw. Platon der praktischen Musik „ihrer emotionalen Wirkung nach“ keinen wissenschaftlichen Charakter zu, sondern sieht wie auch Aristoteles „die mathematisch-physikalische Harmonielehre der Pythagoreer [...] als die legitime Musikwissenschaft“ (RICHTER 1961: 186–187). Dem gegenüber stehen die praktizierenden Musiker*innen, die sich seiner Meinung nach „statt auf das Denken allein auf ihr Ohr verlassen“ (Cicero, *De republica* VII 530e–531c; zit. n. DÖRING 2017: 6). Die als wissenschaftliches Gebiet betrachtete Harmonik wird als „physikalischer Zweig der Mathematik“ (RICHTER 1961, 189) angesehen: Ihr Forschungsgegenstand sind akustisch wahrnehmbare Elemente aus dem Bereich der Physik, die es mit den Methoden der Mathematik zu erforschen gilt. Dabei wird quantifiziert, die Musik wird in Zahlenverhältnisse umgewandelt (vgl. RICHTER 1961, 189). Dass dieser Art der Harmonielehre bei Platon eine zentrale Bedeutung zukommt, zeigt die Tatsache, dass er sie in seiner *Politeia* gemeinsam mit den anderen mathematischen Disziplinen der Arithmetik, Geometrie, Stereometrie und Astronomie nennt, die der Dialektik auf dem Bildungsweg künftiger Philosophen vorangehen (vgl. DÖRING 2017: 6).

Die Philosophen der klassischen Antike widmen der Musik neben theoretischen Abhandlungen demnach auch bereits praktische Überlegungen und Empfehlungen zur Musik im Lehr- und Bildungskontext. Platon betrachtet die Musik als Geschenk der Götter und betont ihren pädagogischen Mehrwert, der der „Anpassung des Menschen an die Vernunft“ dient „indem die Seelenbewegungen in gleichmäßige Umläufe überführt und letztlich den kosmischen Umläufen angepasst werden“ (Cicero, *De legibus* II 653c ff.; zit. n. ERLER 2017: 101). So dient die Musik Platon zufolge im nicht-mathematischen Sinne zwar der ethischen Bildung, die „wahre“ Musiklehre jedoch bewirkt in seinen Augen „die Umkehr der Seele vom

Werdem [sic!] zum Sein“ und bereitet „somit die höchste Erkenntnisstufe“ vor (RICHTER 1961: 187). Laut Platons *Nomoi* stellen auch Gesang und Tanz Handlungen dar, die nicht um ihrer selbst Willen ausgeführt werden, sondern die lediglich die Funktion der „Nachahmungen menschlicher Stimmungen und Charaktere“ übernehmen (vgl. Cicero, *De legibus* II; zit. n. FONFARA 2017: 249). Das aktive Ausüben von Musik bzw. Tonkunst findet erst bei Aristoteles Berücksichtigung, der diese Tätigkeit zwar ebenfalls für nicht wissenschaftlich befindet, sie jedoch für den Unterricht von Jugendlichen empfiehlt, da „die in der Jugend erworbene Fähigkeit die Voraussetzung zur späteren Urteilsbildung über die ethische Angemessenheit der Musik bildet“ (RICHTER 1961: 187).

Seit diesen „musikalischen“ Erkenntnissen aus der frühen Wissenschaftsgeschichte haben Forschungen zu Musik, Liedern und damit gekoppeltem Lehr- und Lernverhalten neben der Mathematik auch Eingang in viele weitere Wissenschaftsdisziplinen gefunden. So geht die Neurowissenschaft bspw. der Frage nach der Funktionsweise des Gehirns und der Aktivität seiner Regionen unter musikalischem Einfluss nach, während sich die Psychologie für die affektiven Auswirkungen von Musik und Worten und durch Musik initiierte kognitive Prozesse interessiert. Die Musikwissenschaft wiederum untersucht die möglichen Vorteile von musikalischem Training auf den Spracherwerb und Forschungen aus dem Bereich Gesundheit und Medizin gehen vermeintlich positiven Effekten von Musik auf das menschliche Wohlbefinden nach. Aus dem Blickwinkel der Bildungswissenschaften sind letztendlich vor allem auf Musik basierende, alternative Lehrmethoden von Interesse, die das Überwinden von Hürden beim Sprachenlernen ermöglichen bzw. diesbezügliche Lernprozesse beschleunigen könnten (vgl. FONSECA-MORA/GANT 2016: 2–3).

Hinsichtlich der Ziele dieser Arbeit stehen trotz (notwendiger und sinnvoller) Interferenzen zwischen diesen Teilgebieten in erster Linie letztgenannte Fragestellungen im Zentrum der Betrachtungen, wobei sich einführend ein rascher Blick hin zu den Ursprüngen von Sprache und Musik hinsichtlich ihrer Rolle in der menschlichen Entwicklung lohnt. Spätestens seit Darwin wird – wenn auch kontrovers – die Frage danach diskutiert, ob Musik etwa sogar die Grundlage für die Entwicklung von Sprache darstellt (vgl. LÜTGE/OWCZAREK 2019: 20). Während diese Theorie nach wie vor als umstritten gilt, ist grundsätzlich sehr wohl davon auszugehen, dass „Musik und Sprache sich aus einem gemeinsamen referentiell-emotiven Vorläufer entwickelten“ (LÜTGE/OWCZAREK 2019: 20). Auch der Hirnforscher Gerald HÜTHER unterstützt dahingehende Vermutungen. Wie der Titel seines Vortrags *Der Anteil des Singens an der Menschwerdung des Affen* bereits vermuten lässt, verortet er das Singen in der Chronologie der menschlichen Entwicklung ebenfalls vor dem Sprechen. Am Ursprung des

Singens liegen in seinen Augen jedenfalls Emotionen und die damit verbundene Notwendigkeit diese auszudrücken, was durch Gesang wiederum besser möglich ist als durch Sprache allein (vgl. 2018: 09:27–11:08). Grund dafür ist, dass sich Sprache vorwiegend auf „referentiell-inhaltliche Bedeutungen konzentriert“ (LÜTGE/OWCZAREK 2019: 20), während Musik vordergründig eine emotionale Komponente transportiert (vgl. LÜTGE/OWCZAREK 2019: 20).

Die weitreichende Bedeutung von Musik und musikalischen Elementen wird darüber hinaus deutlich, wenn man an die frühkindliche Entwicklung im Mutterleib denkt. Das ungeborene Kind gewöhnt sich in dieser Phase bereits an die Stimme und vor allem die Sprachmelodie der Mutter, anhand derer es diese später auch wiedererkennt. Darüber hinaus bilden sich in dieser Phase bereits die ersten Anlagen für den späteren Erwerb der Erstsprache ebenfalls über die Sprachmelodie. Ein Kleinkind, dem die Spezifika der Sprachmelodie einer bestimmten Sprache bekannt sind, lernt bevorzugterweise genau diese Sprache, da es sich um etwas bereits Vertrautes handelt (vgl. HÜTHER 2018: 11:10–11:52). Der allgemeine Grundstein für den Spracherwerb wird während des ersten Lebensjahres gelegt:

The initial stages of vocal development are guided by melody, which is a consequence of the still immature brain representing a critical ‘learner bottleneck’. Primitive prosody in the form of melody and rhythmic variations are trained, combined, repeatedly stabilized and, finally, shaped by the ambient language and culture during the first year of life. (WERMKE/MENDE 2016: 24; Hervorhebung im Original)

Unter *Melodie* ist hier selbstverständlich nicht eine Art von Melodie im streng musikalischen Sinne zu verstehen, die das Hauptthema eines Musikstücks ausmacht, sondern es ist vielmehr die Rede von den prosodischen Hauptcharakteristika sprachlicher Äußerungen. Tatsächlich handelt es sich auch bei den ersten sprachlichen Äußerungen von Kleinkindern noch nicht um sprachliches Material im eigentlichen Sinne, sondern vielmehr um die Produktion von häufig als *jargon blabbing* bezeichneten melodischen Elementen. Dabei entstehen oft Ton- und Intonationsabfolgen, die aufgrund ihrer Pausenstruktur und Rhythmik „echten“ Äußerungen oder sogar einer Konversation in einer bestimmten Sprache sehr stark ähneln, obwohl sie weder klar artikulierte Laute oder Worte beinhalten noch eine grammatikalische Struktur aufweisen. Bemerkenswert ist, dass Kleinkinder also nicht zuerst auf eine Aneinanderreihung bereits gelernter Wörter zurückgreifen, um sich mitzuteilen, sondern ganze Melodiesequenzen verwenden, um Geschichten zu erzählen oder sogar Fragen zu stellen. Den für den Erwachsenen semantisch so wichtigen Wörtern und deren Gruppierung wird somit von den jungen „Sprecher*innen“ offensichtlich eine weit geringere Bedeutung beigemessen als jener der melodischen Elemente von Sprache. Was von den Äußerungen erwachsener Bezugspersonen in erster Linie verstanden und imitiert wird, ist die implizite Information, die die Prosodie einer Sprache in sich trägt. So können bspw. der emotionale Gehalt einer Aussage entschlüsselt

oder die Redeabsicht (Aussage, Frage, Aufforderung etc.) erkannt werden (vgl. WERMKE/MENDE 2016: 25–26). Der Klang dominiert das Geschehen, eine klare Abtrennung zur Sprache erscheint nicht sinnvoll:

Das Kind, welches seine Bewegungen mit Klang begleitet, das seine Tätigkeiten singend kommentiert und seine Wünsche mit modulierter Stimme äußert, mit Klängen und Silben spielt, macht wohl noch kaum eine Trennung zwischen Sprache und Musik. Beides gehört zum Sein; das Spiel mit Klängen und Geräuschen macht Freude, ist interessant, erfüllt eine Aufgabe, ist schön, tut gut etc. (BUHL/CSLOVJECSEK 2010: 72)

Die in der Fachliteratur breit untersuchte Erkenntnis, dass die Melodie im Grunde als Wurzel des Spracherwerbs betrachtet werden kann, wirft in weiterer Folge interessante Fragestellungen hinsichtlich des Erwerbs von Fremdsprachen und letztlich des FSU auf – v. a. hinsichtlich der Tatsache, dass bestimmte Lernstrategien des natürlichen Erstspracherwerbs nachweislich auch zu einem späteren Zeitpunkt im Schulunterricht zielführend eingesetzt werden können (vgl. BUHL/CSLOVJECSEK 2010: 63). Das vorliegende Kapitel vertieft dahingehende Betrachtungen und vernetzt neurobiologische, kognitionswissenschaftliche und lernpsychologische Forschungsergebnisse zum Thema Musik und Lieder, wobei auch dem Thema *Emotionen* ein längerer Abschnitt gewidmet wird. Aufbauend auf diesen Darstellungen werden schließlich gedächtnisstützende Funktionen von Liedern erörtert – abgerundet durch eine überblicksmäßige Darstellung von Liedern im allgemeinen FSU und Russischunterricht als Forschungsgegenstand.

2.1 „Musikalische“ Erkenntnisse aus Neurobiologie, Kognitionswissenschaften und Lernpsychologie

Ein Blick in die entsprechende Fachliteratur zeigt, dass Musik prinzipiell positive Auswirkungen auf unsere Gedächtnisleistung haben kann, wobei diese stark von der Art der jeweils verwendeten Musik abhängig ist (siehe Kapitel 2.1.1 *Die Rolle von Emotionen*). So besprechen bspw. LÜTGE/OWCZAREK in ihrem Artikel über die Zusammenhänge von Musik- und Sprachverarbeitung mehrere Studien, die nachweislich einen solchen Effekt in unterschiedlichen, für den Spracherwerb relevanten Bereichen, wie bspw. Phonetik und Satzmelodie, feststellen konnten. Die Autorinnen erwähnen in diesem Kontext jedoch auch die Tatsache, dass komplexere Musikstücke, die parallel zum Lernen gehört werden, tendenziell einen ablenkenden Effekt haben, da sie für sich ebenfalls kognitiver Ressourcen bedürfen. Auch bei der Verwendung von atonaler Musik konnte keine Verbesserung der Gedächtnisleistung festgestellt werden, während das bei „stimulierender“ Musik sehr wohl der Fall war (vgl. 2019: 21).

In diesem Zusammenhang ebenfalls wichtig zu erwähnen ist die Rolle einer allgemeinen musikalischen (Aus-)Bildung für den (Fremd-)Spracherwerb. Zahlreiche wissenschaftliche Studien legen nahe, dass Wissen und Erfahrungen im Bereich Musik eine Schulung auditiver Kompetenzen nach sich ziehen. Dass dem in Bezug auf Musik so ist, scheint nicht weiter verwunderlich. Diese durch Musikausbildung geförderte ausgeprägte Entwicklung auditiver Fähigkeiten lässt sich jedoch auch auf unsere Sprachverarbeitungsmechanismen umlegen. Parallel dazu verläuft darüber hinaus ein automatisches Training des neuronalen und kognitiven Systems. Auch die Verarbeitung der Syntax, die auf neurophysiologischen Mechanismen aufbaut, wird durch musikalische Kompetenzen optimiert. Beim Fremdspracherwerb kann sich musikalische Expertise in einer feineren Wahrnehmung lexikalisch tonaler Variationen äußern. Auch die Verarbeitung von Phonemdauer und Sprachsegmentation sind bei musikalischer Vorbildung häufig ausgeprägter als ohne. Tendenziell fällt musikalisch gebildeten Personen die Unterscheidung und in weiterer Folge Kategorisierung von Klängen in einer Fremdsprache bedeutend leichter und auch ihre Aussprachefähigkeiten und Lesekompetenz können positiv beeinflusst werden (vgl. LÜTGE/OWCZAREK 2019: 21).

TOSCANO-FUENTES, die mögliche Auswirkungen musikalischer Aptitude beim Spracherwerb beforscht und dahingehend eine Studie über den sprachfähigkeitsfördernden Effekt von bewusst und wiederholt eingesetzten Musikstücken und Liedern im Englischunterricht durchführt, stützt sich u. a. auf die Annahme, dass für den Ausprägungsgrad der Sprachlernfähigkeit eines Menschen in erster Linie drei miteinander verwobene Parameter ausschlaggebend sind, nämlich auditive und linguistische Kompetenzen sowie die Gedächtnisleistung (vgl. 2016: 49), wobei diesen, auch oben bereits erwähnten auditiven Fähigkeiten eine maßgebliche Bedeutung zukommt:

Auditory ability is determinant when learning languages since if students are not able to identify and decode the sounds they hear, they will not be able to store them in such a way that they can be retrieved when necessary. (TOSCANO-FUENTES 2016: 49)

Sind solche musikalischen Veranlagungen bzw. erworbene Kompetenzen auf dem Gebiet der Musik nicht vorhanden, vermag es Musik im Allgemeinen dennoch, unsere Körperfunktionen direkt zu beeinflussen und durch eine Veränderung von Blutdruck, Puls, Körperhaltung und Atemfrequenz die Konzentrationsfähigkeit zu erhöhen und somit die Lernleistung unmittelbar zu beeinflussen (vgl. LÜTGE/OWCZAREK 2019: 22). Werden Lieder nicht nur angehört, sondern sogar selbst gesungen, erhöht sich der Lerneffekt und der Prozess bringt weitere Vorteile, wie bspw. eine Verbesserung im Bereich der Aussprache, die raschere Aneignung grammatischer Strukturen und (bis dato unbekannter) Lexik und eine positive Förderung der

mündlichen Kompetenz. Dennoch wird von mehreren Studien suggeriert, dass Lernende mit musikalischer Aptitude und demnach feiner ausgeprägten auditiven Kompetenzen zu vergleichsweise besseren Leistungen beim FSU neigen als jene ohne einen entsprechenden musikalischen Hintergrund (vgl. ÁVILA 2016). Dieser Umstand wirft in weiterer Folge die Frage auf, ob sich der Einsatz von Musik und Liedern im FSU auf Lernende mit in unterschiedlichem Maße ausgeprägtem musikalischen Talent und Vorwissen auch unterschiedlich stark auswirkt, was an späterer Stelle in diesem Kapitel noch einmal aufgegriffen wird.

In Anbetracht der bereits beschriebenen Tatsache, dass selbst Musik- und Sprachverarbeitungsmechanismen in einer derart engen Beziehung stehen, ist auch ein ähnliches Naheverhältnis von Gesang und Sprache anzunehmen, was für diese Arbeit wiederum im Zusammenhang mit dem Lied von Bedeutung ist. Tatsächlich sind die Fähigkeiten zu singen und zu sprechen zwar grundsätzlich gekoppelt, aber auf andere Weise als man das vielleicht vermuten würde, da die beiden Tätigkeiten bei erwachsenen Menschen nicht von derselben Gehirnhälfte gesteuert werden. Im vorgeburtlichen Stadium und in der frühen Säuglingsphase entwickeln sich beide Gehirnhälften parallel und gleichermaßen vollwertig. Die schwerpunktmäßige Verlagerung bestimmter Prozesse in die eine oder andere Hälfte – z. B. Steuerung der rechten Hälfte des Bewegungsapparats durch die linke Gehirnhälfte und umgekehrt – setzt erst danach, in der frühen Kindheit, ein. So wird anfangs auch in beiden Gehirnhälften ein Sprachzentrum angelegt, wobei jenes der rechten Hälfte mit voranschreitender Entwicklung nur noch in rudimentärer Form erhalten bleibt und jenes der linken Hälfte die Gesamtzuständigkeit für das Sprechen übernimmt (vgl. HÜTHER 2018: 06:45–07:45).

Wird dieses Sprachzentrum bspw. durch einen Schlaganfall zerstört, verliert man in der Folge erst einmal die Fähigkeit zu sprechen. Genau hier schließt sich der Kreis zum Singen. Schlaganfallspatient*innen ist es bekanntlich möglich, das Sprechen wieder zu erlernen. Der Grund dafür liegt in den Überresten des rudimentären Sprachzentrums der rechten Gehirnhälfte, das zwar grundsätzlich nicht mehr für das Sprechen verantwortlich ist, jedoch sehr wohl für das Singen. So können betroffene Patient*innen bspw. den Text von aus der eigenen Jugend bekannten Kinderliedern nicht sprechen, singen können sie ihn jedoch paradoxerweise schon. Folglich ist es also möglich, mithilfe der Überreste des Sprachzentrums in der rechten Gehirnhälfte die Sprache über das Singen wieder zu erlernen und rechts ein ganzes System und entsprechende Vernetzungen aufzubauen, die jenen in der linken Hälfte zerstörten in ihrem Aufbau ähneln (vgl. HÜTHER 2018: 07:45–09:32).

An dieser Stelle sei ergänzend angemerkt, dass die Trennlinie der Zuständigkeiten der linken und rechten Gehirnhälfte bzgl. Sprechen und Singen hinsichtlich einzelner Aspekte

nicht so klar verläuft, wie die vorangehenden Ausführungen vielleicht suggerieren. Obwohl bei 95% aller Menschen die sprachliche Zuständigkeit linksliegenden Hirnarealen zuzuordnen ist und die musikalische rechtsliegenden (vgl. SCHIFFLER 2010: 61), können bei einer Schädigung der rechten Gehirnhälfte im Regelfall sehr wohl Folgen für die Sprachproduktion festgestellt werden, nämlich in der Form von Auffälligkeiten beim Sprechrhythmus und bei der Intonation. Der Grund hierfür erschließt sich nicht zuletzt aus den oben beschriebenen Umständen: Rhythmus und Intonation stellen unverzichtbare Komponenten des Singens dar. Umgekehrt ist auch erwiesen, dass v. a. professionelle Musiker*innen gewisse musikbezogene Aufgaben mit der linken Gehirnhälfte bewältigen, obwohl generell die rechte Gehirnhälfte als Musikzentrum angesehen wird. Dazu zählt bspw. die Reproduktion rhythmischer Schemata (vgl. ARLEO 2000: 9).⁴ Darüber hinaus kommt es bei der Verarbeitung von Musik im Gehirn auch darauf an, um welche Art von Musik und – wie schon angesprochen – um welchen Hörkontext es sich handelt. Ist bspw. von einem Hören zu Unterhaltungs- oder Genusszwecken die Rede, weist die rechte Gehirnhälfte eine höhere Aktivität auf. Wird die Musik mit dem Ziel einer kritischen Analyse gehört, kommt vorwiegend die linke Hemisphäre zum Einsatz (vgl. QUAST 2005: 41). Zumindest zu einem Teil damit verbunden ist auch die bereits ange-deutete Tatsache, dass Nicht-Musiker*innen Musik somit tendenziell mit der rechten Gehirnhälfte verarbeiten, während bei Musiker*innen beide Hemisphären aktiv sind, die linke sich allerdings „engagierter“ zeigt (vgl. QUAST 2005: 41; ÁVILA 2016: 61). Betrachtet man die Verarbeitung von Melodie isoliert, kann eine sehr klare Unterscheidung zwischen Musiker*innen und Nicht-Musiker*innen getroffen werden: Erstere nutzen für diesen Prozess die linke und zweitere die rechte Hemisphäre (vgl. QUAST 2005: 42).

In Anbetracht des Gesagten überrascht es nicht weiter, dass zwar einerseits Einigkeit darüber herrscht, dass sprachbezogene Funktionen mehrheitlich in der linken Gehirnhälfte angesiedelt sind, andererseits jedoch beim Fremdsprachenerwerb auch der rechten Gehirnhälfte eine nicht unbedeutende Rolle zugesprochen werden kann. Vor allem in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs weist die rechte Gehirnhälfte ebenfalls messbare Aktivitäten auf (vgl. ÁVILA 2016: 61), was möglicherweise nicht zuletzt daran liegen könnte, dass aufgrund noch unzureichender Sprachkenntnisse und fehlenden Vorwissens zuerst vorrangig Klang- und Intonationsstrukturen und rhythmische Elemente der jeweiligen zu lernenden Sprache wahrgenommen werden. Diese Erkenntnis macht sich bspw. das sogenannte *interhemispheric foreign language teaching* zu Nutzen, indem es Ansätze aufzeigt, die ein interhemi-

⁴ Einzelheiten zu den Verarbeitungsmechanismen musikalischer Syntax im Gehirn, die im sogenannten *Broca-Areal* verortet werden, vgl. ROTHMAYR 2016: 199–202.

sphärisches Erlernen einer Fremdsprache begünstigen. Dabei rücken die musikalischen Aspekte von Sprache in den Fokus, d. h. es wird z. B. vermehrt auf intonatorische Aspekte eingegangen. Es wird bspw. emotional betont gesprochen, beim lauten Wiederholen wird auf das Einhalten bestimmter rhythmischer Gegebenheiten geachtet. Die hohe Emotionalität kann auch eine sehr natürlich wirkende Einbindung bestimmter Gesten und Bewegungen bedingen, die in diesem Lehransatz ebenso vorgesehen ist und in Kombination mit den musikalischen Elementen als besonders lerneffektiv gilt (vgl. SCHIFFLER 2010: 61).

Generell kann festgehalten werden, dass sowohl beim Erlernen als auch bei der aktiven Anwendung von Fremdsprachen viele unterschiedliche Komponenten zusammenspielen und parallele Prozessabläufe stattfinden, die in verschiedenen Regionen des Gehirns, die wiederum miteinander in Wechselwirkung stehen, angesiedelt sind. Es handelt sich um höchst komplexe und „multidimensionale“ Vorgänge, die nicht nur sprachliche und nicht-sprachliche Faktoren umfassen, sondern auch visuell-taktile und analytisch-rationale. Letztlich spielt auch die emotionale Komponente eine zentrale Rolle. All diese Faktoren wirken zusammen und stimulieren den Lernprozess auf der konkreten und abstrakten Ebene. Es erfolgt eine gegenseitige Stützung und Aktivierung sprachlicher und nicht-sprachlicher Informationen, die in mentaler Schematabildung mündet. Die Organisation dieser Schemata erfolgt durch die Speicherung in vier Speichern, in deren Zuständigkeit sowohl die rezeptive als auch produktive Verarbeitung von Sprache fällt (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2006: 49), auf die hier noch genauer eingegangen wird (siehe Kapitel 2.1.2.5 *Wiederholung und Musterbildung*). Im Allgemeinen ist es für ein „optimales“ Lernen im Sinne des ganzheitlichen Lernens unerlässlich, dass es ohne kognitive Beschränkungen – also nicht isoliert – abläuft und mehrere beteiligte Hirnareale möglichst ausgewogen miteinander interagieren. Dass Musik und Lieder hier bei der Aktivierung und Kopplung von linker und rechter Hemisphäre eine bedeutende Rolle spielen können, wurde bereits ausführlich dargelegt. Darüber hinaus in diesen Prozess involviert zeigt sich meist auch das für die Regulierung von Emotionen und Motivation verantwortliche subkortikale Hirnareal (vgl. QUAIST 2005: 49), dessen Rolle im folgenden Kapitel detaillierter erörtert wird (siehe Kapitel 2.1.1 *Die Rolle von Emotionen*).

Die eben dargelegte Funktionsweise des menschlichen Gehirns illustriert einmal mehr die untrennbare Verflechtung des Singens mit dem Sprechen bzw. dessen Erwerb, wobei ersteres in der menschlichen Entwicklung dem später im Alltag als Kommunikationsmittel weit- aus gebräuchlicheren Sprechen offensichtlich vorangeht und ihm sogar zugrundeliegt. Indem Lieder – allein aufgrund ihres Aufbaus aus Text und zumindest Melodie oder sogar musikalischer Begleitung – eine Verbindung der Gehirnhälften initiieren – der Text wird mit links, die

Melodie mit rechts verarbeitet – können sie somit die Lernkapazität erhöhen und aufmerksamkeits- und konzentrationsfördernd wirken (vgl. TOSCANO-FUENTES 2016: 49). Zu bedenken ist hier der oben erwähnte Umstand, dass die Verarbeitung von Melodie bei Musiker*innen ebenfalls in der linken Hemisphäre abgewickelt wird und diese beidseitige, durch Lieder bedingte Hirnaktivität bei Ihnen somit nur in eingeschränkter Form stattfindet. Während in der konsultierten Literatur häufig nicht näher angeführt wird, was unter *Musiker*innen* oder *professionelle Musiker*innen* genau zu verstehen ist, ab welcher „Ausbildungsstufe“ man als solche*r gilt und ob dieser Status mit einer beruflichen Tätigkeit im Bereich Musik einhergeht, ist das besagte Phänomen für den Kontext der vorliegenden Arbeit aus mehreren Gründen von geringer Relevanz:

Einerseits beziehen sich die Betrachtungen dieser Arbeit in erster Linie auf den schulischen Fremdspracherwerb und nicht auf die Erwachsenenbildung.⁵ Die Zielgruppe qualifiziert sich somit bis auf einzelne Ausnahmen vermutlich schon allein aufgrund ihres Alters nicht als (*professionell*) *musikschaffend* – ungeachtet dessen, welche Definitionskriterien man dabei heranzieht. Was Schüler*innen mit einer mehr oder weniger umfassenden, professionalisierten und institutionalisierten musikalischen Vorbildung angeht (z. B. Instrumentalunterricht in der Musikschule und/oder Mitgliedschaft in Jugendchören oder -orchestern etc.), profitieren sie in Anbetracht dieser oben bereits erwähnten musikalischen Aptitude mit großer Wahrscheinlichkeit ohnehin auf andere Art und Weise und insgesamt in einem höheren Ausmaß von Musik und Liedern im FSU als Schüler*innen ohne entsprechende Vorkenntnisse, musikalisches Talent und musikalische Veranlagung.

Zweitens handelt es sich bei der Melodie lediglich um *einen* Bestandteil von Liedern, der bei Musiker*innen in derselben, der linken Hemisphäre wie der Liedtext verarbeitet wird. Die Verarbeitung anderer Komponenten wie Rhythmus und Takt sind auch bei Musiker*innen überwiegend rechts verankert, womit die durch Lieder initiierte beidseitige Gehirnaktivität und die damit verbundenen Vorteile im schlimmsten Fall zwar eingeschränkt, aber nicht unterbunden werden. Drittens geht es beim Einsatz von Liedern im FSU schließlich nicht nur um die Aktivierung und Integration beider Hemisphären in die anschließenden Prozesse, sondern auch um andersgeartete und damit nur bedingt zusammenhängende Phänomene und Lerneffekte, wie u. a. das anschließende Kapitel zeigt (siehe Kapitel 2.1.1 *Die Rolle von Emotionen*). Abgesehen davon verfügen Musiker*innen – ungeachtet einer Teilnahme am

⁵ Auch wenn die Gruppe der Erwachsenen nicht im Fokus dieser Arbeit steht, sei an dieser Stelle der Vollständigkeit halber angemerkt, dass „the values and cognitive benefits that melodies and rhythm can offer“ grundsätzlich für jede Altersgruppe Gültigkeit besitzen (FONSECA-MORA 2016: 6).

FSU mit Liedern oder ohne Lieder – über eine höhere Interaktivität beider Hemisphären und einen intensiveren Informationsaustausch zwischen diesen als Nicht-Musiker*innen. Das trifft im Besonderen auf Personen zu, die selbst Musik machen, z. B. ein Instrument spielen oder komponieren (vgl. QUAST 2005: 42).

Während auch bei WILLEMS auf eine Vielzahl von Studien zu den positiven Wechselwirkungen von Sprache und Musik verwiesen wird und jene Hirnareale Erwähnung finden, in denen mit sehr unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sowohl Sprache als auch Musik verarbeitet werden, geht mit diesen Äußerungen auch eine Mahnung zur Vorsicht in der Auslegung diesbezüglicher Forschungsergebnisse einher. Die Autorin betont zum einen die herrschende Uneinigkeit in der Forschung darüber, was die Rolle von Musik in der allgemeinen menschlichen Entwicklung angeht (vgl. 2019b: 77–78), und erklärt sie damit, dass es sich bei dem Großteil der Studien um sogenannte Korrelationsstudien handelt, „[...] also Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen Variablen aufzeigen, aber keine Kausalitäten offenlegen“ (WILLEMS 2019b: 78). Sollten von derartigen Studien in den dazugehörigen Beschreibungen dennoch Kausalitäten aufgezeigt werden, gilt zu beachten, dass es sich dabei lediglich um Zuschreibungen handeln kann, die ihrerseits im Rahmen von gesonderten Untersuchungen auf ihre Wissenschaftlichkeit geprüft werden müssten (vgl. WILLEMS 2019b: 77–78).

Zum anderen wird die Vergleichbarkeit vieler Studienergebnisse laut WILLEMS auch erheblich dadurch erschwert, dass in den Neurowissenschaften drei Hauptuntersuchungsmethoden angewandt werden, die bei ihren Messungen jeweils unterschiedliche Körperparameter in den Fokus nehmen. Während zwar alle dieser Parameter dazu dienen sollen, musikalische und sprachliche Einflüsse auf das Gehirn und die kognitiven Funktionen des Menschen aufzuzeigen, lassen sie sich aufgrund ihrer Unterschiede nur schwer miteinander vergleichen: So können Hirnströme anhand magnetischer oder elektrischer Aktivitätsmessungen bspw. direkt gemessen werden, aber auch mittels indirekter Methoden, die die Intensität des Blut-Abflusses und -zuflusses in bestimmten Hirnregionen oder auch die Plastizität, also eine etwaige Größenzunahme, bestimmter Bereiche im Gehirn messen (vgl. 2019: 78).

Neben diesen Aspekten darf auch die Tatsache nicht außer Acht gelassen werden, dass jedes menschliche Gehirn aufgrund der individuellen Biographie jeder Einzelperson hinsichtlich seines Aufbaus und seiner Struktur ein Unikat darstellt, was den unmittelbaren Vergleich auf der Basis einzelner veränderter Parameter weiter erschwert. Darüber hinaus muss außerdem festgehalten werden, dass innerhalb der Kognitionswissenschaften Uneinigkeit über den Einfluss sogenannter Anlage- und Umweltfaktoren auf die Musik- und Sprachkompetenz des Menschen herrscht. Die zentrale Diskussion dreht sich dabei um die Frage, in welchem Aus-

maß sowohl genetische Faktoren als auch im Laufe des Lebens Erlerntes unsere Fähigkeiten beeinflussen. Je nachdem, welchem dieser beiden Faktoren größeres Gewicht zugesprochen wird, kann auch die Auslegung der Ergebnisse der eingangs erwähnten Korrelationsstudien sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. WILLEMS 2019b: 79).

Auch wenn die eben angeführten Darstellungen durchaus Herausforderungen für die Arbeit mit kognitionswissenschaftlichen Studien zu Musik und Sprache skizzieren, soll die Relevanz ihrer Forschungsergebnisse dadurch nicht unbedingt entkräftigt werden. Vielmehr handelt es sich um Zusatzinformationen, die bei der Besprechung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus dem betreffenden Gebiet im Bewusstsein behalten werden sollten. Es gilt darüber hinaus zu differenzieren, ob die in einer Studie beschriebenen Auswirkungen von Musik auf den Erstspracherwerb Bezug nehmen oder auch das Erlernen von Fremdsprachen in die betreffenden Untersuchungen miteinbezogen wurde. Schließlich muss generell beachtet werden, dass sich positive Effekte von Musik auf Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse kaum bzw. gar nicht einstellen, wenn Musik nur punktuell oder über einen sehr kurzen Zeitraum hinweg unterstützend eingesetzt wird. Im Regelfall lassen sich durch den Einfluss von Musik erst bei intensiver Wiederholung über einen Zeitraum von mehreren Wochen und Monaten Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten feststellen (vgl. WILLEMS 2019b: 79).

Hinsichtlich der vorliegenden Arbeit ist das insofern von Bedeutung, als dass der gelegentliche Einsatz von Liedern im FSU bzw. konkret der Einsatz der im Rahmen dieser Masterarbeit entwickelten Materialien für den Russischunterricht nicht als Mittel zur langfristigen Entwicklung und Förderung allgemeiner Sprach(lern)kompetenzen angesehen werden kann. Während der „Regelunterricht“ und die einzuhaltenden Vorgaben der Lehrpläne für Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) und Berufsbildende höhere Schulen (BHS) – zumindest im öffentlichen Schulsystem und privaten Schulen mit Öffentlichkeitsrecht – einen regelmäßigen, intensiven Einsatz von Musik und Liedern im FSU über einen längeren Zeitraum ohnehin kaum bzw. nicht zulassen würden, zielen die Unterlagen der Autorin gezielt auf die Förderung ausgewählter (Teil-)Kompetenzen, wie z. B. Wortakzent, Phonetik, Lexik, etc.) anhand einzelner Lieder ab. Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass die Materialien im Unterricht trotzdem wiederholt und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen Verwendung finden können (siehe Kapitel 4.2 *Unterrichtsmaterialien nach Kompetenzniveaus*).

Aus kognitionswissenschaftlicher Sicht liegen die historischen Wurzeln von Forschungen zum Einsatz von Musik im FSU – und im Übrigen auch jener von Bildkunst – in der prozessorientierten Mediendidaktik, die ursprünglich im Bereich der Englischdidaktik

entstand und sich später auch im DaF-Kontext wiederfand (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2006: 48). Sie geht im Wesentlichen der Frage nach

inwieweit ‚belangvoll-bedeutsame Inhalte‘ die rezeptive (im Bereich der Informationsverarbeitung) und produktive Seite (im Bereich der Sprachverarbeitung, insbesondere der Produktion von Texten) des fremdsprachlichen Lernprozesses fördern können. (BADSTÜBNER-KIZIK 2006: 48; Hervorhebung im Original)

Die Anfänge diesbezüglicher Forschungsansätze reichen zwar lediglich in die 1980er-Jahre zurück, entstanden ihrerseits aber wiederum aus der prozessorientierten Literaturdidaktik. Ebenfalls stark beeinflusst wurde die Entwicklung dadurch, dass der Rolle von Sinneswahrnehmungen und Emotionen bei der Medienarbeit im FSU (wieder) eine größere Relevanz zugeschrieben wurde. Das grundlegende Konzept der prozessorientierten Mediendidaktik wurde schließlich in den 1990er-Jahren auf der Basis praktischer Unterrichtserfahrungen entwickelt⁶ und etablierte sich als fixer Bezugspunkt in der Diskussion rund um den Einsatz von Bildkunst und Musik im FSU. Sie sieht sprachliches Handeln als eine Tätigkeit, die einer nicht-sprachlichen nachfolgt. Ein sprachlicher Austausch von Meinungen kann ihr zufolge nur auf einer gemeinsamen Grundlage sprachlicher und nicht-sprachlicher Informationsverarbeitungsmechanismen zustande kommen. In weiterer Folge geht es im Verständnis dieses Forschungsansatzes um eine Ausweitung der Kommunikationskompetenz als Lernziel. Einerseits sollen Bilder und Musik nicht nur in ihrer Form als sprachlich fixierte Medien Eingang in den FSU finden, sondern auch darüber hinaus (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2006: 48).

Andererseits ist Sprache selbst das Medium „hermeneutischer Erfahrung und Aktivität“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2006: 49). Sprachbasiert läuft darüber hinaus auch die Deutung bzw. Interpretation sämtlicher Medien aus dem künstlerischen Bereich ab, wodurch Werk und Rezipient*innen und ihre Perspektiven in gewisser Weise verschmelzen, Neues entstehen lassen und so wiederum eine Bandbreite an Bildungsanlässen für den FSU entstehen lassen (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2006: 49). Dabei gelten HELLWIG zufolge Arbeitsweisen und -verfahren, die „schrittweise, andauernd aktivierend, verarbeitungs- und erarbeitungsfördernd, strategieentwickelnd und vertieft verinnerlichend zu Lernprodukten führen“ als prozessorientiert (1993: 88).

⁶ Näheres zur prozessorientierten Mediendidaktik im FSU vgl. GIENOW/HELLWIG 1993.

2.1.1 Die Rolle von Emotionen

„Знаешь, когда люди поют? [...] Когда они счастливы.“
„Weißt du, wann Menschen singen? [...] Wenn sie glücklich sind.“

(RJAZANOV 1976: 12:27–12:32)

Die tragende Rolle von Emotionen im Zusammenhang mit Musik, Lied und Gesang wird auch im sowjetischen Kultfilm *Ирония судьбы* (‘Ironie des Schicksals’) aus dem Jahr 1976, der bis heute jedes Jahr am 31. Dezember in ganz Russland ausgestrahlt wird und sich für viele zu einem fixen Bestandteil der Neujahrstraditionen entwickelt hat, nicht unerwähnt gelassen. Umso nachvollziehbarer wird die Aussage vor dem Hintergrund der Tatsache, dass der Film selbst eine große Anzahl an Liedern enthält, die bis heute große Popularität im postsowjetischen Raum genießen und deren Bekanntheitsgrad auch generationenübergreifend bis hin zu nach Zerfall der Sowjetunion geborenen Menschen gegeben ist. Da einige dieser einprägsamen Melodien und Texte nicht nur aus landeskundlich-kultureller Sicht von Interesse sind, sondern aufgrund ihrer grammatischen Struktur, phonetischen Klarheit und alltagsnaher Inhalte auch bestens für den Sprachunterricht verwendet werden können, wurden zwei davon auch für die vorliegende Arbeit didaktisiert und für den Russischunterricht aufbereitet.

Während obenstehendes Zitat im Zusammenhang mit Liedern bzw. Gesang ausschließlich auf das Glückliche, also eine positive Emotion, Bezug nimmt, können Musik und Lieder selbstverständlich mit anderen Arten von Emotionen verknüpft werden bzw. rufen diese gar erst hervor. Wie in der Einleitung bereits kurz angeschnitten, dienen Musik und Lieder zwar oft zur Unterhaltung, als „Stimmungsmacher“ oder als Untermalung stimmungsvoller und festlicher Ereignisse, sie kann aber auch – wie bspw. in der Werbung – zur gezielten Verhaltenssteuerung eingesetzt werden – oder traurige Anlässe und Riten begleiten. Denkt man an Nationalhymnen oder auch Stadiongesänge werden dadurch oft ein Zusammengehörigkeitsgefühl und Stolz hervorgerufen, während z. B. Filmmusik zur Verstärkung aller durch den Film hervorgerufener Emotionen dient. Dabei kann die gesamte Gefühlspalette abgedeckt werden und von Freude und Ausgelassenheit über Rührung und Melancholie bis hin zu Beklommenheit, Panik und Angst ist jeder Ausdruck möglich.

Dass Musik und – für die vorliegende Arbeit bedeutend wichtiger – auch Lieder – eng mit Emotionen verknüpft sind und sogar die Fähigkeit besitzen, uns bestimmte mit einem bestimmten Song in Verbindung gebrachte Erinnerungen bzw. Gefühle wieder ins Gedächtnis zu rufen, ist jedem/r aus dem eigenen Alltag bekannt. Bereits der griechische Musiktheoreti-

ker und Zeitgenosse Platons Damon stellte Mutmaßungen über die positiven und negativen Effekte von Musik auf den Menschen an, die durch verschiedene Tonarten und Rhythmen ausgelöst werden und demnach direkt auf unsere Seele wirken und diese sogar verändern können (vgl. DÖRING 2017: 14). Platon selbst war davon überzeugt, dass Musik so wie auch die Philosophie „für Harmonie und Ordnung in der Seele sorgen“ (Platon, *Timaios* 47c-d; zit. n. ERLER 2017: 100), „indem sie den Menschen auf den geistigen Bereich ausrichtet“ (Platon, *Symposion* 215c; zit. n. ERLER 2017: 100) Ein Blick in die Fachliteratur zeigt, dass dieser bereits damals angenommenen emotionalen Komponente auch im Sprachlernkontext eine weitreichende Bedeutung zukommt, die eine ganze Reihe unterschiedlicher Konsequenzen und Potential für die Lernenden, den Lernprozess und die Lernumgebung mit sich bringt:

[...] language learning also takes advantage of the emotional elements provided by music and songs. Musical activities have been found to influence memory, attention and effort as a result of their physiological properties and also to foster a relaxed and safe but motivating and productive classroom atmosphere. (FONSECA-MORA 2016: 3).

Inwiefern dieser Umstand nun im Detail für das Lernen und vor allem das Lernen von Fremdsprachen genutzt werden kann, soll in diesem Kapitel anhand einiger weiterer wissenschaftlicher Erkenntnisse umrissen werden. Einleitend sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die Begriffe *Emotion*, *Stimmung* und *Gefühl* im Deutschen und anderen Sprachen uneinheitliche Bedeutungsnuancen besitzen und, dass ihr Gebrauch oft synonym erfolgt und ungenau ist. Nichtsdestotrotz kann ihr gemeinter Inhalt aus der Sicht der Neurowissenschaft auf Basis einiger Parameter näher definiert werden:

Emotionen haben eine Stärke (viel – wenig) und eine Valenz (gut – schlecht bzw. positiv – negativ), lassen sich also auf mindestens zwei Dimensionen beschreiben. Sie haben einen kognitiven, einen qualitativ-gefühlsmäßigen und einen körperlichen Aspekt, bei dem sich wiederum (Ausdrucks-)Bewegung und Effekte des unwillkürlichen (autonomen) Nervensystems (einschließlich des Hormonsystems) unterscheiden lassen. (SPITZER 2007: 157)

Akute emotionale Erregung besitzt grundsätzlich die Fähigkeit, die Behaltungsleistung zu verbessern.⁷ Dabei ist zunächst unerheblich, ob es sich um eine positive oder negative Emotion handelt. Auch negative Emotionen wie Angst, können rasch eine langfristige und tief verankerte Speicherung von Informationen bewirken, wovon auch in unserem Schulsystem in der Vergangenheit häufig Gebrauch gemacht wurde. Aus kognitiver Sicht ist dieses Prinzip jedoch nicht förderlich, weil es gegen das eigentliche Ziel des Lernens arbeitet: Behalten werden sollen nicht Einzelfakten. Vielmehr soll beim Lernen die Verknüpfung neuer Inhalte mit Vorwissen erfolgen und die Fähigkeit gefördert werden, Gelerntes auch auf andere Situatio-

⁷ Erstmals wissenschaftlich nachgewiesen wurde die Rolle von emotionaler Beteiligung bei der Gedächtnisleistung in einer großangelegten Studie von CAHILL et al. 1994.

nen praktisch anwenden zu können. Diese Art des Lerneffekts kann nachweislich nur durch positive Emotionen, unter deren Einfluss sich Gedanken freier und offener bewegen können, und kreative Prozesse in Gang gesetzt werden. Angst wiederum kann auch bestimmte kognitive Reaktionsmuster fördern, lässt dabei aber wenig gedankliche Beweglichkeit zu und behindert dabei, locker zu assoziieren. Ein Beispiel dafür wäre die schnelle Durchführung simpler, bereits angelernter Routineabläufe im Rahmen einer Reaktion auf Gefahr (z. B. Flucht vor einem Bären) – eine Verhaltensweise, die vor allem in früheren Zeiten von großer Bedeutung war, im heutigen Lebenskontext langfristig allerdings mehr Probleme als Vorteile mit sich bringt. Im Rahmen einer Studie zur Behaltensleistung von Wörtern, deren Abspeicherungsvorgänge in verschiedene emotionale Kontexte gesetzt wurden, konnte nachgewiesen werden, dass die Erinnerungsleistung bei einem positiven Abspeicherungskontext am besten ist. Die nachgewiesene Hirnaktivität bei dieser Art der Speicherung trägt sich zudem in anderen Regionen zu, nämlich im Hippokampus und Parahippokampus, als sie das bei Abspeicherungsprozessen unter neutralem oder negativen Emotionseinfluss tut (vgl. SPITZER 2007: 158–166). Den Emotionen kommt somit im Kontext des Lernens eine Schlüsselrolle zu: „Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (SPITZER 2007: 160).

Ob das Hören von bestimmten Musikstücken nun positiv oder negativ erlebt wird, kann anhand der Aktivierungsmuster bestimmter Gehirnteile gemessen werden. Der sogenannte Mandelkern bzw. die Amygdala, die es in beiden Gehirnhälften gibt, ist neben dem Ess- und Sexualverhalten auch für das Auslösen von Empfindungen wie Furcht und Angst verantwortlich. Wird das Hören eines Musikstücks als stark positiv wahrgenommen, kann in der Amygdala eine verringerte Blutversorgung und somit auch verringerte Aktivität festgestellt werden, was als eine durch die Musik veranlasste Reduktion von Angst oder Stress ausgelegt werden kann. Wird Musik als unangenehm empfunden, verzeichnen sowohl der Mandelkern als auch Hippokampus und Temporalpole eine erhöhte Aktivität. Hierbei handelt es sich um dieselben Regionen des Gehirns, die bei Angstzuständen und den bereits oben erwähnten Fluchtreaktionen aktiviert werden. Als „unangenehm“ können hierbei bspw. Dissonanzen oder eine übermäßig hohe Lautstärke empfunden werden (vgl. ROTHMAYER 2016: 207–208). An dieser Stelle sei erwähnt, dass Rothmayer explizit keine weiteren Ursachen für ein „unangenehmes“ musikalisches Hörerlebnis anführt. Damit drängt sich die Frage auf, ob z. B. das Hören eines Musikstücks, das nicht dem persönlichen Geschmack der Rezipient*innen entspricht, ebenfalls im selben Ausmaß, im Gehirn messbar als negativ empfunden

werden kann. Man denke an das „Extrembeispiel“ eines klassischen Opernfans, der entgegen seinen Präferenzen ein Lied aus dem Genre *Death Metal* vorgespielt bekommt.

Neben der Amygdala sei in diesem Zusammenhang auch der sich ebenfalls in beiden Gehirnhälften befindliche Hippokampus erwähnt, der nicht nur bzgl. Lernen und Gedächtnis eine zentrale Rolle einnimmt, sondern auch lebenswichtige Funktionen wie Verdauung oder Reproduktion steuert sowie mit Hormon-, Nerven- und Immunsystem in Interaktion steht. Bzgl. Emotionen ist er für jene positiven, „zarten“ Gefühle verantwortlich, die u. a. beim Hören von Musik aufkommen können. Da der Hippokampus mit zahlreichen Systemen des Körpers direkt in Verbindung steht, haben positive Emotionen nicht nur Auswirkungen auf die Psyche, sondern auch unmittelbar auf den Körper. Aufgrund seiner ausgeprägten Sensibilität kann der Hippokampus durch diverse Traumata und Belastungen sogar geschädigt werden und schrumpfen. Unter diesen Voraussetzungen ist auch die Empfindung positiver Emotionen beim Musikhören merklich gehemmt (vgl. ROTHMAYER 2016: 210).

Eine weitere zentrale Rolle beim Lernen kommt der Belohnung zu, an der aus neurobiologischer Sicht die körpereigenen Dopaminsysteme maßgeblich beteiligt sind. Die Dopaminfreisetzung in bestimmten Hirnregionen kann einerseits klares Denken begünstigen und andererseits die Ausschüttung opiatähnlicher Stoffe anregen, was positive Gefühlsempfindungen nach sich zieht. Ähnlich wie bei der Zufuhr externer Opiate wird durch diese Prozesse das Belohnungssystem des Körpers stimuliert, was dazu führt, dass das Verhalten bzw. Ereignis, das als Prozessauslöser gedient hat, mit hoher Wahrscheinlichkeit abgespeichert wird. Das bedeutet es wird gelernt. Das Dopaminsystem kommt allerdings ausschließlich in Gang, wenn das Ergebnis einer Verhaltensweise oder eines Ereignisses besser als erwartet ausfällt und nicht wie erwartet oder gar schlechter. Auf diese Art gelernt wird folglich nur auf Basis positiver Erfahrungen und vor allem deren nicht-Antizipation im Voraus (vgl. SPITZER 2007: 177–182). Im Gehirn können Dopamine in diesem Zusammenhang v. a. im ventralen Striatum verortet werden, das gleichzeitig auch die Schnittstelle zum motorischen System des Körpers darstellt. ROTHMAYER weist darauf hin, dass daraus laut KOELSCH (2010) abgeleitet werden kann, dass bei der Entwicklung positiver Emotionen durch Musik hören sowohl die Aktivierung des ventralen Striatums als auch die Ausschüttung von Dopaminen erfolgt und dadurch wiederum begünstigende Impulse zum motorischen Handeln gesetzt werden. Aus diesem Grund verspürt man bspw. beim Hören von Musik den Drang zu tanzen. Diese Verbindung zwischen Musik und Emotionen ist folglich auch für musiktherapeutische Ansätze relevant (vgl. ROTHMAYER 2016: 209).

Inwiefern diese Erkenntnisse auch für das Kernthema der vorliegenden Arbeit entscheidend sind, zeigen weitere Untersuchungen. Während Suchtmittel das Belohnungssystem des Körpers selbstverständlich aktivieren, kann dieser Effekt auch mit „harmloseren“ Stimuli erreicht werden, zu denen bspw. Schokolade und freundlicher Blickkontakt mit anderen Menschen zählen – und ebenso: Musik. Manfred SPITZER fasst in diesem Kontext die Ergebnisse einer Studie von BLOOD/ZATORRE (2001) zusammen, die bei ihrer Untersuchung Proband*innen auf das Auftreten eines „Gänsehautgefühls“ beim Hören von Musikstücken und die damit einhergehende Aktivierung bestimmter Hirnregionen prüften. Dabei stellte sich heraus, dass ähnliche Regionen Aktivität verzeichneten, die auch beim Konsum von Schokolade und Kokain anschlugen, sowie auch die für Aufmerksamkeit zuständigen Bereiche. Musik dient somit ähnlich wie Geschlechtsverkehr und Drogen als Stimulus für das körpereigene Belohnungssystem und die Dopaminausschüttung und drosselt gleichzeitig negative Emotionen wie Angst oder Aversion, indem die Aktivität zentralnervöser Strukturen vermindert wird. Wachheit und Aufmerksamkeit können durch die Konsumation von Musik gefördert werden und somit in weiterer Folge sowohl das Wohlbefinden als auch die Leistungsfähigkeit eines Individuums erhöhen (vgl. SPITZER 2007: 187–190).

Wichtig ist es an dieser Stelle anzumerken, dass bereits die Studie BLOOD/ZATORRE (2001) ihre Forschungsergebnisse auf einer Gruppe von Proband*innen basiert, deren Hirnaktivität während des Hörens selbst ausgewählter Musikstücke, von denen sie wussten oder annahmen, „Gänsehautmomente“ zu verspüren, gemessen wurde. Durch die Kontrolle mit den favorisierten Musikstücken anderer Studienteilnehmer*innen zeigte sich, dass diese starken Emotionen bei Weitem nicht bei jeder beliebigen Musikauswahl auftreten (vgl. SPITZER 2007: 188). Die positive emotionale Wirkung von Musik und dadurch eröffnete Möglichkeiten für das Lernen müssen daher in einem breiteren Kontext betrachtet werden, was auch eine Studie von GREWE nahelegt. Der Auslöser für das Empfinden starker Emotionen beim Hören von Musikstücken kann keineswegs ausschließlich in der Musik selbst verortet werden. Einerseits können bei der Konsumation von Musik klare emotionale „Höhepunkte“ überwiegend an jenen Stellen eines Stücks festgestellt werden, an denen die Hörer*innen mit dem Beginn von etwas Neuem (z. B. Einsatz der Gesangsstimme, Einsetzen des Chores bzw. neuer Instrumente) konfrontiert werden. Andererseits konnte mit der besagten Studie nachgewiesen werden, dass das Auftreten des „Gänsehauteffekts“ – bezeichnet als *chill* – deutlich vom individuellen Interesse der Hörer*innen, der Identifikation mit dem jeweiligen Musikgenre sowie dem Grad der Vertrautheit mit dem Musikstück abhängt. Den Rezipient*innen und auch ihren Erinne-

rungen und Assoziationen kommt somit eine bedeutende Rolle in diesem Prozess der Emotionsentwicklung zu (vgl. 2010: 31–33):

Aus den dargestellten Ergebnissen unseres Forschungsprojekts haben wir gefolgert, dass positive Emotionen beim Musikhören nicht vorrangig durch eine bestimmte Beschaffenheit der Musik, sondern durch die Bereitschaft des Hörers oder der Hörerin entstehen. Emotionale Höhepunkte treten auf, wenn ein Mensch der Musik Bedeutung beimisst, etwa weil sie die Musik einer bestimmten sozialen Gruppe ist, zu der jemand gehört oder gehören möchte. Die Hörenden müssen die Kompetenz besitzen, das Gehörte zu entschlüsseln, d. h. Muster und Struktur wahrzunehmen. (GREWE 2010: 32)

Ein weiterer interessanter Gedanke aus GREWES Studie ist im Zusammenhang mit den oben genannten Forschungsergebnissen die Annahme, dass das Hören von Musik nicht nur einen aktiven sondern vielmehr sogar einen „schöpferischen Akt“ darstellt: Wir selbst sind unterstützt durch das Hörerlebnis in der Lage, positive Emotionen gewissermaßen zu „produzieren“ und können in weiterer Folge von bestimmten Folgeerscheinungen profitieren. Selbstverständlich ist hierfür Voraussetzung, dass aktiv zugehört wird und Musik nicht nur lediglich wahrgenommen wird (vgl. GREWE 2010: 32). Diese Art des konzentrierten Zuhörens wurde auch in der Didaktik in den 2000er-Jahren als „produktive Pause“ wiederentdeckt, für die die methodische Schulung eines bewussten Hörens notwendig ist (vgl. BLELL/KUPETZ 2010: 11–12). Auch LÜTGE/OWCZAREK weisen auf die oftmalige Annahme hin, dass es sich beim Musikhören um einen passiven Prozess handelt, in Wahrheit aber vielmehr von einem aktiven und auch kreativen ausgegangen werden sollte (vgl. 2019: 17).

Anhand der eben beschriebenen Forschungsergebnisse ist zwar ersichtlich, dass Musik und Lieder grundsätzlich in der Lage sind, Emotionen hervorzurufen. An ihr Auftreten sind allerdings bestimmte Voraussetzungen geknüpft, darunter persönliche Präferenzen und Grad der Vertrautheit mit dem Musikstil oder dem Stück. So weisen bspw. LÜTGE/OWCZAREK basierend auf Forschungsergebnissen von BLELL (2006), BENEZON (1997) und FONSECA-MORA (2011) ebenfalls auf die emotionalen Funktionen von Musik hinsichtlich (fremdsprachlicher) Lernprozesse hin und heben die durch Musik hervorgerufenen Veränderungen bei Puls- und Atemfrequenz, Körperhaltung und Blutdruck und deren Einfluss auf die Lernbereitschaft und -leistung hervor. Diesen Darstellungen folgt jedoch umgehend ein kritischer Kommentar, demzufolge nicht automatisch angenommen werden darf, dass ein und dieselbe Musik identische Auswirkungen auf verschiedene Lernende hat. Individuelle Faktoren wie subjektive Empfindungen und durch das Hören hervorgerufene persönliche Konnotationen spielen bei der Wirkung von Musik eine entscheidende Rolle und können in weiterer Folge sehr unterschiedliche sprachbezogene Prozesse der Informationsverarbeitung in Gang setzen (vgl. LÜTGE/OWCZAREK 2019: 22).

Dieser Umstand bringt folglich direkte Konsequenzen mit sich, wenn im (Fremdsprachen-)Unterricht auf Lieder zurückgegriffen wird. Während es mit Sicherheit utopisch ist, die persönlichen Geschmäcker und Vorlieben aller Schüler*innen anzusprechen, kann zumindest bei der Liedauswahl versucht werden, verschiedene Genres abzudecken und somit die „Treffquote“ zu erhöhen. Es ist auch nicht undenkbar, dass ein möglichst diverses Liederangebot bei manchen Schüler*innen auch das Interesse für bisher weniger beachtete Musikstile weckt und sie auch an für ihren Geschmack eher „untypischen“ Stücken Gefallen finden. Es ist in diesem Zusammenhang sicherlich von Vorteil, einen offenen, möglichst unvoreingenommenen Zugang zu verschiedenartigen Liedern zu etablieren und beim ersten Hörerlebnis durch aktive Denkanstöße durch die Lehrperson mitunter auch bestimmte Einzelelemente des Stücks in den Fokus zu rücken, um das Interesse zu fördern und im Sinne der Achtsamkeitspädagogik die Wahrnehmung zu schärfen. Welche spontanen Assoziationen kommen beim ersten Hören des Liedes auf? Wie wird die Stimme der Interpret*innen wahrgenommen? An welche Musik aus der Lebenswelt der Schüler*innen erinnert das Lied? Welche Instrumente können herausgehört werden? Welche Klänge/Elemente des jeweiligen Stücks werden als ungewöhnlich/neuartig wahrgenommen?

Darüber hinaus ist es selbstverständlich auch möglich und aus motivatorischer Sicht sogar sinnvoll, Liedvorschläge von Schüler*innen aufzugreifen und für den Unterricht zu didaktisieren – vorausgesetzt diese erweisen sich als sprachlich bzw. inhaltlich passend und als ausreichend ergiebig hinsichtlich der angestrebten Lernziele. Abschließend sei in diesem Kontext noch darauf hingewiesen, dass dem Einsatz von Musik und Liedern im Unterricht nicht zuletzt aus emotionspsychologischer Perspektive generell zugutekommt, dass sie nicht Teil des „alltäglichen“ Unterrichts sind und somit einen gewissen Bruch mit der Schulroutine darstellen. Denkt man an die oben erwähnten, körperlich messbaren Effekte, die beim Einsetzen neuer Elemente in einem Musikstück eintreten, bleibt zu hoffen, dass ein Wechsel vom „Regelunterricht“ zum Lied ähnliche Reaktionen hervorrufen kann.

Das Auftreten positiver Emotionen beim Hören eines Musikstücks wird durch die Vertrautheit mit dem Musikstück sowie damit verbundene Erinnerungen und Assoziationen maßgeblich begünstigt. Den Russischunterricht betreffend ist nun davon auszugehen, dass den Schüler*innen wenige bis gar keine der eingesetzten Lieder bereits im Vorfeld bekannt sind und dieser Umstand per se kaum genutzt werden kann. Diese Problematik löst sich sicherlich bis zu einem gewissen Grad von selbst, da das jeweilige Lied im Rahmen einer Unterrichtssequenz ohnehin mehrmals gehört werden muss, um das Textverständnis und das Bearbeiten der Aufgabenstellung zu ermöglichen. Noch besser kann der „Stimmungseffekt“ freilich ge-

nutzt werden, wenn bestimmte Lieder wiederholt – auch mit Wochen- oder Monatsabständen – und mit unterschiedlichen didaktischen Schwerpunktsetzungen zum Einsatz kommen.⁸ Es liegt auf der Hand, dass im Falle einer bewussten Wiederholung nicht pauschal für eine ganze Gruppe bzw. Klasse von einem positiven Effekt ausgegangen werden darf, da auch hier persönliche Präferenzen mitbestimmend wirken. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung positiver Emotionen zumindest bei jenen, deren persönlicher Geschmack mit einem bestimmten Lied angesprochen wurde, durch ein erneutes Aufgreifen der Inhalte und das damit verbundene wiederholte Hören oder sogar Singen des Liedes erhöht, da ein höherer Grad an Vertrautheit gegeben ist.

Im Zusammenhang mit Emotionen und dem Einsatz von Liedern im FSU soll an dieser Stelle ergänzend noch auf eine weitere Dimension dieser Thematik hingewiesen werden. Lieder rufen bei ihren Rezipient*innen nicht nur körperlich messbare, emotionale Reaktionen hervor, sondern liefern häufig auch inhaltlich Emotionales, was wiederum zu affektiven Reaktionen seitens der Rezipient*innen führen kann. Dieser Umstand lässt eine breite Palette an Möglichkeiten entstehen, was das in Reaktion auf das Lied entstehende sprachliche Handeln der Zuhörer*innen betrifft. Im Idealfall wird das Bedürfnis geweckt, sich zu dem Gehörten zu äußern oder bspw. die versteckte Bedeutung nicht eindeutig formulierter Botschaften zu entschlüsseln und zu interpretieren (vgl. USBECK-FREI 2019: 94). Die emotionale Komponente von Liedern kann unter diesem Gesichtspunkt betrachtet somit auch als wichtiger und motivierender Impuls zum produktiven Sprachgebrauch dienen.

Ergänzend zu diesen Betrachtungen, die überwiegend das Hören von Liedern thematisiert haben, soll auch noch kurz auf das aktive Musizieren und Singen eingegangen werden, dem im Zusammenhang mit Emotionen ebenfalls eine wichtige Rolle zukommt. HÜTHER erläutert in seinem Vortrag über den *Anteil des Singens an der Menschwerdung des Affen* den historischen Aspekt des Singens und darüber hinaus auch dessen Auswirkungen auf den menschlichen Körper und die Psyche. Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Hirnforschung zeigen, dass die Funktionsweise unseres Gehirns auf dem Prinzip des Energiesparens beruht. Energie sparen bedeutet in diesem Zusammenhang Dinge „passender“ zu machen und somit bei auftretenden Irritationen – damit sind Reize, Eindrücke etc. gemeint, die nicht in das bestehende System zu passen scheinen und für Inkohärenz sorgen – Kohärenz herzustellen. Grund dafür ist, dass bestehende Inkohärenzen dem Gehirn einen weit höheren Energieverbrauch abverlangen als Kohärenz. Das Gehirn ist somit ständig und ohne, dass wir uns dessen

⁸ Einige dahingehende Anregungen und Beispiele finden sich im praktischen Teil dieser Arbeit (siehe Kapitel 4 *Selbst erstellte, didaktisierte Unterrichtsmaterialien für einen „musikalischen“ Russischunterricht*).

bewusst sind, damit beschäftigt, möglichst „passende“ Zustände (wieder-)herzustellen, um seinen Energieverbrauch möglichst gering zu halten, da es ohnehin einen relativ hohen Energiebedarf hat. Es verbraucht sogar im Ruhezustand, bspw. beim Meditieren im Liegen, bereits 20% der gesamten uns zur Verfügung stehenden Energie (vgl. HÜTHER 2018: 13:10–16:39).

Für das Singen ist diese Erkenntnis über diese permanenten natürlichen Vorgänge im Gehirn nun insofern relevant, dass es selbst eine Handlung darstellt, die in der Lage ist, Kohärenz herzustellen. Die gefühlte Verbindung zum eigenen Körper, zu sich selbst, wird beim Singen u. a. durch Atmung und Körperhaltung intensiviert und gleichzeitig kommen positive Assoziationen auf, da wir an unsere früheste Kindheit erinnert werden, in der die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Produktion von (Sprach-)Melodie und Gesang noch lange vor der Sprache selbst ausgebildet werden. Wenn wir also singen, wird in unserem Gehirn Kohärenz geschaffen. Dieser Zustand versetzt uns wiederum in Freude, weil wir es als angenehm und positiv wahrnehmen, dass wir in der Lage sind uns durch das Singen gewissermaßen selbst zu regulieren, was letztendlich auch Angstgefühle hemmt und unsere Selbstheilungskräfte, Kreativität, soziale Kompetenz und Freude am Entdecken fördert (vgl. HÜTHER 2018: 28:30–31:20). Diese weitreichenden Auswirkungen, die das Singen somit sogar auf unser Zusammenleben haben kann, lässt es für HÜTHER weit über die ihm oft zugeschriebene Rolle des Kulturguts hinauswachsen und kann als „echtes *essential* der Menschwerdung“ betrachtet werden (HÜTHER 2018: 40:35).

Was den FSU betrifft, können die eben beschriebenen Effekte selbstverständlich ebenfalls genutzt werden, indem man Lieder nicht nur unter theoretischen Gesichtspunkten und zur Vermittlung von Grammatik, Phonetik etc. oder als thematischer Impuls für die produktiven Sprachkompetenzen verwendet, sondern ihre tatsächliche musikalische Erarbeitung anstrebt. Voraussetzung dafür sind im Idealfall zum einen eine gewisse Musikalität bzw. das Beherrschen eines Musikinstruments und ein entsprechendes Interesse seitens Lehrkraft. Zum anderen muss natürlich auch die Liedauswahl an das Niveau der Lernenden angepasst werden. Sollte erstere Voraussetzung nicht in ausreichendem Maße gegeben sein, jedoch dennoch Interesse am gemeinsamen Singen von Liedern bestehen, können alternativ auch fächerübergreifende Projekte mit Musikerziehung angedacht werden, bei denen der musikalische Teil von Kolleg*innen übernommen wird. Während eine Instrumentalbegleitung als Hilfestellung beim Singen als Orientierungshilfe sicherlich dienlich sein kann, ist a capella Gesang bei fehlenden diesbezüglichen Möglichkeiten auch eine gangbare Methode.

Sollten Lieder tatsächlich gemeinsam mit den Lernenden einstudiert werden, müssen je nach Fähigkeiten und Interessen der Lernenden auch das musikalische Niveau und die

Liedstruktur als Kriterien in die Liedauswahl einfließen. Es liegt auf der Hand, dass sich melodische Stücke mit relativ simplem Aufbau und häufig wiederkehrenden Elementen besonders zum Einstudieren eignen. Das gilt vor allem dann, wenn begrenzte zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen und von einem vorwiegend laienhaften Musikverständnis der Lehrperson und der Lernenden auszugehen ist. Handelt es sich um eine Bildungseinrichtung mit Musikschwerpunkten oder wird tatsächlich ein fächerübergreifendes Projekt umgesetzt, kann die Komplexität der Stücke – sofern dies auch das sprachliche Niveau zulässt – selbstverständlich beliebig gesteigert werden. Klar definiert müssen hierbei jedoch die angestrebten Lernziele sein. Steht in erster Linie der sprachliche Aspekt im Vordergrund, kann auf eine ausgefeilte musikalische Erarbeitung oder strukturell komplexere Stücke verzichtet werden und der Fokus sollte auf Textrichtigkeit und Phonetik liegen. Die oben angeführten positiven Auswirkungen zeigen sich ohnehin bereits beim bloßen Singen und kommen somit auch unabhängig von der erreichten Qualität der Gesangsleistung zum Tragen. Die meisten der für diese Arbeit ausgewählten Songs, sollten für ein relativ breites Publikum weitgehend singbares Material darstellen und können meist mit Basis-Akkorden auf der Gitarre begleitet werden.

2.1.2 Zur gedächtnisstützenden Funktion von Liedern

Abgesehen von der oben besprochenen emotionalen Komponente von Liedern, die sich positiv auf diverse Aspekte des Lernens auswirken kann, bergen auch die eingangs bereits beschriebenen, sich in vielerlei Hinsicht ähnelnden Verarbeitungsmechanismen von Musik und Sprache im Gehirn aus mehreren Gründen großes Potential für einen lerneffektsteigernden Einsatz von Liedern im Sprachunterricht:

Eine Phrase bzw. eine Melodie ist deshalb leicht zu merken, da diese gruppierten musikalischen Einheiten über die Länge des Kurzzeitgedächtnisses hinaus gehen, auf Grund ihrer Konstitution mehrfach verankert sind (melodisch, harmonisch und rhythmisch) und bei mehrmaliger Wiederholung tiefer verarbeitet bzw. gespeichert werden. (ALLMAYER 2010: 294)

Fügt man nun einer solchen musikalischen Phrase oder Melodie noch einen Text bei, erwirkt man eine Doppelcodierung des musikalischen Ereignisses sowohl auf musikalischer als auch sprachlicher Struktur, wodurch sich die Behaltensleistung nicht nur hinsichtlich Melodie, sondern auch in Bezug auf den Text erhöht. Die im jeweiligen Text enthaltenen grammatischen Inhalte folgen somit ebenfalls dem Prinzip dieser musikalisch-sprachlichen Doppelcodierung, was auch deren Doppelverankerung und implizite Speicherung zur Folge hat. Soll ein explizites Abrufen des jeweils dahinterstehenden grammatischen Regelwerks erfolgen, ist das direkt im FSU über das Lied als Lernkontext möglich (vgl. ALLMAYER 2010: 294). Sowohl bei sprachlichen als auch musikalischen Verarbeitungsprozessen kommt dem Faktor der

Zeit eine tragende Rolle zu, da vom Menschen lediglich kleine Bündel an Informationen zusammengefasst und gespeichert werden können. Bei einem zu hohen Zufluss an neuen Informationen kommt es zum (Teil-)Verlust bereits aufgenommener bzw. gespeicherter Informationen. Wenn also Informationen gebündelt in kleineren Einheiten angeboten werden und gewissen Zeitabständen mehrfach Wiederholungen erfolgen, kann die Aufnahme neuer Informationen nicht nur erleichtert werden, sondern auch ihre (längerfristige) Festigung begünstigt werden (vgl. ALLMAYER 2008: 112). Lieder stellen in dieser Hinsicht durchaus ein ergiebiges Lernmedium dar, da ihre Textmenge stark begrenzt ist, jedes für sich gesehen eine sehr überschaubare Menge an inhaltlichen Themen abdeckt, sie in den meisten Fällen per se einige sich wiederholende Passagen (sowohl Text als auch Musik) enthalten und durch ihren in Refrain und Strophen (und gegebenenfalls eine Bridge) gegliederten Aufbau automatisch und auf natürliche Weise eine gewisse Pausenstruktur erzeugt wird und Informationseinheiten in „gut verdaulichen Portionsgrößen“ entstehen.

Wird der Text von Liedern während ihres Hörens zusätzlich mitgelesen und somit visualisiert, erfolgt die parallele Aufnahme sprachlicher und (textgebundener) musikalischer Informationen, wodurch mehrkanalige, visuell-auditive Lernprozesse initiiert werden. Diese Art der Informationsverarbeitung hat wiederum unmittelbare Folgen für die Möglichkeiten, sich wieder an den jeweiligen Text zu erinnern: Während eine Erinnerung an ihn selbstverständlich über den Text selbst angestoßen werden kann, ist er auch über die dazugehörige Musik – und somit wieder zwei verschiedene Kanäle – abrufbar. Im Gehirn sind diese beiden Kanäle im episodischen und semantischen Gedächtnis des Langzeitspeichers zu verorten, wobei in letzterem die Speicherung begrifflicher Inhalte erfolgt. Im episodischen Gedächtnis wird hingegen der situative Kontext, in dem Informationen offeriert wurden, verankert. Erfolgt also eine mehrkanalige Vermittlung und Aufnahme von Informationen, kann deren Abruf ebenfalls unter unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bzw. Aspekten erfolgen: Je nach Konzentration auf Inhaltliches oder Kontextuelles werden beim Erinnern auf diese Art und Weise „zwei Bezugsrahmen“ geöffnet, was nicht zuletzt für das In-Erinnerung-Rufen grammatischer Strukturen erhebliche Vorteile bietet (vgl. ALLMAYER 2008: 110–111).

Obwohl die Ursprünge des theoretischen Fachwissens und konkrete Forschungsergebnisse zum kognitiven Potential von Liedern bei den oben beschriebenen Abläufen erst im vergangenen Jahrhundert zu verorten sind, schien man sich seiner auch schon lange davor bewusst gewesen zu sein. So fanden frühe Formen des Liedes bspw. bereits im alten Rom Eingang in den Sprachunterricht. In vorchristlicher Zeit war es im Rahmen der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen beim Unterrichten von Griechisch durchaus üblich, poetische Tex-

te wie z. B. die Gesänge der *Ilias* einzusetzen. Auch im Mittelalter wurde in Lateinschulen der Grundstein für die anschließende Vermittlung von Grammatik mit liturgischen Gesängen und anderen Liedern gelegt, die der Aneignung des lateinischen Sprachrhythmus dienen und somit den Grammatikerwerb erleichtern sollten (vgl. BERGNER 2019: 195).

Während der Einsatz von Liedern im FSU aus motivatorischer und landeskundlicher Sicht selbstverständlich ebenfalls einige positive Effekte mit sich bringt und als Alltagsmedium von Kindern und Jugendlichen direkt an deren Lebenswelt anknüpft, deuten die obenstehenden Ausführungen bereits die gewinnbringenden Nutzungsmöglichkeiten von Songs aus dem Blickwinkel des Spracherwerbs an. Diese ergeben sich direkt aus den Eigenschaften des Liedes selbst. Die Vereinigung von musikalischen Elementen, Rhythmus und Sprache – meistens ebenfalls in rhythmisierter Form – in Kombination mit einem gewissen Maß an Wiederholung lassen das Lied zu einer nicht zu unterschätzenden Lernressource werden (vgl. FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019: 94). Für den DaF-Unterricht definiert ALLMAYER insgesamt fünf Schlüsselfaktoren betreffend den kognitionspsychologischen Beitrag von Strophenliedern zum Erwerb grammatischer Strukturen. Neben dem Schema von Strophenliedern, also ihrer sich wiederholenden Text- und Melodiewendungen und ihrer oben bereits angedeuteten Zeitstruktur und mehrkanalige Informationsverarbeitungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten, sind das auch ihr Vermittlungskontext und ihre Verarbeitungstiefe, wobei v. a. letztere selbstverständlich stark von der Beschäftigungsintensität mit den eingesetzten Songs abhängig ist (vgl. 2008: 116–118).

Vor diesem Hintergrund bleibt der Vollständigkeit halber zu erwähnen, dass der Einsatz von Liedern im FSU zwar viel Potential für positive Effekte und Nebenwirkungen auf die Lernleistung mit sich zu bringen scheint, aber dabei natürlich nicht vergessen werden darf, dass Lehr- und Lernprozesse komplexe Abläufe sind, deren Entwicklung von einer Vielzahl von Faktoren und Personen abhängt und stets im größeren Kontext des allgemeinen Unterrichtsgeschehens, der Lernumgebung und deren Rahmenbedingungen sowie persönlichen Lehr- und Lernvoraussetzungen betrachtet werden muss. In dieser Arbeit werden lediglich mögliche Vorteile und Handlungsfelder für die Arbeit mit Liedern im FSU aufgezeigt, die allerdings nicht als automatische Garantie für einen erfolgreichen Unterricht und einen außergewöhnlichen Lernfortschritt angesehen werden dürfen.

Einen weiteren in diesem Zusammenhang nicht außer Acht zu lassenden Aspekt nennt SCHIFFLER – wenn auch nicht spezifisch auf Lieder, sondern allgemein auf Musik im FSU bezogen. Er nimmt auf den *Hawthorne-Effekt* Bezug, demzufolge die Veränderung von Bedingungen bzw. die Einführung neuer Bedingungen eine Leistungssteigerung hervorruft. Der-

artigen Veränderungen kann man auch den Einsatz von Musik zurechnen, da wohl kaum behauptet werden kann, dass er einen verhältnismäßig großen Teil des Regelunterrichtsgeschehens und der dabei verwendeten Lehrmethoden bestimmt. Musik im Unterricht schafft Neuartigkeit bei Lernerfahrungen, was bereits ohne Berücksichtigung weiterer Vorteile von Musik für den FSU für sich gesehen schon positive Auswirkungen auf die Lernleistung hat. Um diesen Vorteil längerfristig geltend machen zu können, muss jedoch andererseits darauf geachtet werden, dass diese Neuartigkeit nicht zu einem Kontinuum gemacht wird und somit an Wirkung verliert (vgl. SCHIFFLER 2010: 60).

Diese Überlegungen können wohl auch auf die Verwendung von Liedern umgelegt werden. Die Bedenken hinsichtlich des Erhalts ihrer Neuartigkeit im Lernkontext lösen sich vermutlich insofern oft von selbst, als dass sie ohnehin eher punktuell mit sehr konkreter Zielsetzung zur Anwendung kommen und bei Weitem nicht so universell und mit so wenig Vorbereitungsaufwand einsetzbar sind wie bspw. Instrumentalmusik. Letztere kann bspw. in verschiedenartigen Lernsettings in atmosphärischer Funktion schlicht im Hintergrund laufen gelassen werden. Sie wird somit auch mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einem kontinuierlichen Instrument und läuft dadurch Gefahr, an Effekt einzubüßen. Dem sollte durch Methodenwechsel, Anwendung anderer Lerntechniken oder streckenweises Aussetzen der musikalischen Elemente vorgebeugt werden. Das gilt es natürlich auch für den Fall zu beachten, dass sich mit Liedern doch eine vergleichbare Situation ergibt.

Die folgenden Unterkapitel haben zum Ziel, einen ausreichenden Überblick über die verschiedenen lernfördernden Aspekte des Liedes zu bieten, indem es sie einzeln beleuchtet und deren konkrete Rolle in liedergestützten Lernprozessen beleuchtet. Dabei wird versucht, beim Aufbau und der Reihung der Kapitel einem nachvollziehbaren Aufbau zu folgen und – soweit möglich – für alle konstituierenden Elemente des (für diese Arbeit definierten) Liedes einen Bogen von seinen kleineren Bestandselementen, wie rhythmischen sprachlichen und musikalischen Einheiten und Reimen, hin zu den komplexeren, wie Melodie und Wiederholungs- und Pausenstrukturen, zu spannen.

Der Vollständigkeit halber soll im Vorfeld der anschließenden Ausführungen noch kurz auf das Genre der Lyrik eingegangen werden, dessen historische Entwicklung – wie bereits zuvor angedeutet – eng mit jener des Liedes in Zusammenhang steht. Beide Kunstformen verfügen über einen ähnlichen strukturellen Aufbau und weisen generell eine große Menge an gemeinsamen Charakteristika auf, man denke hier bspw. an Vers, Strophe, Reim, Rhythmus und begrenzte Textlänge. Was das moderne Lied – sofern man seine auch für diese Arbeit verwendete Definition berücksichtigt – schlußendlich von Lyrik unterscheidet, ist die dazuge-

hörige Musik. Ein exemplarischer Blick in die europäische Kulturgeschichte zeigt jedoch, dass diese Trennlinie bei Weitem nicht immer so klar verlief.

Die Dichtkunst war bereits im antiken Griechenland unmittelbar mit der Musik verbunden, da es üblich war, Poesie singend mit oder ohne Instrumentalbegleitung vorzutragen. Auch im Drama waren der Einsatz von Musikbegleitung und gesungene Teile Usus. Als besonders bedeutsam galten in Athen die Feierlichkeiten anlässlich der *Großen Dionysien* zu Ehren des gleichnamigen Gottes, in dessen Verantwortung neben Wein auch Freude und Feste fielen. Im Rahmen dieses wichtigsten Festes für Dionysos fanden über einen Zeitraum von insgesamt fünf Tagen Wettbewerbe statt, bei denen Lyrik, Gesang und Musik eine tragende Rolle zukam. Während an den Tagen zwei, drei und vier Tragödien und am fünften Tag Satyrspiele von verschiedenen Dichtern dargeboten wurden, standen am ersten Wettbewerbstag die sogenannten *Dithyramben* im Mittelpunkt. Dabei handelte es sich um Ehrenlieder für Dionysos, die für gewöhnlich von einem Chor gesungen wurden. Ab der Mitte des fünften Jahrhunderts wurde diese religiöse Bedeutung des *Dithyrambos* um eine weitere ergänzt und das Genre begann sich vermehrt als eigenständige literarische Gattung zu etablieren. Innerhalb dieses Prozesses gilt es einmal mehr, die damit verbundene musikalische Komponente besonders hervorzuheben. Der *Dithyrambos* avancierte in seiner Entwicklung zwar zur Literaturgattung, trennte sich jedoch keineswegs von seinen musikalischen Ursprüngen. So galt er zu Platons Zeiten als regelrechtes „Experimentierfeld“ für Innovationen auf dem Gebiet der Musik (vgl. DÖRING 2017: 13–14).

Weiters sei zum Thema *Lyrik* noch auf ein weiteres Phänomen hingewiesen, das im Kontext dieser Arbeit von Interesse ist. Als ein relativ aussagekräftiges Unterscheidungsmerkmal von Sprache und Musik wurde eingangs der empirisch klar messbare Rhythmus (*bpm*) erwähnt, der zwar der Musik aber in dieser Form nicht der Sprache eigen ist (siehe Kapitel 1.1.1 *Musik und Sprache*). Diese scheinbare Grenze verschwimmt in der Lyrik und lässt sie in dieser Hinsicht zu einer Art Alleinstellungsmerkmal werden: „Allein in der Lyrik werden der musikalische und der sprachliche Grundrhythmus angeglichen“ (ROTHMAYR 2016: 220). Damit rückt die Lyrik als Gattung selbst in ihrer Form als nicht gesungene Kunstform und ohne zusätzliche musikalische Begleitung in ihrem Wesen bereits einen Schritt näher an die Musik heran und nimmt nicht nur aus dem historischen Blickwinkel eine Sonderstellung als Hybriderscheinung zwischen Sprache, Musik und schließlich auch dem Lied ein.

Auch wenn die eben angestellten Überlegungen die Ähnlichkeiten zwischen Gedicht und Lied lediglich grob umreißen, suggerieren sie, dass mit dem Einsatz von Lyrik im Unterricht ebenfalls positive Lerneffekte erzielt werden können. Ein Teil der im Rahmen der fol-

genden Unterkapitel beschriebenen Forschungserkenntnisse sind auch auf das Gedicht umlegbar. Was dem Gedicht jedoch (meist) fehlt, ist die zu Beginn dieses Kapitels angesprochene Möglichkeit einer Zweifachcodierung von Informationen und (grammatischen) Inhalten auf der Basis von Sprache *und* Musik. Hinsichtlich des zentralen Themas dieser Arbeit nehmen die Ausführungen im Folgenden – sofern nicht anderes gekennzeichnet – in erster Linie auf Lieder Bezug, was jedoch eine theoretische, partielle Überschneidung mancher Inhalte mit den „lernfreundlichen“ Eigenschaften von Lyrik nicht ausschließt.

2.1.2.1 Rhythmus

Wie bereits skizziert, handelt es sich beim Rhythmus um ein Phänomen, das nicht allein der Musik eigen ist, wo er durch die *bpm* eine objektiv messbare Variable darstellt. Vielmehr ist er grundsätzlich auch für die gesprochene Sprache charakteristisch, wenn auch nicht im selben Maße objektiv quantifizierbar und abhängig von den jeweiligen individuellen Sprechgewohnheiten. Die klare rhythmische Struktur von Liedern hebt jedoch auch den Rhythmus der textuell-sprachlichen Komponente von Liedern auf eine andere Ebene und kreiert eine rhythmisierte Form von Sprache, die jener von Gedichten stark ähnelt und sich nur noch in Teilen mit den in der Alltagssprache auftretenden Rhythmusschemata deckt – und das obwohl für Songtexte sogar in vielen Fällen prinzipiell auch im Alltag gebräuchliche sprachliche Ausdrucksweisen und Inhalte charakteristisch sind.

Die Tatsache, dass Rhythmus eine Komponente von Sprache *und* Musik ist, deutet bereits darauf hin, dass es sich dabei um ein Phänomen handelt, das den Ausdrucksformen des Menschen eigen ist. ROTHMAYR (2016) diskutiert in diesem Zusammenhang einen interessanten Artikel von FITCH (2012), der sich mit der Biologie und Entwicklung von Rhythmus beschäftigt und dabei der Frage nach der Tanzunfähigkeit von Hunden nachgeht. Während die Nicht-Existenz tanzender Hunde in unserem Bewusstsein zwar als „normale“ Realität wahrgenommen wird, entsteht bei näherer Betrachtung dieses Umstands ein differenzierteres Bild. Grundsätzlich handelt es sich beim Tanz um eine Erscheinung, die in der Natur sehr wohl auftreten kann, wenn man bspw. an den Bientanz denkt. Betrachtet man Tanzen jedoch als „motorische Aktion zu auditivem rhythmischem Input“ (ROTHMAYR 2016: 211), wird rasch klar, dass es sich beim Tanz der Bienen nicht um dieselbe Art des Tanzens handelt, die für den Menschen typisch ist. Dennoch werfen die tanzunfreudigen Hunde eine zentrale Fragestellung auf: Obwohl periodische Schwingungen in der Biologie und Physik eigentlich sehr häufig auftreten (zyklische Jahreszeiten, weiblicher hormoneller Zyklus, Schwingungen in atomaren Bestandteilen etc.), scheint bei der Verarbeitung (musikalischer) Rhythmen durch

Tier und Mensch ein grundlegender Unterschied zu bestehen. Der Autor stellt in diesem Zusammenhang die provokative Frage in den Raum, ob es die Tanzfähigkeit ist, die den Menschen letztendlich vom Tier unterscheidet (vgl. ROTHMAYR 2016: 211).

Tatsächlich scheinen nur Menschen über die Fähigkeit zu verfügen, periodische Muster aus akustischen Inputs herauszufiltern – genannt *pattern recognition*. Dabei ist unsicher, ob sich diese augenscheinlich außergewöhnliche Kompetenz auf akustische Wahrnehmungen beschränkt oder auch beim Sehen, Riechen oder Tasten auftreten kann (vgl. ROTHMAYR 2016: 211). Fest steht hingegen, dass die Fähigkeit, Rhythmen zu erkennen und zu analysieren, in drei Etappen abläuft:

Im ersten Schritt wird während des Hörens eine motorische Aktivität generiert, die periodisch ist (**Extraktion des Grundschlags**). Dies trifft nur auf auditive Reize zu. Im zweiten Schritt erfolgt die Extraktion des Pulses aus komplexen Mustern (**Erzeugen des kognitiven Pulses**). [...] Im dritten Schritt erfolgt die tatsächliche motorische Ausführung von Bewegungen, die zu dem extrahierten Puls passen (**Erzeugen komplexer motorischer Muster**). (ROTHMAYR 2016: 211; Hervorhebung im Original)

Hier gilt es zu ergänzen, dass im Rahmen des zweiten Schrittes die Grundschläge eines Liedes oder Musikstücks gespürt werden – und das, ohne dass diese Grundschläge zwingenderweise tatsächlich als akustisches Signal ausgedrückt werden. Menschen sind auch beim Nichtvorhandensein eines direkten Signals in der Lage, den Grundpuls wahrzunehmen. Auch bei diesem Prozessablauf sind wie im ersten Schritt motorische Impulse im Spiel. Der letztendlich in Schritt drei stattfindende Ausdruck dieser Impulse kann verschiedene Formen annehmen und deckt von Mitwippen oder -schaukeln und/oder Klatschen bis zum Tanz eine reiche Bewegungspalette ab. Schritt zwei und drei sind ausschließlich für die Wahrnehmung von Musik gültig, Schritt eins trifft auch auf die Verarbeitungsprozesse von Sprache zu. Der Schlüssel zum Verstehen von Musik liegt also im Extrahieren von Impulsen aus einem komplexen Muster, d. h. einer aktiven kognitiven Leistung, und nicht im schlichten Wiederholen akustischer Signale (vgl. ROTHMAYR 2016: 211).

Warum nun der (Paar-)Tanz als derart komplexes Konstrukt anzusehen ist, erklärt sich daraus, dass dabei nicht nur zwei Körper auf ihre gegenseitigen motorischen Signale reagieren und sich auf diese einstellen müssen, sondern zusätzlich auch die Orientierung an dem jeweiligen akustischen Input erfolgt. Es liegt nahe, dass diese „Beteiligung verschiedener Modalitäten“ nur auf Basis einer gemeinsamen Grundlage kognitiver Natur beruhen kann. Dazu kommt, dass möglicherweise nicht nur das gemeinsame Tanzen, sondern auch gemeinschaftliches Musizieren und Singen eben generell durch den Rhythmus ermöglicht wird. Er bewirkt die Koordination von Individuen und stimuliert somit den Drang des Menschen zur Kooperation (vgl. ROTHMAYR 2016: 211–212).

Für diese Theorie spricht, dass wirklich freie Rhythmen im musikalischen Bereich fast ausschließlich bei Solostücken auftreten, wo somit eine Abstimmung mit anderen weder erwünscht, geschweige denn überhaupt möglich ist. Eine Koordination mehrerer Individuen zum Zwecke der Durchführung von Tätigkeiten wie Tanzen oder Singen ist dem Menschen ebenfalls eigen und kann bspw. auch bei den uns nicht ganz so unähnlichen Schimpansen nicht beobachtet werden (vgl. ROTHMAYR 2016: 212). Unser koordiniertes Handeln als Gruppe – z. B. beim Hören von Musik oder beim aktiven Musizieren – ist es schließlich, das „musikalische Bedeutung“ kreiert, indem wir dabei unsere Wahrnehmung auf die (intendierten) Absichten unserer *peers* und die Interaktion mit ihnen richten, wodurch es zu einer „geteilten Intentionalität“ kommt (ROTHMAYR 2016: 212–213).

Diese Erkenntnis – unabhängig davon, ob sie nun wirklich ausschließlich in den menschlichen Rhythmusverarbeitungsmechanismen wurzelt – birgt nicht zuletzt für den schulischen Kontext großes Potential. Neben dem Trainieren unserer Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit für die Aktionen anderer rücken auch die Rücksichtnahme auf andere Personen, die jeweilige Gruppendynamik sowie eine gewisse Art von Selbststeuerungsmechanismen als Reaktion auf die Handlungsprozesse anderer in den Fokus. Dies wiederum steht durchaus im Einklang mit Ansätzen aus der Achtsamkeitspädagogik, die in Österreich zwar (noch?) nicht zu den allgemeinen, fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien zählt (vgl. BMBWF 2024c), deren Bedeutung jedoch im Kontext von Gewalt an der Schule und v. a. Initiativen und Projekten zur Gewaltprävention deutlich zunimmt (vgl. BMBWF 2024a; BMBWF 2024b). Ungeachtet der nun folgenden Ausführungen zur Rolle von Rhythmus für die Behaltensleistung von (fremd-)sprachlichem Input, können also Lieder und Musik als Nebeneffekt auch positiv auf unser soziales Verhalten in Gruppen und Gemeinschaften einwirken.

Dieser Umstand sollte hinsichtlich der für diese Arbeit entwickelten Unterrichtsmaterialien im Hinterkopf behalten werden. Falls Teile des ausgewählten Liedkorpus' vielleicht sogar musikalisch und gesanglich einstudiert werden sollen, könnten in diesem Rahmen auch (fächerübergreifende) Projekte zum Thema Achtsamkeit losgetreten werden. Ähnlich wie Theaterprojekte und dergleichen trägt auch das gemeinsame Singen zur Vermittlung eines Gemeinschafts- und Verantwortungsgefühls bei. Mitwirkende übernehmen dabei eine bestimmte Rolle in einem „Gesamtkunstwerk“, dessen erfolgreiche Entstehung und Qualität letztlich vom Engagement jedes einzelnen Gruppenmitglieds abhängig ist. Die Kreation eines gleichwertigen Outputs im Alleingang (z. B. Chorgesang) ist – zumindest im analogen Raum und ohne technische Hilfsmittel – schlichtweg unmöglich. Das Entstandene ist ein „Gruppenprodukt“, bei dem die Interaktion der Beteiligten und im Falle des FSU auch die Freude am

Sprachenlernen im Rahmen eines gemeinschaftlichen gesanglichen Schaffens und Erlebens in den Mittelpunkt gestellt wird.

Abgesehen von den „sozialen Vorzügen“ von Musik und Liedern, die der Rhythmus zumindest mitauszulösen scheint, spielt das Element des Rhythmus’ auch eine tragende Rolle in der Diskussion rund um die gedächtnisstützende Funktion von Liedern. Er veranlasst eine rhythmische Informationssegmentierung und wirkt somit strukturbildend. Das gilt nicht nur für Musik, sondern auch für die Sprache, in der er durch das Abwechseln von Betonung und Nicht-Betonung, also das besondere Hervorheben einzelner Silben bzw. die Betonungsmuster ganzer Phrasen, entsteht. Diese in der Sprache auftretenden Schemata werden mit Musik nicht nur reproduziert, sondern auch intensiviert, was wiederum ihre Einprägsamkeit erhöht und somit eine wertvolle Ressource beim Erwerb einer neuen Sprache darstellt. Auch die musikalische Wahrnehmung und Kodierung sowie das musikalische Verständnis werden zu einem großen Teil über das Erfassen des Rhythmus’ gesteuert. Er ist sowohl für Sprache als auch Musik konstituierendes Element (vgl. ALLMAYER 2008: 80–82).

QUAST erinnert daran, dass aus rein musikalischer Sicht nicht allein der Rhythmus, also eine Gliederung basierend auf der Länge von Tönen, als zeitlich strukturgebendes Element fungiert, sondern auch Metrum und Tempo rhythmische Wirkung haben. Ersteres hängt mit der Betonung von Takteilen zusammen und bezeichnet deren jeweilige Gliederung, während sich Zweiteres auf die Schnelligkeit des Zeitmaßes bezieht. Durch ihre Koppelung wirken die drei Komponenten Rhythmus, Metrum und Tempo demnach organisierend, was in weiterer Folge wiederum Lernprozessen zugutekommt (vgl. 2005: 32) und darüber hinaus auch zum Zwecke der Strukturierung und des Timings von diversen Tätigkeiten – darunter auch körperlichen Aktivitäten – ausgenutzt werden kann (vgl. QUAST 2005: 73).

An dieser Stelle lässt sich der Kreis zur eingangs erwähnten, durch Rhythmus und seine Verarbeitungsprozesse in unserem Gehirn ermöglichten Tanzfähigkeit schließen. Die durch den Rhythmus angestoßenen motorischen Impulse können nämlich ebenfalls Vorteile für den FSU bringen. Die Verbindung von Lernen mit (rhythmisierter) Bewegung ist zwar eher in der Primarstufe üblich, birgt aber auch für den Unterricht in der Sekundarstufe ein großes Potential – bspw. für die Grammatik-, Wortschatz und Textarbeit. So finden sich z. B. bei LEITZKE-UNGERER zahlreiche Möglichkeiten für die Durchführung von „bewegten“ Lerneinheiten für den Unterricht von Französisch als Fremdsprache. Dort wird u. a. aufgezeigt, wie durch die Koordination von Bewegung und sprachlichen Äußerungen die Konjugation von Verben eintrainiert werden kann oder wie die szenische Erarbeitung ganzer Lieder

zur Verbesserung der Textdeutungskompetenz beiträgt (vgl. 2010: 348–356). Die Autorin stellt des Weiteren Folgendes fest:

Durch die Verbindung von Bewegung und Rhythmus werden im Bereich Grammatik und Wortschatz die Speicherung und automatische Verfügbarkeit von Formen und Strukturen sowie von Wortbedeutungen unterstützt; (LEITZKE-UNGERER 2010: 355)

Die Tatsache, dass sich diese Bemerkungen in erster Linie auf den Einsatz von gesprochenen und nicht musikalisch vorgegebenen bzw. erzeugten Rhythmen beziehen, lässt bereits mutmaßen, welche Synergien durch die Zugabe weiterer Elemente des Liedes, wie z. B. Reim und Melodie, für Lernprozesse im FSU generiert werden können.

2.1.2.2 Reim

Eng mit dem Rhythmus – sowohl jenem von Liedern als auch jenem von Gedichten – verbunden ist der Reim, der ebenfalls ein charakteristischer Bestandteil von Liedern ist und verstärkend auf die rhythmischen Gegebenheiten wirken kann. Ein Blick in unseren Alltag zeigt jedoch, dass der Reim nicht nur in diversen Kunstformen in Erscheinung tritt. Eine ganze Fülle von gereimten, rhythmischen Sprichwörtern, Redensarten und (Merk-)Sprüchen, die uns schon ab dem Kindesalter und auch als Erwachsene noch begleiten, zeugen davon, dass der Reim nicht nur nachhaltig einprägsam zu sein, sondern auch an die dem Menschen eigene Freude an sprachlicher Kreativität zu appellieren scheint. So handelt es sich bspw. bei bekannten „Lebensweisheiten“, Wünschen oder auch Grußformeln aus dem englischen Sprachraum, wie *An apple a day keeps the doctor away*, *No pain no gain* oder *Good night, sleep tight!*⁹, die im Übrigen auch über seine Grenzen hinaus weitgehend bekannt sind, keineswegs um Dichtkunst oder das Werk renommierter Künstler*innen. Dennoch überdauern derartige Volksweisheiten und Sprüche die Generationen und verfügen über einen hohen Bekanntheitsgrad. Ihre gereimte Form verdanken sie wohl nicht zuletzt dem Interesse und der Freude des Menschen am Spielen mit Sprache (vgl. BLAND 2010: 331–332).

Während dieser Umstand, v. a. Kinder betreffend, naheliegend erscheint, betrifft er auch Erwachsene. Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen zählt für Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg zu ihren Haupttätigkeiten und wird für sie somit auch zum Gegenstand spielerischer Aktivität (vgl. BLAND 2010: 332). Dass Gereimtes aber auch bei Erwachsenen

⁹ Auch im Deutschen findet sich selbstverständlich eine große Menge an ähnlichen Beispielen, die von „Lebensweisheiten“ (*Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul*) über Ratschläge (*Eile mit Weile*) bis hin zu Wetterprognosen (*Der April macht, was er will*) reichen. Das Russische steht dieser Vielfalt ebenso um nichts nach, vgl. *Старость не радость* [Das Alter ist keine Freude – L.M.G.], *Не зная броду, не суйся в воду* (frei übersetzt ähnlich dem deutschen *Erst wägen, dann wagen*), *Тут же едешь – дальше будешь* (frei übersetzt ähnlich dem deutschen *Eile mit Weile*), um nur einige wenige Beispiele zu nennen.

auf Gefallen stößt, zeigen neben den bereits erwähnten Reimen auch andere spielerische Sprachkreationen wie (gereimte) Zungenbrecher oder Schüttelreime. Auch Sprechchöre bei Sportveranstaltungen oder Parolenrufe bei Demonstrationen und ähnlichen Veranstaltungen zeugen von einer gewissen Affinität zum Reim bis ins Erwachsenenalter. Den letztgenannten Beispielen liegt tatsächlich auch eine nachweisliche Bindung auf sozial-emotionaler Ebene zugrunde, die ihre Beliebtheit nachvollziehbar macht:

The potentially hypnotic effect of rhythmical repetition is well known: it creates group identity, shared social experience, security, motivation (the resultative motivation of 'I can do this') and a sensory pleasure in words and rhythm. (BLAND 2010: 232; Hervorhebung im Original)

Während diese Aussage zwar die Popularität von Reimen erklärt, bleibt zu analysieren, welche Gesetzmäßigkeiten diesen eigentlich zugrunde liegen und was bei ihrer Verarbeitung und Speicherung auf kognitiver Ebene passiert. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern das im Unterricht bereits berücksichtigt wird bzw. noch berücksichtigt werden sollte.

Während Reime für den Menschen – wie oben beschrieben – schon allein aus emotionaler Sicht und aufgrund ihres Unterhaltungswerts von Interesse zu sein scheinen, vermögen sie es auch, unser Gedächtnis zu unterstützen. In diesem Zusammenhang ist besonders hervorzuheben, dass Wörter – wohl zum Zwecke der Optimierung von Speicherungsprozessen – in unserem Gedächtnis doppelt verankert sind. Sie sind dort nicht nur semantisch gespeichert und organisiert, sondern werden neben der Bedeutungskomponente auch phonemisch erfasst. Das bedeutet, dass wir auch die Klangstruktur eines Wortes abspeichern und uns im Idealfall anhand seines lautlichen Erscheinungsbildes auch daran erinnern können. Genau hier kann nun auch der Reim ansetzen und seine lernunterstützende Wirkung entfalten. Häufig reimen sich bspw. die jeweils letzten Wörter am Ende von Zeilen bzw. Versen in Merksätzen, Gedichten etc., was dazu führt, dass man beim Lesen oder Sprechen einer Zeile bereits an das Wort am nächsten Zeilenende und gleichzeitig auch an den Inhalt dieser folgenden Zeile erinnert wird. Der Grund dafür liegt in der phonemischen Speicherung von Wörtern im Gedächtnis. Diese systematische Organisation von Wörtern auf Basis ihres Klanges ermöglicht einen assoziativen Zugriff auf den bereits erworbenen Korpus an ähnlich klingenden Wörtern als rasche, unmittelbare Reaktion auf die Wahrnehmung und Verarbeitung eines Wortes (vgl. METZIG/SCHUSTER 2020: 93). Dadurch ergeben sich in weiterer Folge erhebliche Vorteile für die Verbesserung der Behaltensleistung sprachlicher Elemente und der Geschwindigkeit, mit derer diese abgerufen werden können. Während diese Effekte bereits bei einfachen Auszählreimen, kurzen Merksätzen oder (Kinder-)Gedichten zum Tragen kommen, ist das Lied diesen Medien insofern noch einmal überlegen, als dass es diese Vorzüge des Reims auch noch mit

weiteren Elementen wie Melodie, Wiederholungen durch Refrains etc. paart. Auf diese Weise werden die Songinhalte im Gegensatz zu nicht gesungenen und mit Melodie versehenen Reimen auch musikalisch gestützt abgespeichert.

Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle bleiben, dass für die gewichtige Bedeutung des Reims hinsichtlich Gedächtnisleistung auch die Tatsache spricht, dass er historisch gesehen (zu einem Teil wohl unbewusst) zur Konservierung und Weitergabe von Wissen beitrug. Die kulturenübergreifende Praxis der Weitergabe von wichtigem Gedankengut in Versform – verpackt in Sprichwörter, Epen etc. – ist zu weit verbreitet, um als reiner Zufall eingestuft zu werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass vor dem Aufkommen „externer Speichermedien“ in Schriftform (in Prosa verfasste Bücher und Schriften) Reim und Rhythmus durch die menschliche Intuition als besonders einprägsam erkannt wurden und so lange als Sicherungshilfe für den Fortbestand von Wissen dienten. Darüber hinaus blicken nicht nur gereimte Merksprüche im Bildungskontext sondern auch Slogans aus der Werbebranche auf eine vergleichsweise lange Tradition zurück (vgl. SPERBER 1989: 85) und deuten somit ebenfalls auf die tragende Rolle des Reims für unsere Merkleistung hin:

Die Wirkung des Reims könnte als eine Art Interaktionskomponente analog zu interaktiven Gedächtnisbildern gesehen werden. Ähnlich wie bei interaktiven Gedächtnisbildern, bei denen zwei separate Bilder durch eine neue Assoziation vereint bzw. organisiert werden, könnte die phonemische Gemeinsamkeit zweier Wörter, die normalerweise nicht in derselben phonologischen Umgebung erscheinen, diese verbinden, und zwar durch ihre markante Position am Ende einer Verszeile. (SPERBER 1989: 85)

Ähnlich wie Lieder sind Reime im Bereich der Elementar- und Primarstufenpädagogik des öffentlichen Schulwesens nicht nur seit verhältnismäßig langer Zeit, sondern auch weit tiefer in der Unterrichtsmethodik verankert, als das ihren Einsatz in der Sekundarstufe betreffend behauptet werden kann. So dienen Reime in der Volksschule z. B. häufig der Lautschulung, werden für Wortschatzübungen eingesetzt und kommen als *Mittel ganzheitlicher Sprachanwendung* zum Einsatz. Für den Privatschulbereich (v. a. jenen ohne Öffentlichkeitsrecht) besitzt diese Aussage nur bedingte Gültigkeit und bedarf einer genaueren Betrachtung der jeweiligen Bildungsinstitution. So stellen das rhythmische Sprechen von Dialogen und das chorisches (Nach-)Sprechen bspw. im Bereich der Waldorfpädagogik nicht nur in den ersten Schulstufen ein zentrales Element des FSU dar (vgl. BERGNER 2019: 195). In Anbetracht der Tatsache, dass der Besuch derartiger oder zumindest ähnlicher Bildungsinstitutionen jedoch für den Großteil der Bevölkerung Österreichs wohl vielmehr die Ausnahme als die Regel ist, kann davon ausgegangen werden, dass das Potential des Reims als gedächtnisstützendes Element nur fallweise genutzt, geschweige denn ausgeschöpft wird.

Kinder- oder auch Fingerreime, die rhythmisch und mitunter auch melodisch gesprochen werden und somit auch nicht durch eine klare Trennlinie vom Genre des Kinderlieds abgegrenzt werden können, kommen v. a. in der Elementarpädagogik oft zum Einsatz. Das ist u. a. der Fall, weil sie – ähnlich wie Kurzgeschichten für Erwachsene – eine Möglichkeit bieten, in sehr kurzer Form einen kompletten Handlungsverlauf abzuhandeln und gleichzeitig zur Wortschatzerweiterung beitragen. Bei sogenannten Fingerreimen wird die Erzählung zusätzlich durch verschiedene Finger- und Handstellungen unterstützt und ihre Nachahmung trägt zur Förderung der Feinmotorikkompetenzen bei. Diese Art zu Lernen ist zwar ab der Schulreife nicht mehr unbedingt altersgemäß, birgt aber dennoch durchaus Potential für den FSU. Die Tatsache, dass Reime in der jeweiligen Zielsprache vorgestellt und erarbeitet werden, lässt sie auch für Schüler*innen durchaus wieder reizvoll wirken. Werden die Reime bspw. auswendig gelernt, haben Lernende die Möglichkeit, sich selbst als Sprecher*innen zusammenhängender Texte in der Fremdsprache zu erleben und dabei mit großer Wahrscheinlichkeit auch Inhalte auszudrücken, die ihre allgemeine und spontane Fremdsprachenkompetenz zu diesem Zeitpunkt noch übersteigt. Darüber hinaus können Reime in der Landessprache direkt oder indirekt auch zur Vermittlung landeskundlicher Aspekte beitragen. Man denke hierbei z. B. an die englischen *nursery rhymes*, denen in der anglophonen Kultur eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden kann (vgl. BERGNER 2019: 199–200).

Für das Russische ist hierfür der Autor Kornej Čukovskij ein nennenswertes Beispiel. Er schrieb in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Vielzahl an Kindergedichten, die bis heute weite Verbreitung im russischen Sprachraum finden und neben ihrer einprägsamen Reimstruktur und den damit verbundenen Vorteilen für den Sprachunterricht auch kulturgeschichtlich für ein Publikum mit Schulreife und auch über diese Altersgruppe hinaus von Interesse sind. Die Gedichte bzw. kurzen Erzählungen in Gedichtform *Телефон* ('Telefon') oder *Тараканище* ('Die Riesenkakerlake') stellen nur zwei von vielen Beispielen dar, die im FSU auf vielfältige Weise lohnend eingesetzt werden können.

Während der Reim Lernprozesse im FSU generell unterstützen kann, kommt beim Unterrichten des Russischen als Fremdsprache im Unterschied zu den meisten anderen lebenden Fremdsprachen eine weitere wichtige Komponente hinzu: Wie eingangs bereits angesprochen, stellt der Wortakzent im Russischen eine besondere Herausforderung für das Erlernen der Sprache dar. Anders als bspw. im Französischen, wo stets die letzte Silbe betont wird, ist er im Russischen weitgehend frei und unterliegt nur einigen wenigen schematischen Gesetzmäßigkeiten, die in weiterer Folge auf unbekanntes bzw. noch zu erwerbendes Vokabular umgelegt werden können. Da unbetonte Vokale in Abhängigkeit von ihrer Entfernung von der be-

tonten Silbe im Wort allerdings einer mehr (je weiter die Entfernung zum Wortakzent) oder weniger (je geringer diese Entfernung) stark ausgeprägten Vokalreduktion unterliegen und ihre Lautqualität dadurch mitunter gravierenden Veränderungen ausgesetzt ist¹⁰, sind Kenntnisse über den korrekten Wortakzent Voraussetzung für eine (unmiss-)verständliche Sprachproduktion. Noch evidenter wird diese Notwendigkeit unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Erlernen des korrekten Wortakzents in der Grundform eines Wortes keineswegs das Ende des diesbezüglichen Lernprozesses markiert. Vielmehr kann die Betonung auch innerhalb des Deklinations- oder Konjugationsparadigmas eines Wortes ihre Position wechseln oder in bestimmten Fällen bspw. auf die Präposition vorgezogen werden und das nachfolgende Substantiv somit „akzentlos“ werden lassen. Die dadurch entstehenden Veränderungen beeinflussen das lautliche Erscheinungsbild maßgeblich und führen dazu, dass neben dem morphologischen Formenbestand eines Wortes häufig auch in lautlicher Hinsicht ein jeweils individuelles „Zusatzpaket“ an zu erlernenden Formen in den Lernprozess einfließen muss.

In Anbetracht des Gesagten erschließt sich folglich sehr deutlich, welche zentrale Rolle Reimstrukturen beim (fremdsprachlichen) Erwerb des Russischen einnehmen können. Zum einen unterstützen gereimte Wörter, Phrasen und Sätze die Behaltensleistung richtiger Betonungsstrukturen, da durch eine falsche Aussprache einerseits der Reim nicht mehr oder nur in reduzierter Form zustande kommen würde, und überdies bei längeren Phrasen auch der allgemeine Rhythmus gestört würde. Zum anderen erleichtern Reimstrukturen auch das eigenständige Erschließen richtiger Betonungen bzw. stellen dafür im Idealfall sogar einen motivierenden Anreiz dar. Ein solches Erschließen ist natürlich nicht möglich, wenn alle Elemente des Reims unbekannt sind, jedoch sehr wohl, wenn der betreffende Reim bereits bekannte oder vorentlastete Inhalte enthält. Denkbar wäre es auch, hier mit bewusst gestalteten Übungen zu arbeiten, in denen der Wortakzent in einem Teil der Wörter von der Lehrperson bereits vorgegeben wird. Dies kann sowohl in schriftlicher Form erfolgen als auch durch lautes Vorgesprechen ermöglicht werden.

2.1.2.3 Melodie und Musik

Am Beginn dieser Arbeit wurde bereits der Versuch unternommen Sprache und Musik möglichst objektiven Kriterien folgend voneinander abzugrenzen. Im Lied verbinden sich diese beiden Ausdrucksformen wieder zu einem großen Ganzen, wobei die musikalische Kompo-

¹⁰ Vgl. z. B. <a> oder <я> in unbetonter Position gesprochen als [ɪ], wie bspw. im Wort *язык* ‘Sprache’, das aufgrund seines auf der zweiten Silbe liegenden Akzents [jɪˈzik] lautet; oder auch unbetontes <o>, das nicht als [ɔ] realisiert wird, sondern als [a] (unmittelbar vor der betonten Silbe) oder sogar [ə] (nach der betonten Silbe oder nicht unmittelbar vor ihr) – z. B. in *Москва* ‘Moskau’ [masˈkva].

nente wohl jene ist, durch die sich das Lied am klarsten von anderen Sprachformen abhebt. An dieser Stelle gilt es insbesondere noch einmal, das Genre der Lyrik hervorzuheben, das jenem des Liedes in Struktur und Aufbau sehr nahe steht bzw. sich in vielen Teilbereichen sogar mit diesem deckt. Rhythmus, Reim, Strophenform, Wiederholungen bestimmter Elemente und geschlossene Textform zählen auch zu den Merkmalen von Gedichten. Wie bspw. ein Blick ins antike Griechenland zeigt, ist die Lyrik historisch gesehen ebenso eng mit Musik und Gesang verbunden (siehe Kapitel 2.1.2 *Zur gedächtnisstützenden Funktion von Liedern*). Geht man jedoch von einem moderneren Verständnis des Gedichtes aus, fällt die musikalische Komponente zur Gänze weg oder rückt stark in den Hintergrund, was beim Lied – zumindest laut seinem für diese Arbeit gewählten Begriffsverständnis – nicht der Fall ist.

Den folgenden Ausführungen ist noch vorzuschicken, dass der Titel für dieses Unterkapitel aus mehreren Gründen bewusst gewählt wurde, um folgende Aspekte zu unterstreichen: Ein gewisser musikalischer Anteil zählt zwar zum „Wesen“ eines Liedes, allerdings muss dieser nicht zwingend die Form von Musik im Sinne von durch Instrumente oder auch synthetische Hilfsmittel erzeugte Tonabläufe annehmen. So können Lieder auch in Form von A-cappella-Gesang, also ohne Instrumental- oder Playbackbegleitung, dargeboten werden, wobei bspw. durch mehrstimmige Gesänge für musikalische Vielfalt, Rhythmen, *beats* etc. gesorgt wird. In manchen Genres ist diese Form sogar charakteristisch oder zumindest sehr häufig anzutreffen – man denke hier z. B. an Chormusik, gesungene Kirchenmusik oder traditionelle Volkslieder. Die oben erwähnte, für Lieder so wichtige musikalische Komponente wird bei solchen reinen Gesangsstücken also durch die menschliche Stimme ausgedrückt. Während mit ihrer Hilfe der Klang diverser Instrumente zwar nachgeahmt werden kann und das manchmal auch bewusst getan wird – Stichwort *Beatboxen*¹¹ – ist es doch meistens die Melodie, die hier aus musikalischer Sicht im Vordergrund steht und nicht wie vielleicht bei anderen Liedern noch zusätzlich das musikalische Arrangement der Instrumentalbegleitung.

Es kann somit festgehalten werden, dass nicht jedes Lied Musik enthält, die in der Form von Instrumenten oder sonstigen Soundeffekten über die menschliche Stimme hinausgeht. Musik in diesem Sinne ist also nicht für alle Lieder charakteristisch, kann aber bei ihrem Vorhandensein selbstverständlich als zusätzliches strukturierendes Element wirken und die durch weitere Komponenten des Liedes bereits vorhandenen, gedächtnisstützenden Effekte weiter verstärken. Was jedoch Liedern mit und ohne Begleitung jedenfalls gemein ist, ist die

¹¹ Die in der zeitgenössischen A-cappella-Szene wohl unbestritten über Kultstatus verfügende amerikanische Gruppe *Pentatonix* setzt diese Technik beim Arrangement ihrer (Cover-)Songs z. B. auf sehr eindrucksvolle Weise fast durchgehend als Begleitung und rhythmisierendes Instrument ein.

Melodie¹², die für gewöhnlich von den Interpret*innen von Strophenliedern gesungen bspw. in Chorstücken von einer bestimmten Stimmgruppe übernommen wird. Sie wird häufig auch als Hauptstimme bezeichnet und steht somit im Gegensatz zu Begleitstimmen, Überstimmen etc. Einzelne Passagen dieser gesungenen Melodie können von anderen Stimmen oder auch Instrumenten an verschiedenen Stellen begleitend übernommen werden oder lösen über kurze Strecken hinweg sogar die eigentliche Hauptstimme ab, führen aber deren „Auftrag“ weiter. Die (Haupt-)Melodie eines Liedes ist meist das, woran wir uns in erster Linie erinnern, wenn wir an das Lied zurückdenken. Versucht man ein Lied nachzusummen, wird die Melodie als Ausgangspunkt verwendet. Diese Tonabfolgen scheinen sich für unsere Wahrnehmung in den Vordergrund zu drängen und als Hauptidentifikationsmerkmal eines Liedes zu dienen¹³:

Melody is the main theme of a musical piece, the part you sing along with, the succession of tones that are most salient in your mind. The notion of melody is different across genres. In rock music, there is typically a melody for the verses and a melody for the chorus, and verses are distinguished by a change in lyrics and sometimes by a change in instrumentation. In classical music, the melody is a starting point for the composer to create variations on that theme, which may be used throughout the entire piece in different forms. (LEVITIN 2008: 14–15)

Bei näherer Betrachtung des etymologischen Ursprungs des Wortes *Melodie*, lässt sie sich auch tatsächlich direkt mit dem Singen in Verbindung bringen, mit dem wir sie ja auch heute noch häufig assoziieren. Der ursprüngliche Begriff *μελωδία* ist griechischen Ursprungs und setzt sich aus den Begriffen *μέλος* und *ὥδή* zusammen, wobei ersterer mit ‘Weise’ übersetzt werden kann und zweiterer mit ‘Gesang’. Untersucht man diese Wortzusammensetzung genauer, fällt interessanterweise auf, dass es insbesondere der der Weise zugehörige Wortstamm *μελ-* ist, der sich aus linguistischer Sicht in hellenistischer Zeit als äußerst produktiv erwiesen hat. Von ihm leitet sich ein großes Wortfeld rund um das Thema Gesang und Lieder ab, das von Verben (z. B. *μελοποιεῖν* ‘Lieder dichten’) und Adjektiven (z. B. *μελωδικός* ‘sangbar’) bis hin zur Bezeichnung musikalischer Akteure (z. B. *μελοποιητής* ‘Liedschöpfer’, *μελιστής* ‘Sänger’) und abstrakter Begrifflichkeiten (z. B. *μελοποιία* ‘Kunst der Lieddichtung’) reicht. Schließlich kann sogar der Name der Muse Melpomene auf denselben Wortstamm zurückgeführt werden, was hinsichtlich ihrer Bedeutung in der griechischen Mythologie wenig überrascht: Sie gilt einerseits als Muse der Tragödie – unschwer zu erkennen an ihrer traditionel-

¹² Für einzelne Genres wie *Rap* oder *Hip-Hop* ist diese Aussage nur begrenzt gültig. Die Einprägsamkeit derartiger Songs ist wohl häufig weniger ihren melodischen Abläufen geschuldet als ihren markanten rhythmischen Strukturen und mitunter auch der besonderen Art der Artikulation und Akzentuierung von Wörtern. Darüber hinaus spielen auch Reim bzw. Klang- und Wortspiele bspw. im Rap eine noch größere Rolle als bspw. in Songs aus den Genres *Pop* und *Rock*.

¹³ Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle ergänzt, dass diese Annahme natürlich auch für Musikstücke ohne Gesang getroffen werden kann. Hier wird die Melodie- bzw. Hauptstimme von einzelnen Instrumenten, einer ganzen Instrumentengruppe oder bspw. bestimmten Synthesizerklängen übernommen.

len Abbildung mit Theatermaske in der Hand – wird andererseits bzw. im Zusammenhang damit aber auch dem (Trauer-)Gesang und der musikalischen Harmonie zugeordnet (vgl. HÜSCHEN/DAHLHAUS 2016: *Etymologie* 28529). Der bis heute in zahlreichen Sprachen gebräuchliche Begriff der Melodie gelangte aus dem Griechischen über das Lateinische nicht nur weiter in die romanischen Sprachen (z. B. französisch: *mélodie*), sondern auch ins Englische (*melody*) und Deutsche sowie in die slawischen Sprachen (z. B. russisch: *мелодия*) (vgl. HÜSCHEN/DAHLHAUS 2016: *Verbreitung des Begriffs* 57620).

Abgesehen davon, dass die Melodie ein markantes (in den hier relevanten Liedern) gesungenes Erkennungsmerkmal von Liedern zu sein scheint, bleibt noch zu umreißen, worum es sich bei der Melodie aus dem musikalischen Blickwinkel eigentlich handelt. Fest steht, dass eine Melodie ein größeres Ganzes darstellt, dass sich aus Einzelteilen zusammensetzt, die in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet sind: „Als Melodie wird die geschlossene Folge von Tönen bezeichnet. Sie ist eng mit der Harmonie verbunden, die sich aus dem zeitlichen Miteinander verschiedener Töne und der Mehrstimmigkeit ergibt“ (QUAST 2005: 32). Die Töne ihrerseits entstehen durch Schwingungen und in weiterer Folge durch deren Übertragung auf Luftmoleküle. Unterschiedliche Tonhöhen werden durch die unterschiedlichen Frequenzen dieser Schwingungen erzeugt. Während dieser Umstand sowie die obenstehende Aussage über eine geschlossene Tonabfolge für das Melodieverständnis von allgemeiner Gültigkeit sind, muss bzgl. der besagten Töne selbst je nach kulturellem Kontext differenziert werden, da sich hier eklatante Unterschiede auftun. In der westlichen Musikwelt ist die Oktave „tonangebend“, also eine Skala von acht Ganztonstufen. Sie bestimmt grundlegend unser gesamtes tonales System. Aus diesem Bereich kommend, erscheint uns das als Selbstverständlichkeit. Es handelt sich um das uns vertraute „Standardsystem“, die uns bekannten Töne und die sich daraus ergebenden Harmonien. In anderen Kulturkreisen sind jedoch auch zahlreiche weitere Tonsysteme gebräuchlich, die von den 2-Ton-Skalen der Ureinwohner Australiens über die in Indien häufig auftretenden 22-Ton-Skala bis hin zu Systemen mit einer Unterteilung in insgesamt 24 Töne im Mittleren Osten reicht, wo diese Skalen wiederum als vertraut angesehen werden (vgl. QUAST 2005: 32–33).

Anschließend an die vorangehenden Betrachtungen hinsichtlich des Melodiephänomens stellt sich nun die Frage, inwiefern dieses im Gehirn gedächtnisstützend wirken kann und welche Implikationen das für Lernprozesse mit sich bringt. In den einführenden Überlegungen zu dieser Arbeit wurde bereits ein dahingehend sehr wichtiger Aspekt angesprochen, nämlich jener, dass die Melodie grundsätzlich sehr eng mit dem menschlichen Spracherwerb verbunden ist und gewissermaßen sogar seinen Beginn markiert. Melodische Strukturen gehö-

ren zu den ersten Elementen von Sprache, die wir wahrnehmen und auf denen schließlich unser Hörverständnis von Sprache und unsere aktive Sprachentwicklung aufbaut (vgl. u. a. WERMKE/MENDE 2016; HÜTHER 2018). Freilich handelt es sich bei dieser Art von Melodie nicht direkt um die oben beschriebenen Melodien im musikalischen Sinne, aber dennoch um eine Abfolge von Tönen in bestimmten Intervallen. Aufgrund der unterschiedlichen Frequenzen von Sprechstimmen variieren die Tonhöhen bei dieser Art von Melodie je nach Sprecher*in und können somit nicht wie in Musikstücken für alle objektiv gültigen, fixen Tönen auf einer Skala zugeordnet werden. Dennoch sind wir in der Lage, bei verschiedenen Sprecher*innen Ähnlichkeiten in der Sprachmelodie zu erkennen und so bspw. einen Aussagesatz von einem Fragesatz zu unterscheiden. Das liegt daran, dass die Töne im Satz in Relation zur jeweiligen Stimmfrequenz der sprechenden Person in bestimmten Intervallen, also Tonhöhenabständen, gesprochen werden. Die Melodie ist allerdings nicht nur für unsere rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten prägend. Auch bei einer unserer ersten mehr oder weniger als sprachliche Äußerungen zu wertenden Lautproduktion, nämlich dem Weinen, handelt es sich laut *Melody Development Model* (MD-Model) bereits um Melodieverläufe, die zumindestens simplen musikalischen Melodien gar nicht so unähnlich sind:

The complex patterns of pre-speech melody are, at least in some respects, similar to simple musical melodies. Of course, melody in scale-based music is a sequence of discrete notes which represent well-determined frequency plateaus. Although the notes can be bound by a more or less smooth transition, the frequency steps might be noticeable. In contrast, melody in crying commonly has no marked step-structure. All pre-speech melodies are glissandi that are smoothly slurred or swept over a certain frequency range. They are modulations of the fundamental frequency perceived as a gestalt (single entity). So, like a composer of music, the human infant is capable of creating a ‚musical piece‘ with only one instrument, the vocal folds and the cooperating articulators. (WERMKE/MENDE 2016: 40; Hervorhebung im Original)

Aufbauend auf der Erkenntnis, dass die (Sprach-)Melodie einen wesentlichen Beitrag zum Spracherwerb des Menschen leistet, liegt nahe, dass sie auch beim Erwerb einer Fremdsprache maßgebliche Unterstützung leisten kann, und zwar nicht nur in ihrer Form als *Sprachmelodie* sondern (zusätzlich) auch in ihrer musikalischen Form. So wirkt sich z. B. beim Erwerb (fremdsprachlicher) Lieder das Vorhandensein von Melodie insofern positiv auf die Gedächtnisleistung aus, als dass die Melodie in der rechten Hemisphäre verarbeitet wird und der Text in der linken. Durch die Interaktion und enge Verbindung beider Gehirnhälften kann die Behaltensleistung sowohl musikalischer als auch sprachlicher Inhalte verbessert werden (vgl. TOSCANO-FUENTES 2016: 49). Auch das Abrufen konkreter sprachlicher Informationen kann ähnlich wie beim Reim über die Melodie maßgeblich erleichtert werden. Dank der gleichzeitigen Verarbeitung des Textes und der dazugehörigen Melodie von Liedern und der somit doppelt verankerten Speicherung dieser Informationen wird der spätere, erneute „Zugriff“ auf

die jeweilige explizite sprachliche Information vereinfacht bzw. beschleunigt: Wir hören eine Melodiesequenz oder summen sie bspw. nach, wodurch uns auch die damit verknüpfte sprachliche Äußerung wieder ins Gedächtnis gerufen wird. Die Melodie nimmt somit die Rolle eines Wegweisers ein, der unsere Gedanken in Form eines akustischen Signalhinweises zur gewünschten Information führt (vgl. THAIN 2016: 101) – nicht nur im FSU ein willkommenes Hilfsmittel, sondern in jeglichem Lernkontext.

Der Vollständigkeit halber sei abschließend zu diesem Unterkapitel auch das Phänomen des sogenannten *Ohrwurms* erwähnt, das ebenfalls in unmittelbarem Zusammenhang mit der Melodie steht und deren „Fähigkeiten“ auf kognitiver Ebene besonders eindrucksvoll illustriert. Wir alle kennen die Situation: Man hört ein Lied oder Musikstück und bekommt es dann nicht mehr aus dem Kopf. Immer und immer wieder – auch über längere Zeiträume von mehreren Stunden und unter Umständen auch Tagen hinweg – tauchen Songs und Musikstücke oder vielmehr einzelne Sequenzen daraus wieder in unseren Gedanken auf, werden gewissermaßen automatisiert im Kopf abgespielt:

Ein ‚Ohrwurm‘ ist eine unwillkürlich auftretende Erinnerung an zuvor durch Anhören memorierte Musik. Er äußert sich durch eine nicht willentlich hervorgerufene auditive Imagination, welche häufig mit der Praix einhergeht, den ‚Ohrwurm‘ durch Singen, Summen, Pfeifen oder Mitklopfen des Rhythmus zu begleiten. (Hemming 2009: 205; Hervorhebung im Original)

Während das beschriebene Phänomen zu unserem Alltag gehört, gilt es als verhältnismäßig wenig beforscht und empirisch nur lückenhaft bearbeitet (vgl. HEMMING 2009: 185). HEMMING widmet sich in seinen Untersuchungen nicht nur den bisher bestehenden Forschungen zu dieser – wie es scheint – schwer greifbaren Thematik, sondern beschreibt auch die Ergebnisse eines selbst durchgeführten Forschungsprojekts. Er stellt zunächst fest, dass am Ursprung des Ohrwurms das Memorieren einer bestimmten Musik liegt, wobei dieser Prozess durchaus auch unbewusst oder unwillkürlich ablaufen kann. Beim „Ohrwurm“ selbst, also dem Abrufen dieser memorierten Musik aus dem Langzeitgedächtnis, handelt es sich hingegen um einen ausschließlich unwillkürlich ablaufenden Prozess, der v. a. in Alltagssituationen, kognitiven Leerlaufphasen oder in Wartesituationen auftritt. Eindeutige Erkenntnisse zum Zeitpunkt des Auftretens von „Ohrwürmern“ und darüber, wie lange sie anhalten, gibt es nicht. Vielmehr scheinen die zeitlichen Dimensionen hier bis hin zu mehreren Wochen stark zu schwanken. Auch welche gemeinsamen formalen Charakteristika „Ohrwürmer“ aufweisen, gilt es noch zu klären. Weder die Häufigkeit, mit der ein Stück gehört wurde, noch die in ihm enthaltene Anzahl an Wiederholungen können dem Auftreten von „Ohrwürmern“ direkt zugeordnet werden. Auffallend ist, dass „Ohrwürmer“ nicht nur von Liedern gebildet werden, die den Hörer*innen zusagen, sondern auch von solchen, die von ihnen bewusst abgelehnt

werden. Diese Tatsache legt eine tragende Rolle der emotionalen Bewertung von Musikstücken im Kontext des Phänomens „Ohrwurm“ nahe. Sowohl eine positive als auch negative konnotierte emotionale Assoziation scheint eine Verankerung der Musik im Langzeitgedächtnis zu begünstigen (vgl. HEMMING 2009: 204–205), was sich auch weitgehend mit den Überlegungen im vorangehenden Kapitel deckt (siehe Kapitel 2.1.1 *Die Rolle von Emotionen*).

Dieser kurze Abriss des „Ohrwurms“ und seine Beständigkeit über beachtliche Zeiträume hinweg verdeutlicht einmal mehr, mit welcher Vehemenz sich Musik den Weg in unser Langzeitgedächtnis bahnen kann. Interessant ist, dass es – anderes als oben bereits beschrieben – sehr häufig der Text zu sein scheint, der als Stütze für das Ins-Gedächtnis-Rufen der Musik dient. Und obwohl Studien suggerieren, dass von einem Großteil der betroffenen „Be-o-hrwurmt-en“ sowohl Text als auch Musik ihres jeweiligen „Ohrwurms“ wiedergegeben werden können, scheint tatsächlich der Text ausschlaggebend für das initiale Auftreten des Phänomens zu sein. Was hingegen mit großer Sicherheit festgehalten werden kann, ist, dass nur relativ kurze Sequenzen von Liedern die Form von „Ohrwürmern“ annehmen. Die immer wieder imaginär abgespielten Liedteile sind nur ganz selten ganze Strophen oder Refrains, sondern fast ausschließlich einzelne Phrasen (vgl. HEMMING 2009: 199–200).

Für den FSU sind diese Erkenntnisse nur bedingt nutzbar, v. a. weil es sich bei „Ohrwürmern“ um ein weitgehend ungesteuertes Phänomen handelt, das sich somit auch der Kontrolle der Lehrperson entzieht. Fest steht einzig und allein, dass sie durch das Hören und Memorieren von Liedern und Musik ausgelöst werden können. Wenn also im Unterricht mit Liedern gearbeitet wird, besteht durchaus die Möglichkeit, dass sie bei einzelnen Lernenden in der Form von „Ohrwürmern“ wieder ins Bewusstsein rücken und v. a. fast immer memorierten Text enthalten. Auch wenn es sich dabei lediglich um kurze Phrasen und minimale Ausschnitte der erarbeiteten Inhalte handelt, kann das aus Sicht der Lehrenden dennoch zumindest als erfreulicher Nebeneffekt gewertet werden. Welche *chunks* letztendlich zu Ohrwürmern werden, bleibt zwar dem Zufall bzw. sich unserer Kenntnis entziehenden Auswahlkriterien überlassen, aber solange es sich dabei um Textpassagen in der Zielsprache handelt, die noch dazu von der Lehrkraft aus überlegten Gründen ausgewählten Liedern entstammen, ist dieser Umstand nicht weiter relevant. Darüber hinaus sorgen Lehrpersonen in ihrer Rolle als „Ohrwurm-Initiator*innen“ mitunter sogar für Erfreuliches: So stellt HEMMING u. a. fest, dass „Ohrwürmer“ zumindest in der ersten Zeit nach ihrem Auftreten, vom Großteil der betroffenen Personen als angenehm wahrgenommen werden (vgl. 2009: 205).

2.1.2.4 Struktur mit Pausen

Ein zentraler Aspekt, der für die positive Wirkung von Liedern auf die Gedächtnisleistung ausschlaggebend ist, liegt in deren Aufbau und Struktur verankert. ALLMAYER (2008) geht den Hintergründen dieser Tatsache in ihren Untersuchungen zum Potential des Liedes für die Grammatikvermittlung im DaF-Bereich auf den Grund und nennt einige Form- und Strukturmerkmale des Liedes, die auch für den Kontext der vorliegenden Arbeit relevant sind. Die Struktur einer Komposition äußert sich letztlich in ihrer äußeren Form und stellt somit aus künstlerischer Sicht ein Schlüsselement im Gestaltungsprozess von Musikstücken und Liedern dar. Warum dieser Umstand in weiterer Folge für unsere Gedächtnisleistung von großer Wichtigkeit ist, erklärt sich u. a. aus den Organisationsstrukturen unseres Gehirns, die ebenfalls in der Form von Schemata angelegt sind und somit als Basis für die Ordnung und das Anlegen nur erworbener Informationen dienen:

[...] kognitive Schemata [sind] in Form von Bezugssystemen gespeicherte, jedoch für Veränderungen (Akkommodation) offene Wissensrepräsentationen, die als gespeichertes, meist implizites Hintergrundwissen die Aufmerksamkeit leiten, um neue, spezifische Information in alte Strukturen einzuordnen. (ALLMAYER 2008: 105)

Das bei ALLMAYER besprochene Strophenlied aus dem Bereich der populären Musik, dessen Verständnis auch für die für diese Arbeit ausgewählten Lieder zutrifft, folgt einem relativ spezifischen Liedschema. Traditionell handelt es sich dabei um eine Aneinanderreihung einzelner Strophen, also kleinerer Abschnitte, wodurch eine größere Gesamtstruktur erzeugt wird. Innerhalb dieser Struktur wirken aus der Sicht des Rhythmus der Takt und aus der Sicht der Melodie die Phrase als weiter periodisierend. Üblicherweise bestehen die einzelnen Abschnitte aus 8, 16, 24, maximal aber 32 Takten. Neben Strophen können solche Abschnitte auch der (mehrmals wiederholte) Refrain und eine Bridge sein, die jeweils über die gleiche Anzahl von Takten verfügen und in ihrer Reihung meist dem Schema Strophe – Refrain – Strophe – Refrain – Bridge – Refrain folgen. Selbst, wenn dieses Schema bei manchen Liedern nicht strikt eingehalten wird, bleibt bei einer andersartigen Gliederung die Zweiteiligkeit von Strophe und Refrain erhalten. Auch der Aufbau einer Strophe auf Metrik und eine gleichbleibende oder sich zumindest nur geringfügig ändernde Melodiekontur der Strophen zählen zu den stabilen Charakteristika des Strophenliedes. Der Liedtext ergibt sich schließlich aus der Summe der Strophen. Im üblicherweise mehrmals wiederholten Refrain bleibt im Gegensatz zur Strophe nicht nur die Melodie unverändert, sondern auch der Text, was ihn zu einem konstitutiven Element der besonderen Art macht. Er ist meist nicht nur ausschlaggebend für den kommerziellen Erfolg eines Liedes, sondern nimmt als vielleicht sogar einprägsamstes

Element von Liedern eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Behalteinsleistung des Textes ein (vgl. ALLMAYER 2008: 106–107).

Ähnlich wie die textuelle Komponente von Liedern unterliegt ihre musikalische Struktur ebenfalls einer Art von Grammatik, nämlich dem der Musik eigenen Regelwerk. Dazu zählen v. a. die musikalische Phrase, der Rhythmus, die Wiederholung und das enge Verhältnis von Musik und Text. Diese Elemente ergänzen sich, greifen ineinander über und lassen so die Struktur entstehen. So ist der Refrain aus verschiedenen musikalischen Phrasen aufgebaut, einer Hauptmelodie, die mit dem parallel dazu laufenden Text im Einklang steht. Die Verbindung von Melodie und Text besteht sowohl in syntagmatischer als auch paradigmatischer Hinsicht: Musikalische Phrasenenden korrelieren mit endgereimten Verszeilen, nicht nur in der Sprache, sondern in der Musik findet sich ein einschlägiger Deklamationsrhythmus und Text und Musik sorgen mit den an den Zeilen- bzw. Phrasenenden entstehenden Zäsuren für die Einteilung eines Liedes in Sinnabschnitte (vgl. ALLMAYER 2008: 108).

Der letztgenannte Aspekt verweist bereits auf eine weitere strukturelle Komponente des Liedes, die im Zusammenhang mit seiner gedächtnisstützenden Funktion von zentraler Bedeutung ist, nämlich die Zeitkomponente. Dazu zählt nicht nur der zeitliche Abstand zwischen den im Lied wiederkehrenden Teilen, sondern auch die eben erwähnte Pausenstruktur von Liedern. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass im Strophenlied prinzipiell zwei verschiedene Arten von Pausen auftreten können: Zum einen gibt es die durch die textuelle und musikalische Zäsur am jeweiligen Phrasenende ausgelösten, tendenziell sehr kurze Pausen, zum anderen aber auch längere Pausen z. B. beim Übergang zwischen Strophe, Refrain oder Bridge. Obwohl erstere gleichzeitig auch durch das Enden einer musikalischen Phrase eingeleitet und im Übrigen auch schlichtweg durch das Luftholen beim Singen bedingt werden, betrifft die Bezeichnung *Pause* in erster Linie den Text. Die Musik läuft sowohl in den kurzen als auch langen Pausen im Regelfall weiter. Zwischen den einzelnen Versen wird bereits die nächste musikalische Phrase vorbereitet bzw. eingeleitet, die oft durch einen Auftakt markiert wird. Die längeren Übergänge zwischen den einzelnen Liedabschnitten werden ebenfalls mit Instrumentalmusik überbrückt, wobei hier verschiedenste Ausformungen möglich sind, die von einfacher Akkordbegleitung über Zwischenspiele mit Melodievariationen bis hin zu (improvisierten) Soli einzelner Instrumente reichen. Hinsichtlich des FSU bzw. es allgemeinen Lerneffekts von Liedern sind diese Pausen enorm wichtig und keineswegs als Leerlaufphasen zu betrachten, da sie es sind, die Zeit für Verarbeitungsphasen schaffen. Pausen werden dringend benötigt, um die davor mit dem Text aufgenommene Information im Gehirn entspre-

chend verarbeiten zu können. Somit sind beide der hier beschriebenen Formen von Pause als aktive Lernphasen zu betrachten (vgl. ALLMAYER 2008: 109).

Was die generelle Zeitstruktur von Strophenliedern aus der populären Musik betrifft, kann – auch wenn es vereinzelte bzw. subgenre-bedingte Abweichungen gibt – festgehalten werden, dass sie durchschnittlich zwischen drei und sechs Minuten dauern und der Refrain mindestens zwei Mal vorkommt (vgl. ALLMAYER 2008: 109). Das ist insofern relevant, als dass es den Informationsverarbeitungs- und Speicherprozessen in unserem Gehirn entgegenkommt, genauer gesagt den im sogenannten Mehrspeichermodell abgebildeten Strukturen. Dieses Modell orientiert sich stark an dem von den US-amerikanischen Psychologen Richard Atkinson und Richard Shiffrin entwickelten Drei-Speicher-Modell. Ihm zufolge laufen die komplexen kognitiven Verarbeitungsprozesse, die mit einem Informationsreiz beginnen und für den Fall, dass sie mit dessen Enkodierung enden, in drei Gedächtnissystemen ab, nämlich dem Ultrakurzzeitgedächtnis, auch sensorisches Gedächtnis genannt, dem Kurzzeitgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis. Es ist wichtig hervorzuheben, dass es sich bei diesen drei Speichern nicht um isoliert arbeitende Einheiten handelt. Vielmehr stehen die drei Systeme permanent über Kontrollprozesse miteinander im Austausch und wirken aktiv auf Informationskodierung und -abruf ein (vgl. ALLMAYER 2008: 35–36).

Ob eine Information überhaupt in den langfristigen Kodierungs- und Speicherprozess eintritt, wird innerhalb von Sekundenbruchteilen bereits im sensorischen Gedächtnis entschieden, welches auf diese Weise einer möglichen Informationsüberlastung vorbeugt. Wird eine Information aus dem Ultrakurzzeitgedächtnis nicht in das Kurzzeitgedächtnis weitergeleitet, geht sie verloren. Für den Lernkontext ist dabei von zentraler Bedeutung, dass die initiale Reizwahrnehmung nicht nur passiv bzw. implizit, also unwillentlich, erfolgen kann, sondern auch aktiv bzw. explizit, d. h. z. B. durch Interesse, bei Konzentration, und sich somit nicht gänzlich unserem Einfluss entzieht. Jene Information, die schließlich für eine weitere Verarbeitung ausgewählt wird, wird nach chronologischen oder thematischen Kriterien geordnet und mit dem bereits bestehenden Wissensnetz und dessen Hypothesen abgeglichen. Das Kurzzeitgedächtnis ist demnach für die Kodierung von Informationen zuständig: Sie gruppiert im Rahmen des sogenannten *chunkings* Teilelemente zu größeren *chunks*, also Einheiten, um eine bessere Verarbeitbarkeit der Informationen zu gewährleisten, wiederholt sie und ordnet sie in ein Netz von Vorwissen ein (vgl. ALLMAYER 2008: 36–44).

Im Gegensatz zum Ultrakurzzeit- und Kurzzeitgedächtnis verfügt das Langzeitgedächtnis über unbegrenzte Speicherkapazitäten. Es muss aufgrund seiner Komplexität eher als ein Systemgefüge verstanden werden als als einzelnes System. Hauptaufgabe des Langzeitge-

dächtnisses ist es, Informationen dauerhaft abzubilden bzw. „einzulagern“. Es handelt sich somit um einen Speicher, der allerdings eigenständig nicht imstande ist, eine Erinnerungsleistung zu erbringen. Die in ihm enthaltenen Verknüpfungen sind per se in deaktiviertem Zustand. Ihre Aktivierung und Reproduktion erfordert konkrete „Techniken“. Muss eine bestimmte Information aus dem Speicher abgerufen werden, werden durch aktivierte Netzwerkpfade Verbindungen zu bestehendem Wissen hergestellt und die benötigte Information wird schließlich für den Abruf in das Kurzzeitgedächtnis „kopiert“. Je häufiger dieser Aktivierungsprozess initiiert und somit optimiert wird, desto reibungsloser und somit schneller kann er ablaufen, da auf diese Weise die entsprechende Gedächtnisspur gestärkt und vertieft wird. Die Organisation der gespeicherten Informationen im Langzeitgedächtnis richtet sich grundsätzlich nach Inhalten und Bedeutungen. Aufgrund der schieren Menge an Informationen, mit der sich das Langzeitgedächtnis konfrontiert sieht, wird weiters noch zwischen dem prozeduralen (impliziten) und dem deklarativen (expliziten) Gedächtnissystem unterschieden. Ersteres wird auch häufig als aktives und zweites als inaktives bezeichnet, da der Fokus bei der Unterscheidung darauf liegt, ob die Speicherung und Wiedergabe von Gedächtnisinhalten bewusst oder unbewusst erfolgt. So sind bspw. automatisierte motorische Abläufe und kognitive Fähigkeiten wie das Bilden grammatikalisch korrekter Sätze in der Erstsprache im prozeduralen Gedächtnis verankert. Charakteristisch ist, dass diese Art der Information nicht verbalisierbar ist. Dem gegenüber stehen die Informationen im deklarativen Gedächtnis, zu denen begriffliches Wissen sowie Ereignisse zählen. Es handelt sich um erklärbare, definierte und vor allem sprachlich kodierte und abrufbare Information (vgl. ALLMAYER 2008: 44–49).

Wie lässt sich dieses Wissen über die Funktionsweise der Speichermechanismen in unserem Gehirn nun auf die Arbeit mit Liedern und deren strukturelle Vorzüge im Unterricht umlegen? Sowohl im Ultrakurzzeit- als auch im Kurzzeitgedächtnis wird eine Gruppierung der von uns wahrgenommenen musikalischen Einheiten in musikalische Phrasen bzw. Melodien vorgenommen. Die Dauer eines solchen Abschnitts beträgt zwischen drei und acht Sekunden. Beim Hören dieses textgebundenen Melodieelements, der oben bereits erwähnten musikalischen Phrase sichert es sich aufgrund seiner begrenzten Dauer einen Platz im Kurzzeitgedächtnis. Dort erfolgt wiederum eine Doppelkodierung – sowohl auf Basis der melodischen Kontur als auch des Textes. Das entscheidende Moment wird schließlich durch die Wiederholung des kodierten Elements ausgelöst, die in Anbetracht der zeitlichen Struktur des Liedes und dessen beschränkter Länge in einem relativ kurzen Abstand erfolgt, der sich innerhalb eines Rahmens von einigen wenigen Minuten bewegt. Im Detail bedeutet das Folgendes: Durch das erneute Hören eines Elements tritt durch die Wiedererkennung der Melodie

ein Erinnerungseffekt ein. Ebenso wird die ohnehin bereits angelegte Erwartungshaltung bestärkt und geschärft, die auf uns bereits bekannten Informationen zum Liedschema, also auf dessen Struktur und Ablauf, beruht. Diese beiden Vorgänge bewirken mit jedem Mal eine tiefergehende Speicherung der bereits bekannten Phrase und darüber hinaus das aktive In-Erinnerung-Rufen von bereits Bekanntem, was wiederum für neue Informationen die Möglichkeit eröffnet, an das Vorwissen anzuknüpfen und bestehenden Informationen gezielt zugeordnet zu werden. Dieser Weg ist es letztendlich, der Melodien und Phrasen zu einer Speicherung im Langzeitgedächtnis verhilft (vgl. ALLMAYER 2008: 109).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass auch die Struktur und der Aufbau von Liedern Ressourcen bergen, die der FSU zu seinem Vorteil nutzen kann. Das implizite Wissen über die Zeit- und Pausenstruktur von Liedern, über das der Großteil von uns wohl bereits ab dem Kindes- und Jugendalter aufgrund der Omnipräsenz von Liedern in unserem Alltag verfügt (Auch beim Ausbleiben einer aktiven Konfrontation mit Musik nehmen wir Lieder bspw. durch Werbung oder in Einkaufszentren etc. wahr und legen entsprechende Strukturen an!), spielt dabei eine maßgebliche Rolle. Es lässt uns Erwartbares gezielter antizipieren und hilft uns, neu wahrgenommene Informationen entsprechend einordnen zu können. Die natürlichen Pausen in Liedern bieten Zeit zum Verarbeiten von Informationen und zum Einsetzen von Lernprozessen. Auch das wiederholte Auftreten bestimmter textgebundener musikalischer Strukturen und Muster wird durch bestimmte vordefinierte zeitliche Abläufe zwar gezielt, aber gleichzeitig auf eine natürlich wirkende Art und Weise gesteuert und leitet somit ohne aktives Zutun einer Lehrperson in mehreren Schleifen Erinnerungs- und damit verbundene Wissensfestigungsprozesse ein. In dieser Hinsicht können Lieder schon allein aufgrund ihrer Wesensstruktur Lehrenden gewisse Aufgaben und Vorgänge im Lehrprozess, die üblicherweise „künstlich“ ausgelöst werden müssen, abnehmen.

2.1.2.5 Wiederholung und Musterbildung

Während Lieder im FSU, wie auch andere Lehrinhalte, natürlich wiederholt und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen eingesetzt werden können, soll in diesem Kapitel auf jenen wiederholenden Aspekt von Liedern eingegangen werden, der auf mehreren Ebenen zu ihren inhärenten Eigenschaften zählt:

[...] einerseits in der großen formalen Anlage (Strophe, Refrain, Strophe, Refrain usw.), und andererseits auch im Kleinen (sprachlich und musikalisch durch verschiedene Satzmodelle, z. B. Liedform, Bluesschema, Verwendung ähnlicher sprachlicher Strukturen / rhythmischer Modelle). (FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019: 94)

Ein Blick in die verschiedenen Musikgenres zeigt, dass Wiederholung ein allgegenwärtiges Phänomen darstellt. Sehr häufig werden bspw. in klassischen Musikstücken und in traditioneller Tanzmusik einem AABB-Schema folgend ganze Abschnitte wiederholt oder bei Jazz-Stücken in der Reihenfolge AABA. Und während diese Gesetzmäßigkeiten, Melodie und Musik betreffend, in zeitgenössischen Liedern ebenfalls häufig auftreten – man denke z. B. an die gleichbleibende Melodie und oft auch ähnliche musikalische Gestaltung diverser Strophen innerhalb eines Liedes – treffen sie auf Songtexte nur bedingt zu. Wo das Element der Wiederholung in Liedern allerdings auch textbezogen massiv zum Tragen kommt, ist selbstverständlich der Refrain. Er ist aus didaktischer Sicht als besonders wertvoll einzustufen, da er bereits lediglich aufgrund seiner natürlichen Beschaffenheit Möglichkeiten für eine (im Idealfall sogar angenehme und unterhaltsame) Praxis der Wiederholung schafft, die in anderen Unterrichtskontexten oft als langweilig empfunden wird (vgl. ARLEO 2000: 8) und nur selten in einem authentischen Kontext auftritt.

Da das Element der Wiederholung auch im vorangehenden Kapitel hinsichtlich der allgemeinen Liedstruktur bereits einen wesentlichen Teil der Ausführungen ausgemacht hat, soll dieser Abschnitt lediglich Platz für einige knappe Zusatzerläuterungen bieten. Im Zentrum der Betrachtungen steht dabei die tragende Rolle der Mustererkennung- und -bildung in Lernprozessen. Dabei werden, ausgehend von ihrer Bedeutung für die allgemeine menschliche Entwicklung, auch ihre Relevanz für Lehr- und Lernprozesse im schulischen Kontext erläutert und die daraus folgenden Konsequenzen für den Unterricht skizziert.

Dass es uns gelingt, uns in der Welt zurechtzufinden, haben wir der Tatsache zu verdanken, dass unser Gehirn im Laufe der Evolution Muster und Strukturen zur Orientierung (sowohl im örtlichen als auch übertragenen Sinne) angelegt hat und sie auch weiterhin anlegt. In einem Netz von 60 bis 100 Milliarden Neuronen, also Nervenzellen, werden sämtliche für uns relevante Verhaltens-, Denk- und Handlungsmuster gespeichert. Bereits bei der Geburt sind 100 Milliarden dieser Nervenzellen vorhanden, wobei der größte Teil davon zu diesem Zeitpunkt weder spezifisch noch strukturdeterminiert ist. Die Verknüpfung dieser Neuronen und das Anlegen verschiedener Netzstrukturen erfolgt schrittweise als Reaktion auf diverse Inputsignale, also Wahrnehmungsvorgänge, und deren entsprechende Verarbeitung: Die Neuronen lernen sich auf bestimmte Reize einzustellen. Wie sich aus der schier unendlichen Menge von Signalen, mit der wir täglich, stündlich, ja minütlich konfrontiert sind, logisch ergibt, stoßen selbstverständlich nicht alle wahrgenommenen Signale auch derartige Verknüpfungsprozesse an. Herausgefiltert werden jene Signale, die über bestimmte Regelmäßigkeiten und Muster verfügen. Handelt es sich immer wieder um neue, verschiedenartige Inputs, findet

kein Lernen statt. Ausschlaggebend dafür, wie gut verknüpft und letztlich auch wie spezialisiert diese Input-Reaktions-Netzwerke werden, ist die Häufigkeit, mit der bestimmte Reize wahrgenommen werden (vgl. SCHIRP 2006: 102–103).

Aus diesem Grund können Lieder schon allein wegen ihrer Beschaffenheit auch im Rahmen des Unterrichts besonders effektiv ansetzen. Besonders der sich im Laufe eines Liedes mindestens zwei bis drei Mal wiederholende Refrain nimmt hier naturgemäß eine Schlüsselrolle ein. Aus didaktischer Sicht ist dabei ganz besonders erfreulich, dass seine Wiederholung nicht als unnatürlich, redundant oder „künstlich“ von der Lehrperson herbeigeführt wahrgenommen wird, sondern ähnlich wie auch in der Poesie automatisch erfolgt: „[...] repetition is an essential literary device in poetry and also a great deal of prose. It is not received as boring or monotonous but on the contrary, musical and rhythmical [...]“ (BLAND 2010: 340). Im Falle des Liedes kommt darüber hinaus noch dazu, dass basierend auf den uns bekannten, bereits abgespeicherten Informationen zum schematischen Aufbau von Songs die Wiederholungen nicht nur akzeptiert, sondern schlichtweg erwartet werden.

Je häufiger wir mit bestimmten Inputs konfrontiert werden, desto dichter und großflächiger werden die im Rahmen von Mustererkennungsprozessen als Reaktion aufgebauten neuronalen Netzwerke. Das wiederum hat zur Folge, dass die Aktualisierung dieser Muster und die Erinnerung an sie wahrscheinlicher wird und über sie hinausgehende bzw. neue Verarbeitungsprozesse auf diese Neuronencluster aufbauen können. Im Laufe unseres Lebens gewinnt unser neuronales Netzwerk durch diese Vorgänge deutlich an Kontur, Strukturiertheit und Funktionalität. Nicht genutzte Neuronen, also solche, die inaktiv bleiben, sterben zwar ab, wodurch aus rein quantitativer Sicht unser neuronales Potential mit steigendem Alter sinkt, es handelt sich dabei allerdings prozentuell gesehen um einen vernachlässigbaren Bruchteil unserer gesamten Hirnkapazität. Zudem steigert sich unser neuronales Potential in qualitativer Hinsicht gleichzeitig durch das oben beschriebene Anlegen von Netzwerken. In diesem Zusammenhang gilt es ergänzend anzumerken, dass die gespeicherten, neuronal verankerten Muster sowohl für unser explizites Wissen als auch unsere im impliziten Wissen zu verortenden Kompetenzen verantwortlich sind (vgl. SCHIRP 2006: 103–104). Das auch bereits oben erwähnte explizite Wissen bezieht sich auf deklaratives, meist bewusst erworbenes und bewusst abrufbares Wissen. Unser implizites Wissen, z. B. motorische Fähigkeiten, soziale Verhaltensweisen und generelle Verhaltensmuster, erwerben wir oft unbewusst, indem wir sich wiederholendes Verhalten unserer Umgebung zur eigenen Orientierung heranziehen, scheinbar erfolgreiche Abläufe identifizieren und diese schließlich kopieren. Dieses implizite Wissen gilt als besonders stabil und nachhaltig, da die ihm zugrundeliegenden Muster in ver-

hältnismäßig lang andauernden Prozessen entwickelt und angelegt werden und daher ganz besonders dichte neuronale Netzwerke aufweisen (vgl. SCHIRP 2006: 106).

Zur anschaulichen Illustration dieser Funktionsweise unseres Gehirns hinsichtlich der Bildung von Schemata, v. a. was den Aufbau impliziten Wissens angeht, sei an dieser Stelle ergänzend ein kurzes Beispiel aus dem Bereich der Musik angeführt, das auch für das Lied, also „betextete“ Musik, durchaus relevant ist. Wie bereits erwähnt, lassen unsere sich über das gesamte Leben spannenden Erfahrungen mit Musik in unserem Gehirn entsprechende Vernetzungen und Muster entstehen. Ähnlich wie z. B. auch für die Grammatik unserer Erstsprache werden nicht nur spezifische Informationen wie konkrete Melodien verarbeitet und gespeichert, sondern ein ganzer Wissenspool zu allgemeinen musikalischen Prinzipien angelegt (vgl. SPITZER 2014: 126).

So sind auch ohne theoretische musikalische Bildung eines Menschen, Tonleitern oder Tonanbände implizit in seinem Wissen verankert und formen in ihrer Rolle als Vorwissen unsere Erwartungshaltung, mit der wir neuer, unbekannter Musik und unbekannten Liedern entgegentreten. Mit ihrer Hilfe können auch falsch intonierte Töne als solche wahrgenommen werden. Noch globaler gesehen „agiert“ unser Gehirn in musikalischer Hinsicht auf Basis eines gesamten Tonsystems, das in unserem Langzeitgedächtnis abgespeichert ist. Im Falle Europas ist das das „westlich-abendländische Tonsystem“, welches die allgemeine Musikwahrnehmung einer Person beeinflusst. Gehörtes wird innerhalb dieses Systems geordnet und zugeordnet, Ähnliches mit Ähnlichem gruppiert. Informationen zu bestimmten rhythmischen und melodischen Abläufen, Taktstrukturen etc. werden so in den oben erwähnten Clustern organisiert und erlauben es uns, bspw. Musikstile zu identifizieren und Stücke bestimmten Zeitperioden zuzuordnen. Selbstverständlich lässt sich diese Aufgabe auch auf der Basis von explizit erworbenem theoretischen Fachwissen bewältigen (vgl. SPITZER 2014: 126).

Das Verblüffende ist aber, dass wir – zumindest bis zu einem gewissen Grad und ohne Angaben zu subgenre-spezifischen Feinheiten – auch ohne explizites Wissen intuitiv derartige Zugehörigkeiten identifizieren können. Auf welchen Kriterien unsere diesbezüglichen Schlussfolgerungen basieren, können wir dabei in vielen Fällen nicht spezifizieren und in Worte fassen. Es handelt sich um für uns logische, automatisierte Ableitungen auf der Basis implizit gespeicherter Schemata. Dieses Hintergrundwissen lenkt letztendlich unsere Aufmerksamkeit und unterstützt bei der Unterscheidung von Neuem und Gewohntem.¹⁴ Was in

¹⁴ Darin liegt im Übrigen ein ganz besonderer Reiz von Musik, die uns vor allem dann besonders zu gefallen und für uns interessant zu werden scheint, wenn die „richtige Mischung“ aus erwartbaren, unseren Schemata entsprechenden Elementen, und unerwarteten, mit diesen Schemata brechenden, Inhalten vorliegt. Gelingt Kompo-

diesem Kontext einmal mehr von zentraler Bedeutung ist, ist das Element der Wiederholung: Je öfter bestimmte Musikcharakteristika gehört werden, desto feiner ausgeformt werden die dafür angelegten Schemata gebildet und desto besser können wir sie uns auch wieder in Erinnerung rufen (vgl. SPITZER 2014: 126–127). Zusammenfassend zeigt sich, dass „Schemata [...] in der Musik eine sehr große Rolle [spielen], weil unser Gedächtnis so funktioniert, wie es funktioniert“ (SPITZER 2014: 127).

Umgelegt auf das Lied und die Arbeit mit diesem im FSU bedeutet diese für unser Gehirn derart prägende Art der Schematabildung, dass seine Wirkungsweise ebenfalls aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden muss. Beim (aktiven) Hören von Liedern wird zum einen deklaratives Wissen erworben, nämlich in Form des Liedtextes, der je nach Beschäftigungsgrad mit dem Lied später auch wieder auf Wunsch abgerufen werden kann. Unbewusst erfolgt zum anderen die Zuordnung der gehörten melodischen und musikalischen Elemente zu den uns bereits bekannten Informationen zum Liedschema sowie die Verknüpfung des Textes mit Rhythmus- und Melodie der jeweiligen (musikalischen) Phrase. Darüber hinaus erwerben wir mit jeder gehörten, verarbeiteten und gespeicherten Textpassage auch implizites Wissen über die ihr zugrundeliegenden grammatikalischen Strukturen, die wir ihrerseits wiederum gruppieren und in Clustern anlegen können.

2.1.2.6 Begrenzter Textumfang

Um die vorangehenden Ausführungen zu den Eigenschaften von Liedern und ihren potentiellen Auswirkungen auf unsere kognitiven Fähigkeiten abzurunden, folgen in diesem Unterkapitel noch einige Überlegungen bzgl. des (textuellen) Umfangs von Songs. Wie im Zusammenhang mit (Kinder-)Reimen bereits kurz angeschnitten, liegt der Reiz von Liedern für die Zuhörer*innen u. a. auch in ihrer Gesamtlänge, die bei aller Überschaubarkeit die Textmenge betreffend dennoch in der Lage ist, Geschichten, Erlebnisse und Gefühlszustände in eine kompakte, abgerundete Form zu verpacken und somit auf gewisse Weise in kürzester Zeit ganzheitlich Inhalte zu erzählen:

Ein weiterer inhärenter Vorteil von Pop- und Rocksongs liegt in deren Inhalt und Umfang. Sie sind in der Regel **kurze, thematisch abgegrenzte, abgeschlossene Sinn-Einheiten**, vergleichbar mit Kurzgeschichten, die häufig für jugendliche Lerner **bedeutsame Themen** aufgreifen, wie z. B. Liebe, Verlust, Angst, Sehnsucht, Ideantität. (USBECK-FREI 2019: 95; Hervorhebung im Original)

Während das Lesen von (alltäglichen bzw. alltagsnahen) standardsprachlichen Texten in der Erstsprache ein relativ geringes Risiko für Überforderungserlebnisse birgt, kann diese Aussa-

ge für die Lektüre fremdsprachlicher Texte nur bedingt getroffen werden. Je nach Inhalt und Schwierigkeitsgrad des Textes können sowohl unbekannte Lexik als auch grammatische Konstruktionen das Verständnis maßgeblich beeinträchtigen und rasch zu einer Überlastung der Lernenden führen. Soll der Text auch laut gelesen werden, kommt darüber hinaus der phonetische Aspekt hinzu. Die Aussprache unbekannter Wörter kann – je nach betreffender Fremdsprache und den jeweiligen Zusammenhängen zwischen Schrift- und Lautsystem – einen zusätzlichen Stressfaktor darstellen. Eine derartige Wirkung kann sich mit steigender Textmenge noch verstärken, was in weiterer Folge mit erhöhter Wahrscheinlichkeit nicht nur eine deutliche Minderung von Motivation und Konzentrationsfähigkeit nach sich zieht, sondern auch für erhebliches Frustrationspotential sorgt. Der intendierte Lernprozess wird unter diesen Voraussetzungen nicht zuletzt aufgrund einer Reizüberflutung (vgl. HÜTHER 2006: 71) massiv gehemmt. Die nachhaltige Bildung neuronaler Netzstrukturen wird unterbunden.

Selbstverständlich wird derartigen Szenarien mit einer fachgerechten und niveauangepassten Aufbereitung von Lehr- und Lerninhalten, wie sie sich auch in den jeweilig verwendeten Lehrwerken wiederfinden (sollten), vorgebeugt. Vor allem bei der Verwendung von unbearbeiteten Originaltexten gewinnen einige der oben angeführten Aspekte jedoch wieder an Brisanz. Hier stellt das Lied – vorausgesetzt es wurde überlegt ausgewählt – durchaus eine ansprechende Alternative zu „üblicheren“ Textsorten dar. So bietet es schon allein aufgrund seiner Form einen andersartigen, unkonventionelleren und vielleicht auch unerwarteten Zugang zu Lerninhalten, was für eine erhöhte Lernleistung förderlich sein kann. Ebenso wird nicht nur durch die Musik, sondern in vielen Fällen auch über den Text an die Emotionen der Lernenden appelliert. Davon können diese in ihrem Wissenserwerbsprozess maßgeblich profitieren, da sie die Möglichkeit erhalten, „ihre individuellen und subjektiven Erfahrungen mit den jeweiligen Lerngegenständen zu verbinden“, auf ihren Alltag umzulegen (SCHIRP 2006: 116) und somit auch einen für sämtliche Lernprozesse so enorm wichtigen „Sinn“ im Lernen zu finden (vgl. HÜTHER 2016: 121–132).

Während auch viele andere Texte diese Art von Vorzügen bieten können, hat das Lied den unbestreitbaren Vorteil, dass es dies in sehr kompakter Form tut – und zwar „bekömmlich portioniert“ in seiner authentischen Originalform ohne „künstliche“ inhaltliche Kürzungen. Es handelt sich um eine in sich geschlossene Textform, die ähnlich wie bspw. manche Reime, Lernenden eine Art stimmige „Minigeschichte“ näherbringt, deren Inhalt sie sich auf Basis eines überschaubaren Textes und dank zahlreicher (ebenfalls „natürlicher“ Wiederholungen) in verhältnismäßig kurzer Zeit erarbeiten können. Neben den rezeptiven Kompetenzen können beim aktiven Erlernen von Liedern auch bzgl. der produktiven Kompetenzen Erfolgserlebnis-

se eintreten: Die stark komprimierten Inhalte in Verbindung mit den diversen bereits beschriebenen Charakteristika von Liedern können es den Lernenden mitunter ermöglichen, Sachverhalte, deren Beschreibung über den Status quo ihres eigentlichen Sprachniveaus hinausreicht, bereits vorzeitig auszudrücken.

2.2 Lieder im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand

Die ersten Belege für die Verwendung von Musik im FSU bei Anfänger*innen reichen bis in die 80er-Jahre des 19. Jahrhunderts zurück. Bis zu den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts waren es vor allem Lieder, die bspw. bei der Vermittlung von Wortschatz, Grammatik und Phonetik bzw. zur Schulung der Hörkompetenz eingesetzt wurden. Während anfangs vor allem Kinder- und Volkslieder im Fokus standen, kamen später auch Spirituals, verschiedene Stücke aus dem Rock- und Popgenre sowie Chansons hinzu. Wenngleich für diese Arbeit nicht von unmittelbarer Bedeutung sei der Vollständigkeit halber erwähnt, dass Mitte der 90er-Jahre schließlich auch die Instrumentalmusik ohne sprachliche Komponente didaktisch an Bedeutung gewann und nach und nach immer häufiger als Lern- und Kommunikationsimpuls im DaF- und Englischunterricht genutzt wurde und auch erste pädagogische Fachliteratur zu themenbezogenen Lehr- und Lernmethoden entstand. Später verbreiterte sich das Anwendungsfeld von Musik im Kontext des FSU noch weiter und auch diverse Klangbilder, Geräusche und akustische Signale kamen zum Einsatz. Ebenso trat Musik zunehmend in aktiver Verbindung mit anderen Medien (Film, *Sound Poetry* etc.) auf und möglichst ganzheitliche Lehr- und Lernansätze im FSU griffen in weiterer Folge zusätzlich auch Tanz- und Rhythmusselemente für ihre Unterrichtsmethoden auf, die vor allem motivatorischen Aspekten Rechnung tragen sollten (vgl. BLELL/KUPETZ 2010: 10–11).

Das vorliegende Kapitel soll aufbauend auf einem knappen historischen Überblick die Rolle des Liedes im allgemeinen FSU aus dem Blickwinkel der Forschung betrachten. Anschließend widmet es sich ergänzend zu den Ausführungen zum Forschungsstand in der Einleitung (siehe Kapitel 1.2 *Forschungsstand*) und als Vorbereitung auf die folgenden Kapitel über die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Liedern im FSU den Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen hinsichtlich des Unterrichts von Russisch als Fremdsprache.

2.2.1 Allgemeiner Fremdsprachenunterricht

Obwohl der Einsatz von Musik und Liedern im (Sprach-)Unterricht bereits davor teilweise auf eine lange Geschichte zurückblicken kann (vgl. BERGNER 2019: 195), finden diese „musi-

kalischen“ Medien spätestens ab der neusprachlichen Reform Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt Eingang in den FSU, wobei mit voranschreitender Zeit alle Schulstufen bis hin zur Sekundarstufe II einbezogen werden und sich das Spektrum der verwendeten Musikgenres stark erweitert und auf diverse Musikstile ausdeht (vgl. FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019: 9). Im Anschluss an die „kommunikative Wende“ im FSU während der 1970er-Jahre, die nicht nur zu einer Neudefinierung seiner Inhalte führte, sondern auch neue, interdisziplinäre Forschungsfelder wie Neuro- oder Psycholinguistik entstehen ließ, rückte das Thema *Musik* im Kontext des Sprachenlernens weiter in den Fokus von Praxis und Wissenschaft. Ab den 1980er-Jahren entstanden die ersten Forschungsbeiträge, die den FSU unter Einbeziehung von Musik betrachten. Nach und nach werden Empfehlungen für den Einsatz von Musik als Leistungssteigerungs- aber auch Entspannungsinstrument im Unterricht ausgesprochen, wie z. B. in der Suggestopädie. Zu dieser zwar passiven, aber lernfördernden Verwendung von Musik, gesellen sich rasch auch Empfehlungen für deren aktiven Einsatz mit konkreten didaktischen Zielsetzungen, wie z. B. das Heranziehen von Liedern als Impulsquelle für Schreibaufträge oder Sprechanlässe. Anfang der 2000er-Jahre gewinnen Musik und Lieder im Zusammenhang mit der Erstveröffentlichung des GERS insofern noch einmal an Bedeutung, als dass dieses Projekt des Europarats eine Methodenvielfalt für den FSU propagiert, zu der das Lied als Medium ebenfalls seinen Beitrag leisten kann (vgl. ALLMAYER 2008: 121–122).

Dennoch scheint der Verwendung von Musik im FSU nicht nur ein gewisses „Bonbon- und Schwellendidaktik“-Image anzuhaften. Die bestehende einschlägige Forschung lässt darüber hinaus auch zu der Conclusio verleiten, dass das volle Potential, das Musik und Lieder für den FSU bergen, noch nicht ausreichend erschöpfend erforscht wurde und demnach auch in der Praxis (noch) nicht zur vollen Entfaltung kommen kann (vgl. ALLMAYER 2008: 123). Auch BADSTÜBNER-KIZIK, die sich in ihren Publikationen sowohl dem Einsatz von Musik und Liedern im FSU widmet als auch jenem von Bildkunst, stellt zum einen fest, dass beide Medienformen immer häufiger in den FSU inkludiert werden und sich im Großteil der Lehrwerke für Englisch, Spanisch, Französisch und auch Russisch als Fremdsprache konkrete Empfehlungen, Hinweise und Anleitungen zu deren Verwendung finden (vgl. 2007: 10–11). Zum anderen sticht dennoch auch hier ins Auge, dass beide Kunstformen vordergründig die Rolle „fakultativer Lernvehikel“ einnehmen, d. h. als „Mittel zum Zweck“ dienen, um den FSU attraktiver und effektiver zu gestalten, nicht aber als „obligatorische Lerninhalte fremdkultureller Bildung“ vorgesehen sind. Dieser Umstand erklärt sich u. a. daraus, dass Bild- und Musikkunst im Gegensatz zu „herkömmlichen“ Texten von Lernenden „als unverbraucht und innovativ“ wahrgenommen werden (BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 11).

Allgemein kann festgehalten werden, dass sich das Potential künstlerischer Medien in sprachliches und nicht-sprachliches gliedert. Die Beobachtung der Praxis im FSU zeigt allerdings, dass dieses breit angelegte Potential nur sehr unausgewogen ausgeschöpft wird: Die sprachliche Bearbeitung künstlerischer Medien wird im Unterrichtskontext eindeutig bevorzugt, was wiederum die logische Konsequenz nach sich zieht, dass „sprachdominierten Objekten“ im FSU eine größere Bedeutung beigemessen wird als jenen mit anderen Schwerpunktsetzungen. *Sprachdominiert* meint in diesem Kontext hauptsächlich Lieder bzw. vertonte Texte aber bspw. auch Bilder mit erkenn- und v. a. benennbaren Einzelheiten, die somit als Impuls für die Produktion sprachlicher Äußerungen – sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form – dienen können. Neben diesem aktiven, auf das jeweilige künstlerische Medium bezogenen Produzieren wird bei der Bearbeitung von Bild- und Musikkunst im FSU auch häufig die Schulung rezeptiver Fähigkeiten in den Fokus gerückt, indem z. B. Texte über bestimmte Bilder oder Musikstücke gelesen oder bestehendes Audio- bzw. Videomaterial rund um diese Kunstwerke angehört bzw. angesehen werden. Allerdings kann in der Praxis auch bei den hier üblichen Arbeitsformen und Aufgabenstellungen (kreative Schreibaufträge, Gefallensäußerungen, Vergleiche, Beschreibungen etc.) nicht von der vollen Ausschöpfung aller Möglichkeiten die Rede sein. Um nur ein Beispiel zu nennen, wäre es denkbar, sich in der Zielsprache (kritisch) mit der (Entstehungs-)Geschichte eines Werks auseinanderzusetzen, was ebenso rezeptive und produktive Kompetenzen fordern und fördern würde, dabei aber gleichzeitig auch den Erwerb expliziter kulturspezifischer Wissensinhalte zuließe (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 12).

Während letztere Anregung aus Sicht der Landeskunde durchaus sinnvoll und ganzheitlich gedacht erscheinen mag, werfen die derzeitigen Formulierungen in den aktuellen österreichischen Lehrplänen unweigerlich die Frage danach auf, ob sie auch mit deren Zeitgeist und den allgemeinen curricularen Tendenzen vereinbar sind. Dort ist bspw. für die AHS sowohl in Bezug auf die erste (vier Lernjahre ab der 1. Klasse) als auch für die zweite lebende Fremdsprache (zwei Lernjahre ab der 3. Klasse) für die Sekundarstufe I in erster Linie von der Entwicklung und Förderung der *kommunikative[n] Kompetenz* der Lernenden die Rede, was hinsichtlich des Sprachniveaus nachvollziehbar ist, obwohl dabei die Rolle der schriftlichen Kompetenzen sowie die Sprachrichtigkeit selbstverständlich in den Hintergrund gedrängt wird. Auch im AHS-Lehrplan für die Sekundarstufe II steht der mitunter sehr vage und „schwammig“ anmutende Kompetenzbegriff im Mittelpunkt. Dabei sollen im Rahmen der *Bildungs- und Lehraufgabe* v. a. eine *handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz*, eine *interkulturelle Kompetenz* und eine *Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachen-*

lernen entwickelt und gefördert werden. Ein Blick in die in der Oberstufe geltenden didaktischen Grundsätze zeigt, dass die für die Unterstufe propagierte *kommunikative Sprachkompetenz* auch in der Oberstufe als *übergeordnetes Lernziel* weitergeführt wird. Neben der Omnipräsenz jedweder Kompetenzen sind die Vorgaben zu tatsächlichen fachlichen Inhalten und v. a. Landeskunde und Kultur im Vergleich eher spärlich gesät (vgl. Lehrplan AHS 2023).

In der Unterstufe sollen „Kultur- und landeskundliche Informationen [...] mit kommunikativen zielsprachlichen Situationen verbunden, handlungsorientiert vermittelt und bewusstseinsbildend genutzt werden“ (Lehrplan AHS 2023: 71), was hinsichtlich der zu diesem Zeitpunkt noch kaum vorhandenen bzw. noch relativ niedrigen Sprachkenntnisse die Vermittlung tiefgehender und komplexerer landeskundlicher Inhalte erheblich erschwert. Auch hier sollen kommunikative Aspekte im Vordergrund stehen. Zusätzlich zu dieser knappen Erwähnung wird noch an einer weiteren Stelle im Unterstufenlehrplan der Bereich *Kultur und Gesellschaft* erwähnt. Die beiden Felder werden in einem Absatz gesammelt abgehandelt, wobei der Eindruck entsteht, dass damit im Großen und Ganzen die im Zusammenhang mit der Sekundarstufe II bereits erwähnte interkulturelle Kompetenz gemeint ist. Ausgehend von der eigenen Lebenswelt sollen folgende Bereiche gefördert werden:

Sprache als beziehungsgestaltendes Element ermöglicht es, das eigene Lebensumfeld eingebettet in Kultur bzw. Gesellschaft darzustellen und andere kulturelle Zugänge auf Basis der inter- und transkulturellen Kommunikation zu entwickeln. Sprache befähigt dazu, Haltungen kritisch zu reflektieren und einen offenen, toleranten und respektvollen Umgang mit anderen Kulturen zu entwickeln. (Lehrplan AHS 2023: 72)

Obwohl in der AHS häufig erst in der Oberstufe mit dem Erwerb einer zweiten lebenden Fremdsprache begonnen wird und somit zumindest bei der vierjährigen Unterrichtsvariante anfänglich auch von einem geringen Sprachniveau ausgegangen werden muss, wird im Curriculum für die Sekundarstufe II der Begriff *Landeskunde* direkt lediglich unter dem Punkt *fächerübergreifende Aktivitäten* genannt, von denen Gebrauch zu machen ist, um in Kooperation mit anderen Unterrichtsfächern diesbezügliche Inhalte zu erarbeiten. Unter den *didaktische[n] Grundsätzen* findet sich im Anschluss daran noch ein Zweizeiler zum Thema *Länder und Kulturen*. Dessen deklariertes Ziel ist ein „grundlegendes“ Verständnis von Trans- und Interkulturalität, das durch „Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Kultur und Kunst der betreffenden Sprachräume“ erreicht werden soll (Lehrplan AHS 2023: 176). Diese Grundsätze werden im Lehrplan nicht weiter aufgeschlüsselt und scheinen sowohl für die erste als auch zweite lebende Fremdsprache zu gelten, obwohl sich der Wissensstand hier je nach Anzahl der Lernjahre selbstverständlich maßgeblich unterscheiden kann: Befindet man sich bei der ersten lebenden Fremdsprache am Beginn der Oberstufe schon im

fünften Lernjahr, steht mit der zweiten lebenden Fremdsprache unter Umständen erst das erste Lernjahr bevor – maximal jedenfalls das dritte (vgl. Lehrplan AHS 2023: 176).

Hinsichtlich des Bestrebens, den Lernenden ein möglichst breites Spektrum an (authentischen) Kommunikationssituationen und Themenbereichen zu bieten und näherzubringen, fällt im Lehrplan immer wieder der Kunst- und Kulturbegriff. Auch in den curricularen Vorgaben zu den beiden Bereichen der produktiven Sprachkompetenzen *Sprechen* und *Schreiben* ist mehrfach von der antizipierten Fähigkeit zur Stellungnahme zu kulturbezogenen Themen die Rede – konkret v. a. die Äußerung von „Informationen und Gedanken“ zu „kulturellen Themen“ (Lehrplan AHS 2023: 184–185). Die im österreichischen Bildungssystem allgegenwärtige „Kompetenzorientierung“ steht auch hier im Vordergrund. Im Lehrplan der AHS wird der Kompetenzbegriff, der als pädagogische Grundlage des gesamten Lehrplans fungiert und somit in allen Unterrichtsfächern gleichermaßen zum Tragen kommt, wie folgt definiert:

Gemäß § 8 lit. r des Schulorganisationsgesetzes sind unter Kompetenzen längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die von Schülerinnen und Schülern entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen. (Lehrplan AHS 2023: 13)

Der AHS-Lehrplan unterscheidet zudem zwischen drei Arten von Kompetenzen, nämlich den *fachlichen*, den *überfachlichen* und den *fächerübergreifenden*. Die fachlichen Kompetenzen betreffen die Inhalte des jeweiligen Unterrichtsgegenstands, die überfachlichen bspw. die Motivation und Selbstwahrnehmung der Lernenden. Die fächerübergreifenden Kompetenzen sollen – *nomen est omen* – beim Austausch mit anderen Fächern erworben werden. Hand in Hand mit der Kompetenzorientierung geht laut Lehrplan auch die sogenannte reflexive Grundbildung der Schüler*innen, die sie mit kritischem Urteilsvermögen und Selbstständigkeit beim Lernverhalten ausstatten soll (vgl. Lehrplan AHS 2023: 13).

Was nun die oben genannten produktiven Kompetenzen in der Fremdsprache anbelangt, geht es in Bezug auf den Kunst- und Kulturbereich in erster Linie um die fremdsprachliche Bezugnahme auf ein bestimmtes Kunstwerk, Musikstück, Kulturgut o. ä. und um die Mitteilung diesbezüglicher persönlicher Eindrücke und Meinungen (vgl. Lehrplan AHS 2023: 184–185). Die von Badstübner-Kizik intendierte Vermittlung expliziter Inhalte ist hier wohl kaum mitgemeint. Vor dem Hintergrund der aktuellen Vorgaben für die lebende(n) Fremdsprache(n) bei der Reifeprüfung wäre das wohl auch sehr überraschend. So wird doch mit den Aufgaben- und Prüfungsformaten im Unterricht in(?)direkt auf die Matura hingearbeitet, bei der den Lernenden basierend auf ihrer „Erfolgsquote“ beim Lösen standardisierter kompetenzorientierter Aufgabenformate (Multiple-Choice-Tests und/oder Antworten mit maximal

vier Wörtern) ein bestimmtes Sprachniveau attestiert wird. Bei diversen Schreibaufträgen gilt es in erster Linie die vorgegebenen *bullet points* „abzuarbeiten“, wobei die Lebenswelt der Schüler*innen im Fokus steht und Sachwissen (z. B. Landeskunde) eine untergeordnete Rolle spielt. Ob und inwiefern dieses Format bei den Sprechaufträgen abweicht und bspw. landeskundliche Aspekte berücksichtigt, liegt im Ermessen der Person. Nahe liegt, dass derartige Vorgaben letztlich auch maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsinhalte ausüben und zur Entwicklung bestimmter Dynamiken beitragen. Es stellt sich die Frage, ob die „Nicht-Prüfbarkeit“ von explizitem Wissen in der Wahrnehmung der Lernenden zu einem Rückgang seiner Relevanz führt und somit auf „automatisches“ Desinteresse stößt. Theoretisch denkbar wäre selbstverständlich auch eine gänzlich gegenläufige Entwicklung: Führt der bei „prüfungsirrelevanten“ Themen ausbleibende „Lernzwang“ gar zu einem gesteigerten Interesse, das sich in weiterer Folge auf das ganze Fach ausweitet? Vorschläge wie jene von Badstübner-Kizik lassen hoffen, dass Letzteres zumindest im Rahmen des Möglichen liegt.

Kehrt man nach diesem Exkurs noch einmal zur allgemeinen Rolle von Musik und Liedern in der allgemeinen Fremdsprachendidaktik zurück, muss hier die auf diesem Gebiet – zumindest im deutschsprachigen Raum – tragende Rolle der Englisch-Didaktik hervorgehoben werden. GIENOW/HELLWIG (1993) nehmen mit ihrer bereits erwähnten prozessorientierten Mediendidaktik, die das Medium Kunst in seinen verschiedensten Ausprägungen als Initiator von sich in mehrere Einzelprozesse gliedernden Schreibprozessen behandelt, in der diesbezüglichen Forschung eine Vorreiterposition ein. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Verbindung von Rezeption und Sprachproduktion auf Basis von Techniken des „gleichzeitigen oder nachträglichen verlaublichen Denkens“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 11), wobei sehr sensible, detaillierte und tiefgehende Wahrnehmungsprozesse im Fokus stehen. Die theoretische Grundlage, gepaart mit konkreten Erfahrungen aus der Praxis, können in vielerlei Hinsicht auf (Sprach-)Lernkontexte übertragen werden und fanden nicht zuletzt auch im DaF-Bereich Berücksichtigung. Ein genereller Blick in die Fachliteratur zeigt, dass die theoretische Betrachtung von Kunst als Mittel zur Erschließung von Fremdsprachen vor 20 Jahren noch dominant war, während theoretische Abhandlungen über den Wert von künstlerischen Medien als Mittel zur Entdeckung und Erschließung fremder Kulturen eher spärlich gesät waren (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 11–12). Inzwischen gilt das enorme Potential von Musik beim Erlernen von Fremdsprachen als unumstritten – egal von welcher Seite betrachtet: Linguistik, Neurowissenschaft, Pädagogik, Entwicklungs- und Lernpsychologie, Literatur- und Kulturwissenschaft etc. Gegenwärtig besonders aktuell sind Musik und Lieder im Kontext FSU hinsichtlich des Kompetenzbereichs der sogenannten *multiliteracies*:

Dabei verschieben sich traditionell logozentrische, auf Schriftlichkeit konzentrierte Paradigmen der Bildung in Richtung eines ganzheitlichen, verstärkt auch visuelle, kinasthetische und auditive Modi berücksichtigenden Verständnisses von Sinnkonstitution sowie kommunikativen Prozessen. (FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019: 9)

Dass Musik in diesem Zusammenhang eine ganz besondere Rolle einnehmen kann, liegt nahe. Schon allein aufgrund ihres eingangs in dieser Arbeit beschriebenen Naheverhältnisses zu Emotionen stellt sie einen Auslöser von Reaktionen (fremd-)sprachlicher Natur dar: Es stellt sich unweigerlich das Bedürfnis nach einer Verbalisierung der persönlichen, durch das Hörerlebnis ausgelösten Emotionen und nach einem diesbezüglichen Mitteilungsdrang und Austausch mit anderen ein. Diese mit Musik verbundene Emotionalität ist es schließlich, die auch den aktuellen theoretischen Diskurs sowie die schulische Praxis rund um die Verwendung von Musik und Liedern im FSU charakterisiert und letztlich in beide derzeit forschungsüblichen Herangehensweisen zum Thema miteinfließt: Das ist zum einen die Betrachtung von Musik aus dem Blickwinkel der Methodik, also bspw. ihr Einsatz als methodisches Werkzeug zur „Regulierung“ der Lernatmosphäre, Quelle authentischer Originaltexte, Instrument zur Schulung von Hör- und Aussprachekompetenz, Katalysator beim Grammatik- und Vokabelerwerb oder schlichtweg als Motivator. Zum anderen ist die Betrachtung der Musik selbst als Lerngegenstand gemeint, bei der die Erarbeitung des jeweiligen Musikstücks bzw. Liedes auf inhaltlicher Ebene im Vordergrund steht: Musik kann dabei ganzheitlich in seiner Vielschichtigkeit betrachtet werden und soll z. B. zu Diskussionen über die Kunstform selbst, ihren Alltagsbezug, ihre gesellschaftliche und mitunter sogar globale Relevanz oder ihre Rolle als Konsumobjekt anregen (vgl. FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019: 9).

Wichtig es ist es, darüber hinaus festzuhalten, dass eine isolierte Betrachtungsweise von Musik als (passiv) lernförderndes Instrument und von Liedern als literaturähnliche Quelle diverser linguistischer Möglichkeiten – wie sie mancherorts in der Fachliteratur durchaus vorgenommen wurde (vgl. z. B. WATROWSKI 2002) – nur sehr bedingt haltbar ist. So unterstreicht ALLMAYER in ihren Überlegungen die Tatsache, dass eine völlig getrennte Wahrnehmung von Musik und Klang eines Liedes und seiner textuellen Komponente nicht möglich ist. Vielmehr wird das Lied eben schon allein aufgrund seines Wesens, also der Form als textgebundene Musik, als Gesamtes wahrgenommen. Darüber hinaus ist außerdem auch der Einsatz nicht-textgebundener Musik, also Instrumentalmusik, nicht auf die reine Lernförderung beschränkt. Vielmehr kann auch sie aus kultureller Sicht für Sprechanlässe genutzt werden. Umgekehrt ist ihre aktivierende und motivatorische Wirkung nicht auf das Instrumentalgenre beschränkt, sondern tritt – ungeachtet ihrer Textgebundenheit – auch bei Liedern auf (vgl. 2008: 123–124). Ähnlich wie bei den allgemeinen Annahmen zu Musik und Sprache, die am

Beginn dieser Arbeit getroffen wurden, zeigt sich auch bei den theoretischen Überlegungen zum Einsatz von Liedern in FSU deutlich, wie weit die betroffenen Themengebiete ineinandergreifen und wie unklar die Trennlinien zwischen ihnen mitunter verlaufen. Was den Schwerpunkt des allgemeinen didaktischen Interesses anbelangt, kann dennoch festgestellt werden, dass es meist das Lied ist, das im Zusammenhang mit dem FSU im Zentrum der Betrachtungen steht und nicht das musikalische Instrumentalstück (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 11). Noch Mitte der 2000er-Jahre betont BADSTÜBNER-KIZIK darüber hinaus, dass die theoretische wissenschaftliche Beschäftigung mit Musik im FSU im Vergleich zu jener im Bereich der Bildkunst einen weitaus geringeren Umfang aufweist. Zudem ist im Kontext Musik ein Ungleichgewicht zwischen „konzeptionellen Diskussionen“ und didaktisierten Konzepten bzw. konkreten Vorschlägen für die Unterrichtspraxis zu beobachten, das deutlich zugunsten der letztgenannten ausfällt (vgl. 2006: 24–25). Mehrere einschlägige und umfangreiche Publikationen in den Jahren danach (vgl. BLELL/KUPETZ 2010; SPITZER 2014; TOSCANO-FUENTES 2016; FONSECA-MORA/GANT 2016; FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019 u. Ä.) deuten darauf hin, dass das wissenschaftliche Interesse an der Thematik nach wie vor gegeben ist und sich weitere theoretische Arbeiten in das Korpus der bestehenden einreihen.

2.2.2 Russischunterricht

Während sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Verwendung von Liedern und Musik im FSU allgemein sehr wohl stattfindet, scheinen Beiträge spezifisch zum Russischunterricht in diesem Kontext rar zu sein. Zwar gibt es für Russisch einige Publikationen zu praktischen Aspekten des Musikeinsatzes (vgl. z. B. STEINBACH/BIRZER 2021; REVUCKAJA/RUŽINSKIJ 1997), aber ihre theoretische Grundlage ist entweder gar nicht bzw. nur in Grundzügen vorhanden oder stützt sich ebenfalls auf Überlegungen zum allgemeinen FSU. Das lässt sich zu einem Teil vermutlich damit erklären, dass ein großer Teil dieser allgemeinen Aussagen auch auf den Russischunterricht umgelegt werden kann.

Die für die vorliegende Arbeit verwendeten, speziell auf den Russischunterricht ausgelegten Publikationen sind sehr praxisorientiert und listen in erster Linie mögliche Methoden und Übungsformate für die Arbeit mit Liedern auf. Auch detaillierte Anwender*innenhinweise für konkrete Lieder und Unterrichtsbeispiele werden angeführt. Sie werden im nachfolgenden Kapitel etwas ausführlicher besprochen (siehe Kapitel 3.3 *Lieder als „Kompetenzbooster“*). Vor dem Hintergrund der thematischen Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit enthält dieses nachfolgende Kapitel darüber hinaus einen Abschnitt mit einigen Überlegungen zu Spezifika der russischen Sprache, die sich im Zusammenhang mit lied-

basierten Unterrichtsformaten als relevante Größen erweisen könnten (siehe Kapitel 3.1 *Spezifisches für Russisch*). Dabei sei darauf hingewiesen, dass einige der getroffenen Aussagen gewiss auch auf andere slawische bzw. flektierende Sprachen übertragbar sind. Die genannten Aspekte unterscheiden Russisch allerdings deutlich von der Struktur anderer in Österreich häufig gelernter Fremdsprachen, wie Englisch oder Spanisch, und können (nicht nur, aber auch) beim Einsatz von Liedern ein besonderes bzw. anders geartetes Potential bergen als andere Sprachen.

3 EINSATZMÖGLICHKEITEN VON LIEDERN IM RUSSISCHUNTERRICHT

Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen in den vorhergehenden Kapiteln soll dieses Kapitel nicht nur einen knappen literaturbasierten Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten des Einsatzes von Liedern im Russischunterricht und weiterführende Literatur geben, sondern diese auch in den aktuellen österreichischen Lehrplänen sowie dem GERS verorten. Darüber hinaus erfolgen einige spezifische Überlegungen zur Eignung liedbasierter Unterrichtskonzepte für Russisch als Fremdsprache.

Beim Einsatz von Musik und Liedern im FSU können bei einer ersten Betrachtung zwei grundsätzliche Zugangsweisen unterschieden werden. Zum einen können diese Medien aus methodischer Sicht als „Mittel zum Zweck“ bzw. als „Transportmittel oder Katalysator“ betrachtet werden (FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019: 9), das sowohl als lernatmosphärisches, motivierendes Instrument dienen, als auch zur Vermittlung von Grammatik, Lexik, Phonetik und zur Förderung des Hörverständnisses verwendet werden kann. Zum anderen können Musik und Lieder aber auch selbst zum Unterrichtsgegenstand werden und inhaltlicher Ausgangspunkt für ihre weitere fremdsprachliche Bearbeitung sein (vgl. FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019: 9). Bei näherer Betrachtung lassen sich diese Kategorien feiner aufschlüsseln. Eine hilfreiche Darstellung der häufigsten Nutzungsmöglichkeiten für Musik im FSU findet sich bei BADSTÜBNER-KIZIK, die zusammenfassend eine Graphik verwendet, um eine Übersicht über die Einzelbereiche zu bieten. Die Autorin unterscheidet dabei zwischen reproduktiver, lernpsychologischer, rezeptiver, produktiver und informativer Nutzung von Musik und Liedern und zeigt ihre Beziehungen auf (vgl. 2007: 15–16):

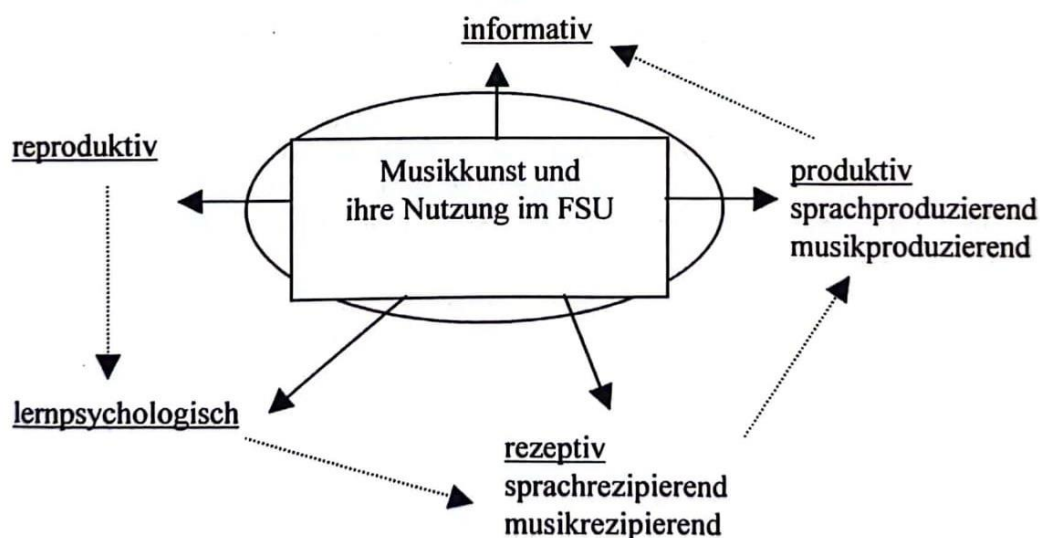


Abbildung 1: Musikkunst und ihre Nutzung im FSU (BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 15)

Sie reiht diese Elemente nach der Häufigkeit Ihres Einsatzes im FSU und zählt die *sprachrezipierende Nutzung von Musik* als häufigstes Instrument, gefolgt von der *Rezeption von Musik* zur *Sprachproduktion*. Im erstgenannten Bereich steht die Schulung des Hörverständnisses im Mittelpunkt, die vordergründig darauf abzielt, dass fremdsprachliche Texte, ungeachtet ihrer „musikalischen Verpackung“, inhaltlich erfasst werden können. Für derartige Zwecke ausgewählt werden Liedtexte in erster Linie auf der Basis inhaltlicher, lexikalischer oder grammatikalischer Überlegungen. Hinsichtlich Methodik ähneln ihre Bearbeitungsmethoden dabei stark jenen, die beim allgemeinen Textverständnis Verwendung finden. Die Bedeutung der Musik rückt unter diesen Gesichtspunkten deutlich in den Hintergrund. Der zweitgenannte Bereich bezieht sich auf die persönliche Wahrnehmung des Gehörten und nähert sich ihm assoziativ und emotional. So rücken z. B. eigene Präferenzen und Erinnerungen in den Fokus. Durch Fragen und angeleitete Reflexionsprozesse erfolgt der direkte Übergang zur mündlichen und/oder schriftlichen Sprachproduktion. Bei Liedern stehen meist inhaltliche Aspekte oder die eigene musikalische Bewertung im Zentrum der Bearbeitungsprozesse. Bei Instrumentalstücken und Programmmusik ist die musikalische Komponente naturgemäß die Hauptbearbeitungsgrundlage. An dritter Stelle hinter den beiden eben genannten Nutzungsbereichen liegt nach der Häufigkeit die Verwendung von Musik als lernpsychologisches Tool im FSU. Bei derartigen Ansätzen sollen Musik und Lieder für eine angenehme, lernfördernde Arbeitsatmosphäre sorgen, ohne dabei selbst zum Unterrichtsthema zu werden. Es geht lediglich um ihre Wirkung auf die Lernenden und die Lernumgebung. Die Auswahlkriterien für die Stücke fußen hier im Gegensatz zu den ersten Kategorien vorwiegend auf formalen „musikalischen“ Kriterien wie Tempo, Dynamik oder Klangfarbe (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 16).

Platz vier nimmt in der Reihung der Autorin die reproduzierende Wirkung von Musik ein. Sie bezieht sich auf das Reproduzieren sprachlicher Strukturen durch die Lernenden beim Mit- oder Nachsingen. Bei derartigen Prozessen werden Sprechakte also nicht nur in ihrer „musikalisierten“ Form wahrgenommen, sondern auch aktiv wiederholt. Die Auswahl geeigneter Lieder orientiert sich hier meist an phonologischen, grammatischen oder auch lexikalischen Kriterien. Damit in unmittelbarem Zusammenhang steht auch die listenfünfte Nutzungsmöglichkeit, die die musikproduzierende Verwendung von Liedern und Musik in den Mittelpunkt stellt. Mit dieser kreativ-gestalterisch gelagerten Nutzungsmöglichkeit ist z. B. das Improvisieren mit Rhythmik, Melodik und Musik zu sprachlichen Einheiten fremdsprachlicher Songtexte gemeint. Während diese Art der Musikverwendung für die vorliegende Arbeit zwar nicht genauer berücksichtigt wird, sei dennoch erwähnt, dass derartige, nicht primär sprachlich motivierte Methoden sich durch ihre detaillierte Beschäftigung mit einem Stück

stark auf die Identifikation mit dem Lerngegenstand auswirken können und dass damit auch das generelle Interesse an einer Auseinandersetzung mit der Zielsprache steigt. Letztlich nennt die Autorin noch den oben bereits erwähnten Einsatz von Musik zur Vermittlung expliziter Informationen im Bereich der Landeskunde. So können bspw. Musikschaaffende, bestimmte Ereignisse oder kulturelle Phänomene musikbasiert erarbeitet werden. Die Stückauswahl kann hierbei nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen. Eine Rolle kann z. B. spielen, wie repräsentativ, populär bzw. identitätsbildend sie sind oder inwiefern sie über einen gewissen Problemgehalt verfügen (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 16–17).

In diesem Kontext ebenfalls relevant sind die methodisch-didaktischen Überlegungen, die bei der Verwendung von Liedern im FSU angestellt werden müssen. ALLMAYER identifiziert diesbezüglich insgesamt fünf kritische Momente (vgl. 2010: 298–300). Sie bezieht sich dabei explizit zwar nur auf die liedbasierte Vermittlung von Grammatik, die meisten der von ihr genannten Prinzipien, die v. a. auf kognitionspsychologischen Betrachtungen basieren, lassen sich jedoch auch auf andere Vermittlungsbereiche umlegen.

Grundpfeiler aller weiteren Überlegungen ist laut Autorin die „Darbietung der Grammatik“ (ALLMAYER 2010: 298) bzw. der jeweils im Fokus stehenden Lerninhalte. Das bedeutet, dass im Lehr- und Lernprozess einer gewisse Wiederholungs- und Pausenstruktur befolgt werden sollte, die im Idealfall durch die Struktur eines Liedes intensiviert wird. Ein derartiger „Lernbogen“ ist in Sequenzen gegliedert und spannt sich über mehrere Unterrichtseinheiten, wobei für optimale Ergebnisse ein Rückgriff auf die bereits erwähnten Konsequenzen des Mehrspeichermodells sinnvoll ist. Als zweites methodisch-didaktisches Prinzip für die Arbeit mit Liedern im FSU nennt die Autorin die mehrkanalige Informationsaufnahme im Sinne eines ganzheitlichen (Grammatik-)Unterrichts. Hiermit ist die bereits in vorangehenden Kapiteln erwähnte Doppel- oder Mehrfachkodierung der Inhalte, die bspw. durch gleichzeitiges Hören und Lesen und/oder passende Bilder erreicht werden kann, gemeint. Ebenfalls relevant ist in weiterer Folge die „Verarbeitungstiefe“ der vermittelten Informationen. Im Fokus stehen hierbei Aktivitäten, die die Vielfältigkeit und Verschiedenartigkeit der Kodierung der erarbeiteten Strukturen erhöhen. Eine tragende Rolle spielt bspw. das Wechseln zwischen deduktiven und induktiven Vermittlungsmethoden (vgl. ALLMAYER 2010: 298–299).

Als viertes und fünftes Prinzip nennt ALLMAYER schließlich die *explizite Grammatikvermittlung* und den *Vermittlungskontext*. Während erstere in der Fremdsprachendidaktik nicht immer hohe Popularität genoss und zeitweilen zugunsten der impliziten Grammatikvermittlung in den Hintergrund gedrängt wurde, erwies sie sich doch als hilfreiches ergänzendes Instrument im FSU. Explizite Aussagen zu regelhaften sprachlichen Erscheinungen auf der

Ebene der Metasprache unterstützen sprachliche Informationsverarbeitungsprozesse. Auch auf diesem Gebiet ist hinsichtlich Aktivitäten optimalerweise Abwechslungsreichtum gefragt (vgl. 2010: 299–300). Während sich die Autorin in ihren Ausführungen auf die explizite Vermittlung von Grammatik beschränkt, ist dieses Prinzip analog selbstverständlich auch auf andere Bereiche anwendbar. Denkt man bspw. an die Vermittlung von Phonetik, ist auch hier eine explizite Vermittlung eines Regelwerks auf metasprachlicher Ebene möglich.

Den sogenannten *Vermittlungskontext* bezieht ALLMAYER in erster Linie auf die Liedauswahl, zu der auch im anfänglichen Teil dieses Kapitel bereits einige Aussagen getroffen wurden. ALLMAYER verallgemeinert ihre diesbezüglichen Ausführungen und führt sie in einem didaktischen Prinzip zusammen, bei dem motivatorische Aspekte die zentrale Position einnehmen. Identifizieren sich die Lernenden mit einem Lied bzw. seinem Thema, birgt dieser Umstand ein hohes Motivationspotential, was sich wiederum positiv auf die Assoziations- und Behaltensleistung erlernter Inhalte und die Speicherungsprozesse im episodischen, semantischen und prozeduralen Gedächtnis auswirkt. Bei der Wahl eines Liedes stellt demzufolge die Berücksichtigung der Interessen und Vorlieben der jeweiligen Gruppe von Lernenden eine nicht zu vernachlässigende Komponente hinsichtlich ihrer vollen Potentialentfaltung als Lehr- und Lerninstrument dar (vgl. 2010: 299–300). Inwiefern dieser Forderung in den heterogenen Klassenverbänden der gegenwärtigen schulischen Realität Rechnung getragen werden kann, wirft selbstverständlich einige Fragen auf. Durch die Verwendung einer möglichst diversen Palette an Liedern und der Einbeziehung von Feedback der Lernenden kann wohl aber zumindest ein gewisser positiver Effekt für alle erreicht werden.

Nach Herausfiltern einiger Spezifika beim Lehren und Lernen von Russisch als Fremdsprache und liedbasierten didaktischen Ansätzen bei deren Vermittlung erfolgt in den nachstehenden Kapiteln eine Verortung der Verwendung von Liedern im Russischunterricht in den Vorgaben und Zielen der österreichischen Lehrpläne sowie des GERS. Im Anschluss werden konkrete Einsatzmöglichkeiten von Liedern im Russischunterricht, nach Kompetenzen aufgeschlüsselt, in einem literaturbasierten Überblick skizziert.

3.1 Spezifisches für Russisch

Welche Vorteile die Nutzung von Liedern im FSU allgemein mit sich bringen kann, wurde im ersten Teil dieser Arbeit bereits erläutert. Die nachstehenden Betrachtungen sollen anhand dreier Aspekte exemplarisch veranschaulichen, welche zusätzlichen Ansatzpunkte für die Arbeit mit Liedern speziell die russische Sprache in sich birgt, wobei die getroffenen Aussa-

gen teilweise auch auf andere slawische Sprachen übertragbar sind. Für alle drei besprochenen Bereiche lässt sich im Vorfeld themenübergreifend festhalten, dass die sich „auf natürliche Weise“ wiederholenden Elemente von Liedern ein zentraler Grund dafür sind, warum genau sie sich als den Unterricht ergänzende Textgrundlage für die Kompetenzförderung in den besprochenen Gebieten besonders gut eignen.

3.1.1 Formenreichtum

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit angedeutet, verfügt das Russische als flektierende Sprache über eine große Formenvielfalt auf dem Gebiet der Morphologie. Während dieses grundlegende Sprachmerkmal aus rein systemischer Sicht für Sprecher*innen des Deutschen nachvollziehbar ist, müssen sie sich beim Erwerb von Russisch als Fremdsprache dennoch der Herausforderung stellen, sich diese Formen anzueignen. Eine Auseinandersetzung mit diesem Thema ist bereits zu Beginn des Lernprozesses notwendig, da auch basale Konstruktionen die Kenntnis bestimmter Kasus voraussetzen. Das Russische verfügt über sechs Kasus, deren Endungen im Singular immer¹⁵ und im Plural nur in bestimmten Fällen (Nominativ, Genitiv, Akkusativ) genusabhängig sind. Wie auch im Deutschen müssen die Endungen von Adjektiven und Substantiven an den Kasus angepasst werden. Ebenso werden bspw. auch Pronomen entsprechend dekliniert.

Mit fortschreitendem Sprachniveau wird auch das Deklinieren von Partizipien und Numeralien – letztere verfügen im Russischen über ein im Vergleich zum Deutschen weitaus komplexeres Deklinationsparadigma – zunehmend relevant. Der Formenbestand der Verben ist v. a. auf Anfangsniveau verhältnismäßig überschaubar. So lässt sich Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung fast aller Verben in Abhängigkeit von der Person mithilfe von insgesamt sechs Endungstypen ausdrücken, zum Ausdruck von Vergangenheitsbedeutung sind nur vier genus- und/oder numerusabhängige Endungstypen vorhanden. Die dem Deutschen fremde Kategorie des Verbalaspekts sowie die – teilweise damit in Zusammenhang stehende – Vielfalt an Partizipien und Adverbialpartizipien kommt abgesehen von den Partizipien im Anfangsunterricht zwar notgedrungen (z. B. bei Imperativen) bereits vor, wird explizit jedoch in einem späteren Stadium des Spracherwerbs aufgegriffen.

Der Aufbau von Liedern und ihre eingangs in dieser Arbeit bereits beschriebenen Eigenschaften (Rhythmik, Reim, Wiederholungen etc.) böten eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Festigung und Wiederholung von Endungen, v. a. falls dieselben Lieder immer wieder

¹⁵ Für den Präpositiv gilt das nur bedingt, da es eine Endung gibt, die grundsätzlich bei allen drei Genera (feminin, maskulin, neutrum) auftritt, was in den anderen Fällen im Singular nicht vorkommt. Neben dieser „universellen“ Endung, weist jedoch auch der Präpositiv weitere, genuspezifische Kasussuffixe auf.

genutzt werden und ihre Texte aus verschiedenen Perspektiven wiederholt aufgegriffen werden. Besonders Reim und Rhythmus können hier unterstützend wirken und schon aus rein „lautlicher“ Sicht für neue Perspektiven beim Lehren und Lernen sorgen. Die Wahrscheinlichkeit, sich gewisse Phrasen mit den korrekten Endungen einzuprägen, ist bedeutend höher, wenn der lautliche Kontext und die Liedstruktur – vorausgesetzt man kennt sie einigermaßen gut – nur bestimmte Laute zulassen, weil sonst die Klangstruktur massiv beeinträchtigt wird. Wenn sich passendes Material findet, ist in dieser Form auch eine nachhaltige Arbeit mit speziellen oder seltenen Endungstypen denkbar. Wie auch für die anderen Aspekte der Arbeit mit Liedern gilt: Das hier beschriebene Potential von Liedern kann je nach Musikalität, Rhythmusgefühl, musikalischer Vorerfahrung etc. der Lernenden in unterschiedlichem Maße ausgeschöpft werden (siehe Kapitel 2.1 *„Musikalische“ Erkenntnisse aus Neurobiologie, Kognitionswissenschaften und Lernpsychologie*).

3.1.2 Wortakzent

Eine spezifische Herausforderung beim Erwerb der russischen Sprache stellt der Wortakzent dar. Seine Besonderheit besteht darin, dass er nicht nur auf jeder beliebigen Silbe eines Wortes liegen kann, sondern dass er zudem beweglich ist. Das bedeutet, dass in den verschiedenen Flexionsformen ein und desselben Wortes unterschiedliche Silben betont sein können, was zu einer Fülle an Möglichkeiten führt und beim Spracherwerb mitgelernt werden muss. Aus theoretischer Perspektive ist das nur bedingt möglich, da diese Betonungsmuster nur teilweise regelhaften Bedingungen unterliegen und somit maximal als Orientierungshilfe dienen können. Angaben zum Wortakzent finden sich in zahlreichen Grammatiken der russischen Sprache, deren Praktikabilität für den Russischunterricht auf Basisniveau allerdings nicht gegeben ist. Selbst für Lernende auf höherem Niveau sind diese Informationen nur bedingt einsetzbar, wie anhand der nachfolgenden Beispiele exemplarisch dargelegt wird.

Zieht man bspw. die einseitige Übersicht zu den allgemeinen Betonungsregeln im Russischen von BENDIXEN/VOIGT zu Rate (vgl. 2013: 13), lässt sich erkennen, dass sie für den Anfangsunterricht nur in Auszügen relevant sind und zudem auch einige Aspekte enthalten, die eher allgemeine Tendenzen und Wahrscheinlichkeiten abbilden als ein festes Regelwerk. Verglichen mit anderen Grammatiken muss jedoch festgestellt werden, dass es sich bei dieser Darstellung zumindest um eine der am leichtesten zu überblickende handelt, die rein als Hintergrundinformation im FSU zumindest gezeigt werden kann. Die Autoren schließen dieser Kurzübersicht auf den Folgeseiten noch detailliertere Ausführungen zu Betonungsregeln für Substantive, Adjektive, Adverbien und Verben an. Im Unterschied zu anderen Gram-

matiken wird auch das Partizip Präteritum Passiv hinsichtlich Betonung gesondert behandelt, was allerdings für den FSU, abgesehen von Kursen auf sehr hohem Niveau, zweitrangig ist. Das Verständnis der restlichen Erläuterungen wird zwar im Vergleich zu bspw. ISAČENKOS (1995) durch zahlreiche tabellarische Darstellungen, Nummerierungen und eine Absatzstruktur mit großzügigen (Zeilen-)Abständen erheblich erleichtert, die Informationen sind für den FSU aber trotzdem nur bedingt von Nutzen. Sie verfügen über viele Details und Ausnahmen und erfordern die Kenntnis von Fachterminologie. Davon abgesehen, ist ein großer Teil der angeführten Beispielwörter mit dem Wortschatzwissen aus dem FSU auf einem niedrigeren Niveau bereits verständlich (vgl. BENDIXEN/VOIGT 2013: 14–20). Darüber hinaus hervorzuheben ist, dass es die zusammenhängenden Erklärungen im Rahmen eines einzigen Kapitels zur Betonung – ähnlich wie auch jene SCHLEGELS (1992) – auch weniger routinierten Benutzer*innen von Grammatiken das Nachschlagen aus praktischer Sicht im Vergleich zu anderen Werken erheblich erleichtern.

So sind die Angaben zum russischen Akzent z. B. bei KIRSCHBAUM in verschiedene Kapitel seiner Grammatik gestreut und lediglich über das Register und nicht im Inhaltsverzeichnis auffindbar. So ergänzen Informationen zur Betonung das Kapitel zum Präsens und vollendeten Futur (vgl. 2001: 157), zum Präteritum (vgl. 2001: 168–169), zum Imperativ (vgl. 2001: 185), zum Substantiv (vgl. 2001: 329–330), zum Adjektiv (vgl. 2001: 347) und zu den Kurzformen der Adjektive (vgl. 2001: 368–369). Abgesehen von der erschwerten Auffindbarkeit sind die Erklärungen hier zum Teil sehr knapp gehalten und beschränken sich mitunter auf einige Zeilen, was allerdings ihrer genauen Zuteilung zu sehr spezifischen Unterkapiteln geschuldet ist. Andere Grammatiken bündeln bspw. ihre Anmerkungen zu unterschiedlichen Verbformen in einem zusammenfassenden Absatz bzw. Kapitel und dröseln diese nicht weiter auf. Aufgrund der sparsamen Verwendung tabellarischer Übersichten in Kirschbaums Grammatik und des Verarbeitens vieler Informationen im Fließtext verfügt sie über einen vergleichsweise reihenden Charakter. Hinsichtlich Übersichtlichkeit kommt erschwerend hinzu, dass die über das Register auffindlichen Unterkapitel zur Betonung weitere Verweise auf andere Unterkapitel enthalten, wo ebenfalls sehr spezifisch zugeordnete Hinweise auf bestimmte Betonungsstrukturen zu finden sind. Obwohl viele der genannten Beispiele den Wortschatz betreffend grundsätzlich bereits für Lernende auf einem niedrigen Sprachniveau passend wären, bestehen demnach zahlreiche Hürden bei ihrer Zugänglichkeit und Aufbereitung.

Bei ISAČENKO wird das Thema *Akzent* vorwiegend im Kontext der verschiedenen substantivischen Deklinationstypen behandelt und bietet für den schulischen Bedarf zu detaillierte Inhalte (vgl. 1995: 102–108, 110–114, 116–120, 122–124). So wird ein sehr diverses, lin-

guistisch tiefgehendes Bild gezeichnet, das nicht nur im FSU selten gebrauchte Lexik als Beispiele beinhaltet, sondern auch zahlreiche Ausnahmen, Beispiele aus der Literatur oder Betonungsregeln für Fügungen mit bestimmten Präpositionen enthält. Es entsteht ein unübersichtliches Bild, das nicht zuletzt durch fehlende visuelle Unterstützung – Fließtext ist vorherrschend – nur fortgeschrittenen Lernenden mit Kenntnissen aus dem Bereich der Linguistik dienlich erscheint.

Ähnlich verhält es sich auch mit SCHLEGELS Übersicht, bei der außerdem erschwerend für eine Verwendung im Unterricht von Russisch als Fremdsprache hinzukommt, dass sie auf Russisch verfasst ist, was wiederum Kenntnisse der zielsprachlichen Fachterminologie voraussetzt. Der Autor ordnet seine Ausführungen zum Akzent nach Wortarten, wobei er auf Verben, Substantive, Adjektive, Numeralien und eine Gruppe *unveränderliche[r] Wörter und Wortverbindungen* eingeht. In jeder Gruppe werden verschiedene Betonungsmuster in Klassen zusammenfasst. Vervollständigt werden diese Ausführungen zur besseren Orientierung durch eine graphische Darstellung der Betonungsmuster: bei den Verben für alle Personen der Präsens- (imperfektiver Aspekt) bzw. Futurformen (perfektiver Aspekt) sowie des Präteritums (beide Aspekte), bei den Substantiven und Zahlwörtern (nur jene, die rein formal ebenfalls Substantive sind) für alle Kasus in Singular und Plural und bei den Adjektiven für alle Formen des Nominativs sowie die adjektivischen Kurzformen und den Komparativ der Kurzform (vgl. 1992: 444–454). Während es sich dabei aus linguistischer Sicht um eine informative Zusammenfassung handelt, erscheint ihre Verwendung im FSU wenig sinnvoll. Einerseits existiert eine hohe Anzahl verschiedener Betonungsschemata, die aber dennoch nicht alle Formen und Wortarten abdecken, andererseits führt der Autor bei jeder Gruppe eine Liste mit weiteren Beispielen aus dieser Gruppe an – eine Zuteilung, die die Lernenden selbst nicht vornehmen könnten. Das unausgewogene Verhältnis zwischen der großen Menge an zu erwerbendem theoretischem Wissen zu den Betonungsmustern und dessen tatsächlicher „Verwertbarkeit“ für sprachpraktische Zwecke spricht nicht für die Praktikabilität eines theoretischen Zugangs zu diesem Thema im Rahmen des FSU.

Davon zeugt auch ein exemplarischer Blick in einige in Österreich verwendete Lehrwerke für den Unterricht von Russisch als Fremdsprache. So finden sich betreffend Wortakzent z. B. in *Дорога 1* (Doroga) keinerlei Hinweise theoretischer Art – weder in den einzelnen Lektionen des Lehrbuchs noch im Anhang (vgl. LOOS/POYNTNER 2018). Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Lehrwerk allerdings generell keine theoretischen Inhalte bzgl. Phonetik enthält, überrascht das Fehlen von Betonungsregeln wenig. *Диалог 1* (Dialog) enthält im Gegensatz dazu sehr wohl Übungen und theoretischen Input zur Aussprache. Im

Rahmen der anfänglichen Lektionen wird knapp, aber regelmäßig auf Aspekte der Phonetik eingegangen: So wird bspw. eine erste Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen Schrift- und Lautbild angeregt, auf die Stimmhaftigkeit und Palatalität von Konsonanten verwiesen, die Verschiedenartigkeit der Zischlaute geübt, das Phänomen der Vokalreduktion erklärt u. Ä. (vgl. ADLER et al. 2016: 12, 16, 20–21, 24, 27). Die Grammatikübersicht im Anhang enthält darüber hinaus eine kurze Information zur Intonation in Frage- und Aussagesätzen (vgl. ADLER et al. 2016: 119). Angaben zu Betonungsregeln fehlen aber auch hier.

In *До встречи! 1* (Do vstreči) finden sich innerhalb der Lektionen v. a. am Anfang des Lehrwerks ebenfalls an mehreren Stellen Übungen und theoretische Bemerkungen zu den wichtigsten phonetischen Prinzipien. Dabei werden einerseits ähnliche Inhalte aufgegriffen wie in *Диалог 1*, andererseits aber auch komplexere Phänomene wie die regressive Assimilation nach der Stimmhaftigkeit (vgl. GOLLMANN/KÖSTENBERGER/RADAUER 2012: 35), die anhand von Beispielen theoretisch erörtert werden. Insgesamt wird der Phonetik in *До встречи! 1* verhältnismäßig mehr Platz eingeräumt als in den beiden anderen eingangs erwähnten Lehrwerken, was sich auch im Grammatikteil im Anhang widerspiegelt, wo sich die Ausführungen zur Phonetik über mehr als zwei Seiten erstrecken und auch eine Kurzinformation zu Betonungsschemata verfügbar ist (vgl. GOLLMANN/KÖSTENBERGER/RADAUER 2012: 179–180, 187, 189). Die Betonungsschemata bei Verben werden sogar im Rahmen einer Lektion erwähnt (vgl. GOLLMANN/KÖSTENBERGER/RADAUER 2012: 55).

In *Конечно! 1* (Konečno) finden sich v. a. in den anfänglichen Lektionen immer wieder kurze Übungen zum Thema Phonetik, wobei die meisten auf Stimmhaftigkeit oder Palatalität der Konsonanten abzielen (vgl. AMSTEIN-BAHMANN et al. 2021: 17, 34–35). Zusätzlich findet sich ein indirekter Hinweis auf den Wortakzent, indem auf die im Lehrbuch verwendeten Betonungszeichen hingewiesen wird (vgl. AMSTEIN-BAHMANN et al. 2021: 14). Als eine weitere Hilfestellung zum Thema Wortakzent könnte eine weitere Übung gedeutet werden, die zum Anlegen von Reimwortlisten anregt und dafür einige Beispielskombinationen aus bereits bekannten Vokabeln verschiedener Wortarten nennt (vgl. AMSTEIN-BAHMANN et al. 2021: 27). Für diese Art des Lernens spielt die richtige Betonung naturgemäß eine große Rolle, was aber im Lehrbuch keine Erwähnung findet. Sollte diese Methode in größerem Maße angewandt werden, was bestimmt zur Sensibilisierung für das Thema beitragen würde, wäre es vermutlich empfehlenswert als Lehrperson regelmäßige (auch mündliche) Kontrollen dieser Listen durchzuführen. Es liegt nahe, dass die Lernenden auch Paare bilden, die sie aufgrund ihrer Schreibung miteinander in Verbindung bringen, die aber in Wirklichkeit ihrem Lautbild nach kein Reimpaar bilden. Es bleibt zu erwähnen, dass die genannten Abschnitte zum Wort-

akzent bzw. zur Phonetik in *Конечно! 1* vorwiegend praktischer Natur sind, erklärende theoretische Hinweise müssten von der Lehrperson gegeben werden. Auch das grammatische Beiheft zum Lehrbuch, das sich auch an Schüler*innen richtet, dem Lehrbuch allerdings nur bei gesonderter Bestellung beiliegt, enthält zum Thema *Wortbetonung* nur einen Absatz, dessen Hauptaussage darin besteht, dass die Betonung bei jedem Wort mitgelernt werden muss und innerhalb eines Wortparadigmas die Silbe wechseln kann (vgl. BORGWARDT 2009: 10).

Betrachtet man abschließend noch das Lehrbuch *Привет! 1* (Privet), das ebenfalls für den Anfangsunterricht und zwar bis inklusive GERS-Niveau A2 konzipiert ist (vgl. ADLER et al. 2017), zeigt sich ein ähnliches Bild wie in *Конечно! 1*. Die ersten Lektionen des Lehrwerks enthalten vereinzelt praktische Übungen zur Phonetik wie z. B. Palatalität der Konsonanten (vgl. ADLER et al. 2017: 15) oder Besonderheiten bei der Aussprache bestimmter Buchstabenkombinationen (vgl. ADLER et al. 2017: 50). Mitunter finden sich im Rahmen dieser Übungen auch Hinweise, die mit dem Wortakzent zusammenhängen. So wird bspw. auf die veränderte Aussprache des Buchstabens <o> hingewiesen, wenn sich dieser in unbetonter Position befindet (vgl. ADLER et al. 2017: 11). Explizite, theoretische Hinweise auf das Thema Wortakzent kommen in den Grammatikzusammenfassungen am jeweiligen Lektionsende nicht vor. Eine Zusammenfassung für den gesamten Stoff aus dem Lehrbuch gibt es nicht. Interessanterweise enthalten die Lerntipps am Ende von *Привет! 1* noch einige kurze Anmerkungen zur Betonung. So wird unter Bezugnahme auf seine mitunter bedeutungsunterscheidende Funktion auf die Wichtigkeit des Wortakzents im Russischen hingewiesen. Zur besseren Einprägung wird die Arbeit mit Rhythmus und Körpereinsatz empfohlen. Besonders sticht hier hervor, dass explizit auf die unterstützende Wirkung von Liedern und anderen rhythmischen Sprachformen hingewiesen wird: „Zungenbrecher, Gedichte und Liedtexte sind ideal, um ein Gefühl für den Sprachrhythmus zu bekommen“ (ADLER et al. 2017: 125).

Abschließend kann zum Thema *Wortakzent* in Russischlehrbüchern festgestellt werden, dass sich die Schwierigkeit dieses sprachlichen Aspekts auch in der Tatsache widerspiegelt, dass allen hier genannten Lehrbüchern die Verwendung von Betonungsstrichen gemein ist. Manche der Lehrwerke, wie bspw. *Диалог 1* und *Конечно! 1*, verwenden diese flächendeckend als Hilfestellung für die richtige Aussprache in allen Dialogen, Fließtexten, zielsprachlichen Angaben zu Übungen, Vokabellisten etc. über alle Lektionen hinweg. Andere, wie z. B. *До встречи!*, gehen etwas sparsamer damit um und setzen Wortakzente nur teilweise. Obwohl sich zu dieser Vorgehensweise keine näheren Hinweise finden, ist anzunehmen, dass Worte bzw. abweichend betonte Formen eines Wortparadigmas graphisch akzentuiert darge-

stellt sind, wenn sie neu eingeführt werden und bereits Bekanntes bei einem erneuten Aufgreifen nicht mehr mit Betonungsstrichen versehen wird.

Wie aus der dargelegten Kurzanalyse ersichtlich, sind die existierenden lernunterstützenden Informationen bzgl. Betonung – nicht zuletzt aufgrund ihrer Diversität und Komplexität – spärlich gesäht. Gleichzeitig ist der Wortakzent im Russischen aber von zentraler Bedeutung. Seine Kenntnis ist notwendig, um die existierenden Regeln für die Aussprache, wie z. B. die Vokalreduktion, korrekt anwenden zu können und die vom Schriftbild abweichende Lautung der Worte zu kennen. Seine inkorrekte Verwendung kann in vielen Fällen bedeutungsunterscheidend wirken und für erhebliche Missverständnisse in der Kommunikation sorgen (vgl. z. B. *nucámь* (písat') 'schreiben' und *núcamь* 'pinkeln'; *в дуэ* (v duše) 'in der Seele' und *в дуе* 'in der Dusche'). Die weitgehend konsequente Verwendung von Betonungsstrichen in Lehrbüchern ist ein Versuch, diese Problematik zu bedienen. Die graphische Markierung des Wortakzents ist jedoch hinsichtlich seiner Wahrnehmung nur bedingt mit dem tatsächlichen Lautbild eines Wortes zu vergleichen. Das Lied, bei dem die korrekte Betonung von (im Idealfall oft wiederholten Wörtern) zusätzlich von Reim, Rhythmus und Melodie gestützt wird, kann hier aus didaktischer Sicht eine Vielzahl an lernerleichternden Ansatzpunkten für die nachhaltige Automatisierung richtig ausgesprochener Wortformen bieten.

3.1.3 Wortfolge

Einen weiteren Aspekt der russischen Sprache, den man in die Überlegungen rund um die Eignung von Liedern für den Russischunterricht einbeziehen kann, ist die Frage der Wortstellung. Anders als z. B. im Deutschen ist diese im Russischen „zumindest im neutralen Stil weniger streng festgelegt“ (BENDIXEN/VOIGT 2003: 213). Fragen der Stilistik und Aussageabsicht sind syntaktischen Kriterien meist vorgereiht (vgl. BENDIXEN/VOIGT 2003: 213). Während das für die Lernenden hinsichtlich Ihrer aktiven Sprachkompetenzen erfreuliche Neuigkeiten sind, kann dieses Phänomen gleichzeitig Verständnisschwierigkeiten verursachen, v. a. mit dem Deutschen als Erst- und/oder Bildungssprache im Hintergrund. So werden im Lernprozess als korrekt abgespeicherte und somit in weiterer Folge als Basis für analoge Formulierung dienende Sätze laufend durch neue, alternative Wortfolgemuster mit abweichenden Bedeutungsnuancen ergänzt. Um (mitunter gravierenden) Verständnisfehlern, wie bspw. Unsicherheiten bei der korrekten Erkennung von Subjekt und Prädikat vorzubeugen, gilt es, sich hinsichtlich Wortfolge eine hohe innere Flexibilität zu bewahren und diese auf neue Konstruktionen umzulegen. Auch will die generelle Aufmerksamkeit für derartige Besonderheiten nicht nur geschult sein, sondern auch aufrechterhalten werden. Beginnt man, bestimmte Wort-

folgen als gegeben hinzunehmen, steigt unwillkürlich die Wahrscheinlichkeit für Fehlinterpretationen und sprachliche Missverständnisse.

Das Lied kann in diesem Zusammenhang eine unterstützende bzw. sensibilisierende Rolle einnehmen. Ähnlich wie in der Lyrik haben Wörter auch in Liedern neben ihrer lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Funktion auch noch weiteren Ansprüchen gerecht zu werden. Lautmalerische Elemente können eine Rolle spielen, oftmals wird gereimt, das Wort muss sich entsprechend in den Rhythmus des Liedes einfügen etc. Abgesehen von der einschlägigen Bedeutung, die hier dem Wortakzent zukommt, beeinflussen Faktoren wie diese auch maßgeblich die Wortfolge. Ihre flexible Handhabung kann einen großen Beitrag zur gewünschten Rhythmik u. Ä. leisten. Es liegt daher nahe, dass die Wortstellung in Liedern mitunter stark variiert und auch seltene bzw. ungewöhnliche Variationen vorkommen. Das kann einerseits natürlich eine Herausforderung bzgl. Verständnis darstellen. Aus didaktischer Sicht könnte man andererseits auch argumentieren, dass genau diese Eigenschaft von Liedern im Spracherwerbsprozess positiv genutzt werden kann.

Die – im Idealfall regelmäßige – Konfrontation von Lernenden mit zielsprachlichen Liedern und ihren Texten lässt den Schluss zu, dass durch das breite Spektrum an dargebotenen Wortfolgevariationen eine gewisse Sensibilität für dieses Thema entwickelt wird. Es gilt anzumerken, dass eine Wirkungskette dieser Art natürlich voraussetzt, dass mit den Liedern im Unterricht sowohl grammatisch als auch inhaltlich gearbeitet wird, um Satzstrukturen aktiv erschließen und Passagen übersetzen und inhaltlich erfassen zu können. Mit dem schlichten Anhören der Lieder ohne weitere Bearbeitung werden sich derartige Sensibilisierungseffekte kaum erzielen lassen. Insbesondere wenn mit der Beschäftigung mit Liedern im Unterricht begonnen wird, könnten die ersten Erschließungsprozesse der Lernenden durch einschlägige Fragen der Lehrperson angeleitet werden. So kann bspw. die Identifikation des Subjekts angeleitet und in diesem Rahmen auch auf die Schlüsselfunktion von Endungen hingewiesen werden. Sie sind oft die einzige Möglichkeit, die Funktion eines Wortes im Satz zu bestimmen. Diese Aussage besitzt natürlich generelle Gültigkeit, aber während in syntaktischen Gefügen mit „erwartbarer“ Wortfolge der Inhalt oft einfach unhinterfragt zu erschließen ist, wird diese Möglichkeit beim Lied oft schon rein aufgrund seiner Struktur verunmöglicht. Wird im Russischunterricht das Öfteren mit Liedern gearbeitet, kann auf „natürlichem“ Weg ein großer Pool an möglichen Beispielen für unterschiedliche Wortstellungen angelegt werden, der den Lernenden auch im weiteren Spracherwerb zugutekommen kann. Darüber hinaus wird auch das Bewusstsein für die verschiedenen Bedeutungsnuancen, die mit der Wortfolge in Korrelation stehen, mit entsprechender Unterstützung der Lehrenden geschärft.

3.2 Lehrplan- und GERS-Bezug

Inwiefern die österreichischen Lehrpläne vor dem Hintergrund des GERS die Integration von Musik und Liedern in den FSU begünstigen oder sogar vorsehen, soll der folgende Einblick in die curricularen Vorgaben für die verschiedenen Typen öffentlicher Schulen bzw. Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht illustrieren. Für die BHS wird aufgrund ihrer hohen Diversität, die sich auch in der großen Anzahl der unterschiedlichen Lehrpläne widerspiegelt, exemplarisch auf einige ausgewählte Schultypen Bezug genommen, in denen Russisch als Fremdsprache als Unterrichtsfach zum gegenwärtigen Zeitpunkt vertreten ist. Aufgrunddessen, dass in vielen Waldorfschulen in Österreich Russisch neben Englisch bereits ab der Primarstufe gelehrt wird, findet an dieser Stelle auch der Lehrplan der Waldorfschulen Berücksichtigung. Hinsichtlich der Tatsache, dass Russisch mit Ausnahme des Gymnasiums und Realgymnasiums Stubenbastei in Wien als zweite oder sogar dritte lebende Fremdsprache unterrichtet wird, gehen die nachstehenden Ausführungen mit Ausnahme jener über die Waldorfschule nicht auf die Lehrplaninhalte für die erste lebende Fremdsprache ein.

Den nachstehenden Ausführungen sei vorausgeschickt, dass auch schultypenunabhängig mindestens zwei Lehrplanvorgaben allgemeiner Natur als Rechtfertigung für den Einsatz von Liedern im FSU herangezogen werden können, nämlich die Authentizität und die Methodenvielfalt. Auch wenn sich das Verständnis des Authentizitätsbegriffs im Kontext des FSU im Laufe der Zeit stark gewandelt hat und seine eindeutige Definition auch aus heutiger Sicht nicht unumstritten ist¹⁶, ist er in den österreichischen Lehrplänen allgegenwärtig. Ohne dort genauer erklärt oder abgegrenzt zu werden, nimmt der Begriff hinsichtlich Sprachunterricht in den Lehrplänen für fast alle nachstehend behandelten Schultypen eine zentrale Rolle ein. Die Rede ist vor allem von authentischem (Text-)Material sowie authentischen Impulsen, Sprachvorbildern und Begegnungen, Sprachmitteln und Sprachsituationen, Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Lehrplan AHS 2023: 71–72, 78, 175–176; Lehrplan HLW 2015: 13; Lehrplan HLT 2015: 13; WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 221–222, 227, 231). Lässt man außer Acht, dass lediglich im Lehrplan der HAK keine explizite Forderung nach Authentizität im FSU laut wird (vgl. Lehrplan HAK 2014), lassen sich zielsprachliche Lieder unter der Annahme, dass sie als authentisches Textmaterial gelten, problemlos im FSU einsetzen. Auch den Forderungen des GERS nach der Verwendung authentischer (geschriebener) Texte sowie authentischer Kommunikation (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2001: 143, 149, 152–154 u. v. m.) würde man da-

¹⁶ Für eine detaillierte Diskussion des Authentizitätsbegriffs, sein historisches Verständnis sowie die aktuelle Auseinandersetzung mit seiner Konzeption vgl. BLELL/KUPETZ 2014 und RIEDNER 2018.

mit gerecht. Im Gegensatz zu den oben genannten Lehrplänen findet sich im GERS zumindest eine Beispielbeschreibung dafür, was unter einem authentischen Text zu verstehen ist:

i. e. produced for communicative purposes with no language teaching intent, e.g.: untreated authentic texts that the learner encounters in the course of direct experience of the language in use (daily newspapers, magazines, broadcasts, etc.); authentic texts selected, graded and/or edited so as to be judged appropriate to the learner's experience, interests and characteristics. (COUNCIL OF EUROPE 2001: 145–146)

Zwar ist diese Beschreibung nicht sehr exakt, die breite Auffassung von authentischem Textmaterial begünstigt jedoch eine Zuordnung zielsprachlicher Lieder zu dieser Kategorie. Während sich die österreichischen Lehrpläne u. a. auf die oben genannten Angaben aus dem GERS stützen, orientiert sich das Verständnis des Authentizitätsbegriffs für die vorliegende Arbeit und die damit verbundene Deutung der Lehrplaninhalte auch an folgender Definition. Ihr zufolge ist das Lied definitiv als authentisch einzustufen und wird somit den Vorgaben diverser Lehrpläne gerecht:

Als authentische Texte werden aus der Zielkultur stammende unveränderte Originaltexte mündlichsprachiger oder schriftsprachlicher Natur bezeichnet (z. B. Popsongs, Musikvideoclips, Zeitungsartikel, wissenschaftliche Abhandlungen, Radiosendungen etc.). (BLELL/KUPETZ 2014: 101)

Betrachtet man die zweite oben genannte Forderung von Lehrplänen, bewegt man sich weg von der inhaltlichen hin zur praktischen Umsetzungsebene. Die im Unterricht anzuwendende Vielfalt an Methoden, die in den meisten Lehrplänen im Rahmen der allgemeinen didaktischen Grundsätze eingefordert wird (vgl. z. B. Lehrplan AHS 2023: 15; Lehrplan HAK 2014: 5; WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 36, 47–50), soll nicht nur für ein möglichst breites Spektrum an innovativen Lehr- und Lernformaten sorgen, sondern auch „verschiedene Lern-typen sowie die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Begabungen und Lerngeschwindigkeiten“ unterstützen (Lehrplan AHS 2023: 15). Mit dieser Forderung nach Methodenvielfalt knüpfen die Lehrpläne ebenfalls an den GERS an, der für den modernen FSU „a great diversity of objectives and an even greater diversity of methods and materials“ vorsieht (COUNCIL OF EUROPE 2001: 142). Wie bereits am Beginn dieses Kapitels dargelegt und in den folgenden Unterkapiteln detaillierter erörtert, stellen Lieder einen geeigneten Beitrag zu dieser Methodenvielfalt dar und können – wie vom GERS ebenfalls angestrebt – für eine gewisse „diversity of learning experience“ sorgen (CEFR 2001: 13).

3.2.1 Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)

In der AHS-Unterstufe fließt der Einsatz von Liedern bspw. in die didaktischen Grundsätze für die Vermittlung inter- und transkultureller Aspekte mittels der zweiten lebenden Fremdsprache ein und wird in einem Atemzug mit anderen Medien und kreativen Vermittlungsfor-

men genannt. Nähere diesbezügliche Erläuterungen finden sich für die Unterstufe in Folge nicht mehr. Auch *Musik* allgemein findet keine Erwähnung.

Inter- und transkulturelle Aspekte werden altersadäquat und dem Kompetenzniveau entsprechend erarbeitet. Kultur- und landeskundliche Informationen werden dabei mit kommunikativen zielsprachlichen Situationen verbunden, handlungsorientiert vermittelt und bewusstseinsbildend genutzt (u. a. durch den Einsatz von kreativen und spielerischen Elementen, durch den Einsatz von Liedern, Gedichten, Comics, kurzen literarischen Texten, Filmausschnitten und Kurzvideos, aktuellen Nachrichten und Ereignissen in den Ländern der Zielsprache unter Einsatz diverser Internetquellen). (Lehrplan AHS 2023: 77)

Im Kontext der AHS-Oberstufe scheint der Liedbegriff nicht auf, dafür wird *Musik* unter dem Punkt *vielfältige Themenbereiche* genannt, die einen Teil der didaktischen Grundsätze für die Vermittlung der ersten und zweiten lebenden Fremdsprache Sekundarstufe II ausmachen. Dem möglichst breiten, jeweils sprachniveauangepassten Spektrum an Themen wird v. a. im Zusammenhang mit der Optimierung der lexikalischen Kompetenz der Lernenden eine große Bedeutung beigemessen. Die *Musik* wird dabei allerdings lediglich als ein mögliches Beispiel von vielen und keineswegs als verpflichtend zu behandelnder Themenbereich genannt. Die Notwendigkeit einer gewissen Flexibilität, die Schüler*inneninteressen sowie aktuelle Entwicklungen berücksichtigt, bei der tatsächlichen thematischen Schwerpunktsetzung im Unterricht, wird hervorgehoben. Die große Themenfülle soll durch eine ähnlich breite gestreute Art von Quellen erfolgen, wobei auch der Literatur „ein angemessener Stellenwert einzuräumen ist“ (Lehrplan AHS 2023: 177).

Während dahingestellt sei, was konkret unter *angemessen* zu verstehen ist, kann letztere Forderung bei einem breiten Begriffsverständnis von *Lied* und *Literatur* durchaus als weiteres Argument zugunsten des Einsatzes von Liedern im FSU ausgelegt werden. So verschwimmen mitunter – wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 2.1.2 *Zur gedächtnisstützenden Funktion von Liedern*) – die Grenzen zwischen Lied und Gedicht und erlauben somit folglich ein Arbeiten mit lyrischen Texten im FSU. Ist dabei bspw. vom Werk des russischen Liedermachers Bulat Okudžava, der auch als Literat tätig war, die Rede, ist diese Aussage sogar mehr als zutreffend. Es handelt sich bei seinen Liedern fast immer um eine Art vertonte Gedichte, die er mit Gitarrenbegleitung singend vorträgt, wobei die Melodie oft frei bleibt und einzelne Phrasen und Wörter an verschiedenen Stellen im Text auch gesprochen werden.

Explizit genannt wird die *Musik* darüber hinaus auch noch im Kompetenzmodul 6, also im 6. Semester des Oberstufenunterrichts der zweiten lebenden Fremdsprache in der sechsjährigen Langform (entspricht insgesamt dem 10. Lernsemester). Konkret sollen zu diesem Zeitpunkt im Rahmen der Entwicklung der Schreibkompetenz Gedanken, Informationen und die eigene Meinung zu bestimmten, auch abstrakten Themen schriftlich geäußert werden kön-

nen, wobei *Musik* als Beispiel für ein kulturelles Thema genannt wird. Im darauffolgenden Semester, also im 1. Semester der 8. Klasse, wird *Musik* ebenfalls in diesem Kontext genannt – diesmal jedoch zusätzlich auch im Kompetenzbereich *Sprechen*. Im letzten Semester der Maturaklasse scheint die *Musik* nur noch im Kontext der schriftlichen Kompetenz auf. Auffällig ist, dass in den Lehrplanvorgaben für den Unterricht der zweiten lebenden Fremdsprache in der vierjährigen Kurzform weder *Musik* noch *Lieder* erwähnt werden (vgl. Lehrplan AHS 2023: 184–189).

Sucht man nach weiteren Möglichkeiten dem Lehrplan durch den Einsatz von Liedern „gerecht zu werden“, wird man für die lebenden Fremdsprachen im Abschnitt *Beiträge zu den Bildungsbereichen* fündig. Zwar werden im Bereich der *Kreativität und Gestaltung* Lehr- und Lernformate wie Theater, Spiel und kreatives Schreiben genannt (vgl. Lehrplan AHS 2023: 175), aber auch das Lied ließe sich hier problemlos zuordnen. Darüber hinaus bietet die unter den didaktischen Grundsätzen zu findende Forderung nach fächerübergreifenden Aktivitäten bspw. Ansatzpunkte für gemeinsame Unterrichtssequenzen und Projekte mit dem Fach *Musik*. Ebenfalls unter diesen Grundsätzen befindet sich die Kategorie *Länder und Kulturen*, die das Verständnis für Sprache und Kultur des Ziellandes u. a. auch durch die Beschäftigung mit Kunst fördern soll (vgl. Lehrplan AHS 2023: 176). Das könnte zu einem Teil auch durch die Auseinandersetzung mit Liedkunst aus dem betreffenden Land bzw. in der betreffenden Sprache erreicht werden.

3.2.2 Berufsbildende höhere Schulen (BHS)

Was die „Liedaffinität“ der Lehrpläne für die BHS betrifft, zeichnet sich ein etwas diverseres Bild als in der AHS, da es in diesem Bereich in Österreich nicht nur sehr viele unterschiedliche Schultypen gibt, sondern diese darüber hinaus verschiedene spezialisierte Formen aufweisen bzw. verschiedene Schwerpunkte haben. Somit existieren für manche Schultypen – wie z. B. die Handelsakademien – parallel mehrere Lehrpläne. Hinsichtlich dessen, dass Russisch als Fremdsprache im Bereich der BHS laut Information des *Verbandes der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs* (vgl. VRÖ) zum gegenwärtigen Zeitpunkt überwiegend an Handelsakademien (HAK), Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) und Höheren Lehranstalten für Tourismus (HLT) unterrichtet wird, wird an dieser Stelle ein Überblick über die Lehrpläne dieser drei Schultypen gegeben.

Den folgenden Ausführungen sei zudem vorausgeschickt, dass im Bereich der BHS seit etwa zwei Jahren Lehrplanreformen (mit Schüler*innenbeteiligung) laufen, die auf eine etappenweise Neuerung der Lehrpläne nach Schultypen abzielt. Entgegen ursprünglichen An-

kündigungen, dass die ersten neuen Lehrpläne bereits mit dem Schuljahr 2024/25 in Kraft treten (vgl. ORF 2023), ist dies bis dato noch nicht geschehen. Im Kontext dieser Arbeit besonders relevant sind die in Entwicklung befindlichen Neuerungen insbesondere hinsichtlich dessen, dass v. a. bei den neuen HAK-Lehrplänen ursprünglich drastische Einschränkungen bei der zweiten lebenden Fremdsprache befürchtet wurden. Das Bildungsministerium distanzierte sich jedoch von dieser Sichtweise und verwies viel mehr auf einen autonomen Gestaltungsspielraum, der den einzelnen Schulstandorten bei der Stundenverteilung für die Fremdsprachen ermöglicht werde (vgl. NIMMERVOLL 2023). Obwohl die HAK Medienberichten zufolge als erste BHS neue Lehrpläne erhalten sollte (vgl. ORF 2023), sind selbst diese im Schuljahr 2024/25 noch nicht in Kraft getreten. Der nachstehende Überblick stützt sich daher auf die voraussichtlich spätestens in den nächsten Monaten bis Jahren nicht mehr aktuellen Lehrpläne für Österreichs BHS.

Im derzeitigen Lehrplan der HAK finden die Begriffe *Musik* und *Lied* nicht explizit Erwähnung. Ihr Einsatz ist jedoch ähnlich wie in der AHS unter der Prämisse der kulturellen Bildung der Lernenden, die als *Berufsbezogene Lernergebnisse im Cluster Gesellschaft und Kultur* gefordert werden (vgl. Lehrplan HAK 2014: 4), zumindest aus inhaltlicher Perspektive berechtigterweise möglich. Im Rahmen der genannten Unterrichtsmethoden werden darüber hinaus die „Organisation künstlerischer und kultureller Aktivitäten und der Besuch künstlerischer und kultureller Veranstaltungen“ angeregt (Lehrplan HAK 2014: 5), was ebenfalls als Anlass für die Beschäftigung mit oder sogar das Singen von Liedern gesehen werden kann. Kulturelle Verweise finden sich auch unter den allgemeinen Bildungszielen im *Cluster Sprachen und Kommunikation*, der sich sowohl auf den Unterricht von Deutsch und Englisch (einschließlich Wirtschaftssprache) als auch die weitere jeweils gelehrte lebende Fremdsprache bezieht. Dort ist von der Auffassung des „Aufbau[s] von Sprachkompetenz als Erweiterung des kulturellen Horizonts“ die Rede sowie von den interkulturellen Kompetenzen und dem „plurikulturellen Verständnis“, die die Lernenden im Rahmen dieses Moduls erwerben sollen (Lehrplan HAK 2014: 15–16). Dazu könnten auch Lieder – ohne an der entsprechenden Stelle als Beispiel genannt zu werden – ebenfalls ihren Beitrag leisten.

Während der Liedbegriff im HLW-Lehrplan überhaupt nicht auftaucht, wird *Musik* im Unterschied zum HAK-Lehrplan im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand *Musik, Bildnerische Erziehung und kreativer Ausdruck* erwähnt. Mit der Durchführung von fächerübergreifenden Unterrichtsstunden oder auch der Organisation von gemeinsamen Projekten mit der zweiten lebenden Fremdsprache, ließen sich somit liedbasierte Unterrichtssequenzen realisieren. Damit würde der Diversifizierung der Unterrichtsorganisation Rechnung getragen,

zu deren Ermöglichung die Schulleitung laut Lehrplan angehalten ist und für die pro Unterrichtsjahr und Jahrgang „zumindest 3 zusammenhängende Unterrichtseinheiten vorzusehen“ sind (Lehrplan HLW 2015: 15). Als Beispiele für derartige Projekte werden im Lehrplan vorwiegend wirtschaftliche Fächer genannt. Relativ vage Formulierung bzgl. der bestehenden Möglichkeiten wie „Unterrichtsgegenstände, in denen häufig mit Arbeitsaufträgen im Sinne des kooperativen offenen Lernens gearbeitet wird“ (Lehrplan HLW 2015: 15), lassen dennoch auch für andere Fächergruppen einen gewissen Handlungsspielraum zu. Ähnlich wie in der HAK ist es auch denkbar, Lieder als Teil des Themenbereichs *Kunst und Kultur* zu behandeln, der sowohl im 9. als auch 10. Semester, also im letzten Lernjahr, als Beispiel für *Themen aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler* sowie *aktuelle soziale, gesellschaftliche und berufliche Themen* (vgl. Lehrplan HLW 2015: 44–46) des Lehrstoffs für die zweite lebende Fremdsprache genannt wird. Unter dem Deckmantel der Kultur und Interkulturalität lassen sich im Lehrplan auch in den ersten Lernjahren bereits durchaus argumentierbare Ansatzpunkte für die Arbeit mit Liedern finden (vgl. Lehrplan HLW 2015: 37–43).

Der Lehrplan für BHS im Bereich Tourismus kommt ebenfalls ohne die Nennung von *Lied* und *Musik* aus. V. a. Letzteres überrascht in Anbetracht dessen, dass in dieser Schulform im 3. Jahrgang ein zweistündiger Pflichtgegenstand mit dem Titel *Kunst und Kultur* vorgesehen ist (vgl. Lehrplan HLT 2015: 1). Ähnlich wie auch in der HLW könnten Lieder hinsichtlich der kulturellen Bildung der Schüler*innen bei einem breiten Begriffsverständnis dem Themenbereich *Kultur* zugeordnet werden, der im Abschnitt zur zweiten lebenden Fremdsprache an mehreren Stellen genannt wird (vgl. Lehrplan HLT 2015: 38–47). Der im Wortlaut beinahe gleich wie im HLW-Lehrplan lautenden Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht (vgl. Lehrplan HLT 2015: 15) mit liedbasierten Projekten nachzukommen ist theoretisch denkbar, muss aber aufgrund der (zumindest explizit) fehlenden Musikkomponente im Unterrichtsfach *Kunst und Kultur* eventuell ausführlicher bzw. kreativer argumentiert werden als in der HLW.

3.2.3 Waldorfschulen

Hinsichtlich Russischunterricht stellt die Waldorfschule eine Ausnahme in Österreich dar. Russisch wird dort an vielen Standorten bereits ab der Primarstufe parallel zu Englisch unterrichtet, wodurch ein Lernzeitraum entsteht, der sich hinsichtlich Dauer nur bedingt mit der Situation von Russisch als Fremdsprache an AHS und BHS vergleichen lässt. Darüber hinaus ist es wohl nicht zuletzt den alternativen Lehr- und Lernkonzepten geschuldet, dass dem Lied

im FSU in dieser Schulform mehr Platz eingeräumt wird, als es das in AHS und BHS des öffentlichen österreichischen Schulwesens der Fall ist.

Bereits zu den *Kompetenzen im 12. Lebensjahr* zählt im Bereich der Fremdsprachen die „Kenntnis von Gedichten, Liedern, Anekdoten“ (WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 121). Zu den didaktischen Grundsätzen für den Russischunterricht in der Oberstufe – also die 9. bis 12. Schulstufe – zählt die Bearbeitung vielfältiger Themenbereiche und Textsorten. Als solche Textsorten werden auch Lieder und Gedichte gelistet. Ähnlich wie in der AHS wird der besondere Stellenwert fremdsprachiger Literatur hervorgehoben (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 224). Explizit als *Themen für Gespräche und Lesestoff* in der 9. und 10. Klasse werden Lieder im Kontext des Englischunterrichts genannt. Dabei besonders interessant ist, dass dabei auch die Berücksichtigung ihrer Entstehungsgeschichte gefordert wird (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 214–215). Für Russisch gibt es eine solche Erwähnung allerdings nicht, was möglicherweise mit der im Vergleich zu Englisch langsameren Lernprogression in einer slawischen und somit flektierenden Sprache in Verbindung stehen könnte. Diese Vermutung liegt nahe, da die Stundentafeln für die erste und zweite lebende Fremdsprache über die gesamte Schuldauer hinweg nur geringfügige Unterschiede aufweisen, die sich darüber hinaus über die Jahre hinweg wieder größtenteils gegenseitig aufheben (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 423–425).

Lieder (und Gedichte) finden im Lehrplan der Waldorfschulen auch hinsichtlich der *Veranlagung der Kompetenz* Erwähnung. Vor allem am Beginn der Bildungslaufbahn an der Waldorfschule soll durch Tun gelernt werden, ohne dass sich die Schüler*innen der dabei ablaufenden Lernprozesse bewusst sind. Das eigene Können wird zwar wahrgenommen, kann aber noch nicht benannt werden. Zu den Zielen dieser Methode zählt „das Vergessen der Aneignungsvorgänge“, was wiederum eine „tiefe persönliche Verbindung zu den erlernten Grundfertigkeiten“ mit sich bringt (WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 20). Auf einen solchen Effekt wird laut Lehrplan auch bei der Arbeit mit Liedern und Gedichten gebaut (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 20). Als Fallbeispiel für die angestrebte Kompetenzentwicklung dient im Lehrplan der FSU. Für die Klassenstufen eins bis drei – also in der Primarstufe – kommt in diesem Zusammenhang das Lied zum Einsatz. So sollen bspw. beim Aneignen eines bestimmten Wortfeldes begleitend situationsangepasste Lieder und/oder Gedichte erworben werden. Dahinter steht vor allem die Idee, dass die Lernenden möglichst im „Zielsprachfluss“ bleiben, ohne in ihre Erstsprache zurückzufallen (WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 73). Aktiv vorgebeugt werden soll damit auch einer Übersetzung der neu vermittelten sprachlichen Inhalte in die Unterrichtssprache bzw. die jeweilige Erstsprache der Lernenden:

In dieser Weise wird das Wortfeld kontinuierlich erweitert, damit aber natürlich, also auf natürliche Weise, auch das gesamte Sprachfeld, die Intonation, die Satzmelodie und nicht zuletzt die grammatischen Strukturen, die auf rein sprachlicher Basis erübt werden, ohne ins Bewusstsein des Kindes zu dringen. (WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 73)

In Anlehnung an die vom europäischen Parlament empfohlenen Schlüsselkompetenzen von EU-Bürger*innen zur optimalen und möglichst flexiblen Orientierung in einem internationalisierten, sich rasch wandelnden Umfeld nennt der Lehrplan der Waldorfschulen im Kontext *Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit* auch *Musik* explizit. Sie wird als Kunstform und Transportmedium für Emotionen, Ideen o. Ä. angeführt. Während der Lehrplan einige Begrifflichkeiten und Formulierungen aus diesen EU-Empfehlungen v. a. hinsichtlich ihrer (unzureichenden) Definition und Abgrenzung kritisch hinterfragt (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 15–16), lassen die späteren Ausführungen zur Rolle von Musik im Unterricht bei der (inter)kulturellen, aber auch allgemeinen Bildung der Lernenden erkennen, dass das Potential von Musik bei Lehr- und Lernprozessen anerkannt wird und die Empfehlungen aufgegriffen werden. So tritt Musik z. B. als Teil der jugendlichen Ideantitätsfindung, Mittel zum Ausdruck der eigenen Gefühlswelt, Möglichkeit zur spielerischen Auslotung der eigenen Talente und Fähigkeiten oder Förderer unterschiedlicher Bereiche der Selbstkompetenz in Erscheinung (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 23–24, 152).

Was langfristige Lernziele und -effekte betrifft, wird im Lehrplan außerdem auf das Metamorphose-Prinzip des Begründers der Waldorfpädagogik Rudolf Steiner Bezug genommen. Ihm zufolge gilt es, „im Unterricht musikalisch-dichterische Elemente zu pflegen“. Grund dafür sind laut Waldorfpädagogik positive Auswirkungen auf das spätere Sozialleben der Lernenden (WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 40). So sind *Musikerziehung* und *Eurythmie* in der Waldorfschule nicht nur eigenständige Unterrichtsfächer, die kontinuierlich über alle Schulstufen der Primar- und Sekundarstufe hinweg unterrichtet werden (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 423–425), sondern finden auch Eingang in andere, nicht verwandte Unterrichtsgegenstände wie bspw. Mathematik (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 83). Als eine im Unterricht zu behandelnde Ausdrucksform von Kunst wird *Musik* auch explizit in den Lehrplanvorgaben zu möglichst vielfältigen Themenbereichen für das Unterrichtsfach Russisch genannt (vgl. WALDORFBUND ÖSTERREICH 2010: 224).

Zusammenfassend lässt sich zum Status des *Liedes* im Lehrplan der Waldorfschulen feststellen, dass es im Kontext des FSU etwas öfter genannt wird als in den davor beleuchteten Lehrplänen. Ähnlich wie in den anderen Schulformen – v. a. der AHS – erfolgt dies allerdings ebenfalls in erster Linie im Rahmen von Aufzählungen für mögliche Themengebiete und Textformen bzw. im Zusammenhang mit der geforderten Medien- und Methodenvielfalt.

Der im Lehrplan verankerte hohe Stellenwert von Musik und Eurythmie unterscheidet die Waldorfschule jedoch maßgeblich von den anderen Schulformen. Diese Schwerpunktsetzung lässt die Annahme zu, dass sich liedbasierte Unterrichtsmethoden und Musikprojekte auch für den Russischunterricht in dieser Schulform adäquat argumentieren lassen und im Einklang mit dem allgemeinen pädagogischen Konzept durchgeführt werden können.

3.2.4 Der GERS – Eine musikalische Betrachtung

Ergänzend zu den österreichischen Lehrplänen muss hinsichtlich „Musikalität“ im FSU selbstverständlich auch der GERS, bzw. das *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), Erwähnung finden, der bereits mit seiner ursprünglichen Version aus dem Jahre 2001 maßgeblichen internationalen Einfluss auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ausgeübt hat und selbstverständlich auch den aktuellen Lehrplänen zugrunde liegt. Die nachstehenden Betrachtungen stützen sich v. a. auf den überarbeiteten, aktualisierten und die ursprüngliche Publikation ergänzenden Begleitband des CEFR, die 2020 herausgegeben wurde. Diese Veröffentlichung versteht sich als erweiterte Version der Ersterscheinung, der sich auf das ursprüngliche Konzept stützt und alle dort gelisteten Deskriptoren erneut aufgreift. Sein eindeutiger Vorteil ist die erhöhte Benutzerfreundlichkeit und übersichtliche Darstellungsweise. Dem gilt es hinzuzufügen, dass im Begleitband mehrfach darauf hingewiesen wird, dass er der Ersterscheinung aus dem Jahr 2001 nicht ihre Gültigkeit abspricht. Ihr Inhalt bleibt aktuell und wird auch im Begleitband zu Referenzzwecken herangezogen (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2020: 14). Für einzelne themenrelevante Vergleichsreferenzen wird im Folgetext somit ebenfalls auf die Publikation aus dem Jahr 2001 Bezug genommen, die wichtige Details enthält, auf die in der neueren Version lediglich verwiesen wird.

Das *Lied* als solches taucht im Begleitband nur an zwei Stellen auf. Zum einen im Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Im Abschnitt zu *Reading as a leisure activity* heißt es im Kompetenzprofil für das Niveau B1: „Can understand simple poems and song lyrics provided these employ straightforward language and style“ (COUNCIL OF EUROPE 2020: 59). Zum anderen werden Lieder im Anhang des CEFR unter den Anwendungsbeispielen für die Deskriptoren für Online-Interaktion und Mediationsaktivitäten noch einmal erwähnt. Im Rahmen der Textarbeit sollten Lernende auf Niveau B1+ in der Kategorie *Processing text in speech or sign* in der Lage sein, Informationen aus verschiedenen Quellen in einer Sprache (*Language A*), zu denen eben auch Songtexte zählen, zusammenzustellen bzw. miteinander zu vergleichen und diese dann für jemand anderen in einer anderen Sprache (*Language B*) zusammenzufassen (COUNCIL OF EUROPE 2020: 210). Um welche beiden Sprachen es sich dabei handelt,

geht aus dem Anhang nicht hervor. Ausschlaggebend wären hier v. a. Informationen darüber, ob es sich bei einer der beiden Sprachen um die jeweilige Bildungssprache handelt oder ob sowohl Sprache A als auch Sprache B für die Lernenden Fremdsprachen sind, die sie auf dem Niveau B1+ beherrschen.

Etwas öfter als das Lied ist der allgemeinere Begriff der *Musik* im aktualisierten Begleitheft des CEFR zu finden. Er wird dort nicht näher definiert, aber aus dem Kontext seiner Verwendung lässt sich ableiten, dass damit – wie folgende exemplarische Nennungen illustrieren – wohl nicht nur Instrumentalmusik gemeint ist, sondern auch Gesungenes. So zählt zur *Overall oral interaction* auf dem Niveau B1 bspw. die Fähigkeit, Gedanken zu kulturellen Themen ausdrücken zu können, zu denen neben Büchern und Filmen auch Musik zählt (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2020: 72). Dasselbe gilt auch für die *Informal discussion (with friends)* (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2020: 75) sowie die *Correspondence*, explizit persönliche Briefe, (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2020: 83) für das Niveau B1. Auch bei der Beschreibung der *General linguistic range* auf dem Niveau B1 wird Musik noch einmal im gleichen Zusammenhang erwähnt – als Beispiel für eine Kunstform, zu der in der Zielsprache eine Meinung geäußert werden kann (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2020: 83). Dabei fällt auf, dass in allen drei Fällen Musik und Film als mögliche kulturelle Themen angeführt werden, die als Ausgangspunkt für sprachliche Äußerungen dienen können. Von der möglichen Rolle von Liedern als Textgrundlage für die Vermittlung gewisser sprachlicher Phänomene oder z. B. Wortschatz ist – zumindest an dieser Stelle – nicht die Rede.

Zieht man zum Vergleich das Originaldokument des CEFR aus dem Jahr 2001 zu Rate, finden sich zusätzlich zu den bereits erwähnten Stellen aus dem Begleitband noch etwas mehr Details rund um das Thema *Musik*. Unter den genannten *Aesthetic uses of language* wird z. B. auf das Singen verschiedener Liedgenres verwiesen (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2001: 56). Ebenso werden Lieder ähnlich wie in den österreichischen Lehrplänen als Beispiel für Textsortenvariation (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2001: 95) und auch unter dem angestrebten soziokulturellen Wissen als Teil des Kunstbereichs (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2001: 103) genannt. Besonders sticht hervor, dass der originale CEFR einen expliziten Hinweis darauf enthält, dass Lieder auch bereits im frühen Unterrichtsstadium eingesetzt werden können. Dies wird im Zusammenhang mit der Grammatikkompetenz angemerkt. Ihre Vermittlung soll zwar „portioniert“ und mit lernendenangepasster Progression erfolgen, was jedoch die Verwendung von Songs im Anfangsunterricht nicht ausschließen soll. Sie enthalten zwar bereits analytisch komplexeres sprachliches Material, dessen Aneignung allerdings im Rahmen eines globalen

Textlernprozesses einzelner Lieder dem Aufbau des restlichen Grammatikerwerbsprozesses nicht widerspricht oder ihn gar behindert (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2001: 151).

Es finden sich im CEFR jedoch auch noch andere Wege und Möglichkeiten, das Lied sinnvoll zu verorten und seine Verwendung im FSU CEFR-konform zu argumentieren. So wird für den Bereich *Reading as a leisure activity* bspw. eine möglichst große Vielfalt an Textsorten gefordert, in die sich auch Liedtexte eingliedern würden: „types of text, from simple descriptions of people and places, through different types of narrative text, contemporary and classical writings in different genres” (COUNCIL OF EUROPE 2020: 58). Darüber hinaus kann die Arbeit mit Liedern im FSU ganz allgemein als eine mögliche und den „Regelunterricht“ ergänzende Lehr- und Lernmethode gesehen werden. Diese Auslegung des CEFR scheint in jedem Fall legitim hinsichtlich der Tatsache, dass er sich in seinem Selbstverständnis nicht in der Rolle eines methodenvorgebenden Textes sieht, der Lehrpersonen vorschreibt, was sie wie zu unterrichten haben (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2020: 29).

3.3 Lieder als „Kompetenzbooster“

Das vorliegende Kapitel soll im Überblick eine exemplarische Auswahl an in der konsultierten Fachliteratur genannten Lehr- und Lernansätzen für die Arbeit mit Liedern im FSU darstellen, die auch auf den Unterricht von Russisch als Fremdsprache umgelegt werden können. Aufgrund des limitierten Umfangs dieser Arbeit, handelt es sich um eine mit entsprechenden Literaturhinweisen versehene Ideensammlung. Praxisnahe Beschreibungen der einzelnen Methoden und Übungen finden sich in den genannten Quellen. Wie bereits eingangs erwähnt, finden dabei nur Übungsvorschläge für „authentisches“ Liedmaterial Berücksichtigung und nicht für didaktisiertes. Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass durchaus einige Russischlehrbücher, wie z. B. *Конечно! 1* (vgl. AMSTEIN-BAHMANN et al. 2021: 203–204) oder *Привет! 1* (vgl. ADLER et al. 2017: 114–118), authentische Lieder enthalten, diese jedoch lediglich als Hörempfehlung angeführt werden oder als gemeinsame Singübung und nicht weiter didaktisch aufbereitet wurden. Ähnlich verhält es sich auch mit einem Dokument, das auf der Webseite des bayrischen *Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung* (ISB) zum Download zur Verfügung steht (vgl. ISB 2020). Auf knappen 20 Seiten listet es Empfehlungen für Lieder, die im Russischunterricht in Bayern eingesetzt werden könnten und gibt dabei auch relativ detailliert an, für welche Teilbereiche des Unterrichts sie sich eignen, z. B. für bestimmte Grammatikkapitel oder landeskundliche Aspekte. Angaben, wie dieses Potential konkret umgesetzt werden kann, gibt es nicht.

Zu diesen Auflistungen, die nicht der Idee hinter diesem Kapitel gerecht werden, finden sich auch mehrere Gegenbeispiele, die sehr genau und praktisch an das Thema herangehen. Der folgende Überblick zeigt, dass die meisten Publikationen zum Thema ihre Empfehlungen für den Einsatz von Liedern im FSU nach ähnlichen Kriterien gliedern. Sie unterscheiden meist zwischen liedbasierten Förderungsmöglichkeiten der produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben oder den rezeptiven Kompetenzen Hören und Lesen. Ebenso wird je nach Schwerpunktsetzung der beschriebenen Methoden und Übungsformate angegeben, wie die Entwicklung bestimmter sprachlicher Teilbereiche damit besonders unterstützt wird: Phonetik, Lexik oder Grammatik, wobei letzterer in weiterer Folge meist noch detaillierter aufgeschlüsselt wird. Auch die Verwendung von Liedern zur landeskundlichen Bildung wird meist gesondert ausgewiesen. Die nachstehend angeführten Hinweise sollen eine selbstständige Vertiefung in die Thematik ermöglichen und sind als möglicher Ideenpool für interessierte (Fremdsprachen-)Lehrkräfte zu verstehen. Beispiele für die konkrete Umsetzung bestimmter Methoden, Unterrichtsideen und Möglichkeiten für deren Erweiterung werden im letzten Kapitel dieser Arbeit beschrieben (siehe Kapitel 4 *Selbst erstellte, didaktisierte Unterrichtsmaterialien für einen „musikalischen“ Russischunterricht*).

Eingangs seien einige Beiträge genannt, die speziell für den Russischunterricht konzipiert sind. Eine bereits etwas ältere Publikation ist ein den 1990er-Jahren in der Ukraine erschienenenes Lehrbuch mit dem Titel *Изучаем язык пуневаючи* [Wir lernen Sprache singend – L.M.G.], das um die 20 Lieder mit vielfältigen dazugehörigen Übungen enthält (vgl. REVUCKAJA/RUŽINSKIJ 1997). Obwohl sich das Werk als Lernunterlage für Russisch als Fremdsprache versteht, erscheinen manche der angeführten Übungen überaus anspruchsvoll. Erschwerend hinzukommt, dass alle Arbeitsaufträge und Angaben auf Russisch sind. Trotzdem wird ein breites Spektrum an Übungsformaten abgedeckt, das von Lückentexten, die beim Hören auszufüllen sind, über Grammatikübungen und der Veranschaulichung lexikalischer Feinheiten bis hin zu Sprech- und Schreibaufträgen reicht. Eine deutlich neuere und um einige theoretische Aspekte erweiterte Publikation ähnlicher Art ist der deutschsprachige Beitrag *Musik im Russischunterricht* (vgl. STEINBACH/BIRZER 2021). Er umfasst nicht nur eine kleine Sammlung konkreter für den Unterricht entwickelter Unterlagen für die Förderung verschiedenster Kompetenzen, sondern auch eine große Menge an Verweisen auf Lehr- und Lernplattformen, diverse Publikationen mit Inhalten für die Praxis etc. Die Autorinnen bieten in ihrem Beitrag einen strukturierten Überblick, den sie in die Bereiche *Mnemotechnik*, *Landeskunde*, *Hörverstehen* und *Hör-Sehverstehen*, *Ausspracheschulung*, *Lexik* und *Grammatik* gliedern, wobei sich diese Abschnitte noch in weitere Unterkapitel aufteilen. Darüber hinaus werden

Lieder als Impulse für weitere Aufgabentypen angeführt und am Ende zusätzlich Ansatzpunkte für *ungewöhnlichere Ideen* geliefert (vgl. STEINBACH/BIRZER 2021).

BUKIN stellt in einem kurzen Artikel ebenfalls Möglichkeiten zur Bearbeitung von Liedern im Unterricht von Russisch als Fremdsprache vor, wobei er einige Lieder nur für bestimmte Themen empfiehlt, andere wiederum detailliert für bestimmte Übungsformen beschreibt. So gibt er z. B. anhand ausgewählter Lieder Anregungen zum Üben des Genitivs oder zu Identifikation der Verbmodi Indikativ, Imperativ und Infinitiv (vgl. 2017). Knappe Hinweise auf Einsatzmöglichkeiten von Musik im Russischunterricht enthält zudem das Einführungswerk *Fachdidaktik Russisch* im Rahmen allgemeiner Inhalte zum Thema *Medieneinsatz* (vgl. WAPENHANS 2014: 262–263). Im Rahmen vieler Übungs- und Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Phonetik finden sich auch bei MEHLHORN einige praktische Vorschläge zur diesbezüglichen Arbeit mit Liedern (vgl. 2016: 124–125, 129, 133). Praktische Impulse rund um den Einsatz von Musikvideos im Russischunterricht setzen auch CASPERS/SCHARLAJ (vgl. 2018: 124–132), wobei hervorzuheben ist, dass sie ihre Ausführungen auf den Hochschulunterricht beziehen und diese somit nur mit Einschränkungen auf den Schulunterricht umgelegt werden können.

Anschließend an die genannten Werke und Artikel für den Russischunterricht sei noch eine Publikation erwähnt, die damit indirekt im Zusammenhang steht. PETROČENKO richtet sich in ihrem Beitrag an russischsprachige Deutschlernende. Da sich im Russischunterricht nicht selten Schüler*innen mit Russisch als Erstsprache befinden, können die Ausführungen der Autorin auch interessante didaktische Ansatzpunkte für Russischlehrkräfte bieten. Im Fokus der Betrachtungen stehen praktische Tipps zu liedbasierten phonetischen Übungen, die hilfreich sein könnten, um auch den Bedürfnissen und Interessen erstsprachlicher Schüler*innen im Rahmen des Russischunterrichts entgegenzukommen (vgl. 2016: 190–193).

Bewegt man sich für weitere Inspirationen weg vom Russischunterricht in Richtung allgemeiner Fremdsprachenunterricht, so finden sich bei LUDKE zahlreiche mögliche, in verschiedene sprachliche Teilbereiche zusammengefasste und nach Kompetenzförderung aufgeschlüsselte Aktivitäten inklusive zeitlicher Planungen und praktischer Beispiele für das Französische (vgl. 2009). Der Sammelband *Musik im Fremdsprachenunterricht* (vgl. FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019) stellt ebenfalls eine Palette an methodischen Überlegungen bereit, die von sprachlichen bis hin zu landeskundlichen Einsatzmöglichkeiten für einen musik- und liedbasierten Unterricht bieten. Besonders praxisorientiert und mit vielen Anwendungsbeispielen und Unterrichtstipps versehen sind z. B. die Beiträge von USBECK-FREI zu Pop- und Rockliedern im FSU (vgl. 2019: 99–123), von BARTOSCH zu Rap im FSU (vgl. 2019: 135–

141), von WILLEMS zu Bearbeitungsmöglichkeiten von Chansons im Französischunterricht (vgl. 2019a: 225–236) und von VOLKMANN zur Verwendung von Musikvideos im FSU (vgl. 2019: 164–170). Zum letztgenannten Themenbereich stellen auch THALER (vgl. 2010: 241–250) und EISENMANN (vgl. 2010: 251–262) einige praktische Konzepte vor. Ihre Beiträge sind Teil der umfangreichen Publikation von BLELL/KUPETZ (vgl. 2010), die darüber hinaus auch eine praxisnahe Abhandlung zum Einsatz von Rap-Musik im Französischunterricht beinhaltet (vgl. LENSCH 2010: 263–274).

Besonders ausführlich sind außerdem die als Listen konzipierten Didaktisierungsvorschläge von BADSTÜBNER-KIZIK, wobei angemerkt werden muss, dass sie sich nicht ausschließlich auf Lieder beziehen, sondern allgemein auf Musikkunst im FSU. Es handelt sich trotzdem um eine ergiebige, übersichtlich strukturierte Ideensammlung von Methoden, in der *Arbeitsformen zur Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache, zur Vorbereitung und Unterstützung einer bewussten, intensiven Wahrnehmung, zur Förderung der Sensibilität und Empathiefähigkeit und zur Förderung eines subjektiven (kulturellen) Wissenskontextes als Grundlage für interkulturelles Lernen* unterschieden werden (vgl. 2007: 67–86). Neben dieser reihenden Darstellung führt die Autorin auch diverse Praxisbeispiele für den DaF-Unterricht an (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 105–130). Ausführliche Informationen zur Didaktisierung von Liedern im DaF-Bereich inklusive konkreter Ausarbeitungen für die musikbasierte Grammatikvermittlung im Unterricht können auch bei ALLMAYER nachgelesen werden (vgl. 2008: 162–183, 214–218). Eine weitere Reihe von Anwendungsbeispielen für die Möglichkeiten reproduzierender, auf Liedern und Rockmusik fußenden Aktivitäten im Unterricht wird darüber hinaus bei QUAIST genannt (vgl. 2005: 157–161). Auch ARLEO empfiehlt verschiedene Strategien für die Verwendung von Musik im FSU und führt dazu exemplarisch auch Mustersequenzen für den Unterricht von Englisch als Fremdsprache an, die von entsprechenden vorbereitenden Aktivitäten über Hörübungen zum Detailverständnis bis hin zum aktiven Singen bestimmter Lieder führen (vgl. 2000: 12–17).

Abschließend sei vor dem Hintergrund dieser aufgezeigten Vielfalt an Möglichkeiten zur Didaktisierung von Liedern für den FSU und der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit noch ein Aspekt angesprochen, den Lehrende nicht außer Acht lassen sollten. Obwohl die Arbeit mit Liedern ein enormes Potential bietet und sie zur Erreichung einer großen Bandbreite an Lernzielen herangezogen werden können, gilt es im Sinne der Aufrechterhaltung des Schüler*inneninteresses eine „Überdidaktisierung“ zu vermeiden und sich im Unterricht um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Funktionalisierung von Liedern und den Effekten ihrer Wirkung als Kunstform zu bemühen. So ist zum einen darauf zu achten, dass zumindest

mit einem Teil der aufgegriffenen Lieder die musikalische Erwartungshaltung der Lernenden getroffen wird und sie somit die für den Lernprozess so wichtige emotionale Verbindung zu den Songs aufbauen. Andererseits ist das Lied zwar generell unter Berücksichtigung konkreter Lernziele in den Unterricht einzubringen, darf und soll aber auch als ästhetisches Werk wahrgenommen werden, dessen Rolle als motivatorische Komponente im Unterricht ebenfalls nicht verkannt werden sollte. Dienen Lieder ausschließlich als Mittel zum Zweck, wird das von Lernenden rasch erkannt und kann zu einer negativen Konnotation führen, die in weiterer Folge den Lernprozess sogar hemmen kann (vgl. ALLMAYER 2008: 130–131).

4 SELBST ERSTELLTE, DIDAKTISIERTE UNTERRICHTSMATERIALIEN FÜR EINEN „MUSIKALISCHEN“ RUSSISCHUNTERRICHT

Anschließend an die vorangehenden Ausführungen, Überlegungen und Praxisbeispiele beinhaltet das letzte Kapitel dieser Arbeit nun eine Auswahl an selbst erstellten, liedbasierten Übungsmaterialien für den Unterricht von Russisch als Fremdsprache inklusive begleitender Hinweise für potentielle Anwender*innen. Aufgrund des eingeschränkten Umfangs dieser Arbeit wurde versucht, eine möglichst repräsentative Auswahl an Beispielen zu generieren. Das gilt sowohl für den dargebotenen „musikalischen Mix“ (Genre, Entstehungszeit und Thematik der Lieder) als auch für die für die Unterrichtsmaterialien gewählten inhaltlichen und kompetenzorientierten Schwerpunkte.

Abgesehen von der oben genannten Absicht, eine breite und abwechslungsreiche Palette an Liedern zu bieten, waren in Anlehnung an ALLMAYER einerseits ihre sprachliche Adäquatheit hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und ihre thematische Relevanz ausschlaggebend für die Auswahl. Eine entscheidende Rolle kam, sofern das Lied nicht vorrangig für landeskundliche Lehr- und Lernzwecke vorgesehen ist, auch der grammatikalischen Relevanz der Liedtexte zu. ALLMAYER listet darüber hinaus die *Musikalische und kognitionspsychologische Relevanz* als zu berücksichtigendes Kriterium bei der Auswahl von (Pop-)Songs für den FSU. Insbesondere bei fremdsprachlichen Liedern erfolgt ihre Wahrnehmung zuerst über die musikalische Struktur, welche nach Möglichkeit den Erwartungen der jeweiligen Zielgruppe entsprechen sollte, um für den Unterricht auch die bereits erwähnte so wichtige emotionale Ebene nutzen zu können. Als relevante Faktoren gelten außerdem die Strophenform und eine spürbare Pausenstruktur der Lieder, die Zeiträume zur Informationsverarbeitung zulässt (vgl. 2008: 138–143). Das nachfolgende Übungspaket stellt den Versuch dar, die angesprochenen Kriterien möglichst ausgewogen zu berücksichtigen.

4.1 Orientierungsmatrix für Lehrende

Jeder in dieser Arbeit vorgestellten Übung wird eine entsprechend ausgefüllte Version der nachfolgenden Tabelle beigelegt, um Lehrkräften auf einen Blick eine Übersicht über den Schwierigkeitsgrad (vgl. gelb markierte Zelle) und die inhaltliche Schwerpunktsetzung (vgl. Schallplattensymbol ) der jeweiligen Übung zu geben. In Abhängigkeit vom Umfang der erstellten Unterrichtsmaterialien ist es daher auch möglich, dass zusätzlich zum angegebenen

Fokus auch andere Bereiche gestreift werden. Die für diese Arbeit generierte Orientierungsmatrix lässt eine Verortung der Übung in den folgenden Bereichen zu:

Niveau: XY		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik		⊙	
	Morphologie			
	Wortschatz			
	Syntax			
Kompetenzen	Sprechen			
	Schreiben			
	Hören		⊙	
	Lesen			

Abbildung 2: Orientierungsmatrix für Lehrende (Beilage zu den erstellten Übungen)

Unter dem Begriff *Grammatik* grob zusammengefasst kann so aus der Matrix abgeleitet werden, ob eine Übung eher phonetische, morphologische, lexikalische oder syntaktische Inhalte in den Mittelpunkt stellt. Zusätzlich wird angegeben, ob diese Übung die rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten *Lesen* und *Hören* oder die produktiven *Schreiben* und *Sprechen* besonders fördert. Werden mitunter parallel mehrere Bereiche trainiert, konzentrieren sich die Angaben auf jene, die in der jeweiligen Übung überwiegen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, werden die aufgegriffenen Lieder darüber hinaus einem von drei, in der Matrix aus Platzgründen verkürzt bezeichneten Bereichen zugeordnet, um potentiellen Nutzer*innen der Materialien eine weitere Orientierungshilfe zu bieten:

1. Kulturelles / Tradition
2. Moderne Strömungen / Zeitbezug
3. Kritische Stimmen / Politisches

Zur ersten Kategorie werden hier einerseits Volkslieder gezählt, andererseits finden sich darin auch „Klassiker“ aus sowjetischen Filmen sowie das eine oder andere Lied der ersten Barden und Liedermacher, die bis heute fester Bestandteil der russischen Musiklandschaft sind. Unter der zweiten Kategorie werden Vertreter*innen der Rockszene und zeitgenössische Interpret*innen zusammengefasst. Der dritten Kategorie können schließlich Stimmen des politischen bzw. gesellschaftlichen Widerstandes zugeordnet werden. Dazu zählen zum einen die bereits erwähnten Barden, die mit vielen ihrer Lieder mehr oder weniger versteckte Kritik an

verschiedenen Aspekten des sowjetischen Systems äußerten. Zum anderen finden sich in dieser Gruppe auch (Exil-)Interpret*innen, die ihre Musik spätestens seit dem Ausbruch des Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine als Instrument der Meinungsäußerung nutzen.

4.2 Unterrichtsmaterialien nach Kompetenzniveaus

Die im Folgenden besprochenen Beispiele für den Einsatz von Liedern im Unterricht von Russisch als Fremdsprache werden den Niveaustufen des GERS folgend (vgl. COUNCIL OF EUROPE 2001; COUNCIL OF EUROPE 2020) nach aufsteigendem Schwierigkeitsgrad angeführt. Damit ist nicht die allgemeine Schwierigkeitsstufe des Liedes an sich gemeint, sondern jene der dazugehörigen Aufgabenstellung, da auch komplexe Lieder mit der entsprechenden Aufbereitung für ausgewählte Themen bereits im Anfangsunterricht eingesetzt werden können.

Die nachstehenden Ausführungen beinhalten zur Orientierung jeweils eine kurze inhaltliche Zusammenfassung des jeweiligen Songs. Wenn als notwendig erachtet, finden sich vereinzelt Kommentare zu den Kriterien für ihre Auswahl bzw. Ergänzungen zu den jeweiligen Angaben in der Orientierungsmatrix für Lehrende. Es folgt eine kurze Beschreibung der Übung selbst bzw. vorrangig zu deren Nutzung, die auch Lehrkräften als Hintergrundinformation oder Hilfestellung bei der Verwendung dienen kann und zum Teil auch muss: Nicht alle Übungsblätter enthalten explizite schriftliche Instruktionen zu den intendierten Arbeitsaufträgen, da sie in erster Linie für eine Bearbeitung im Rahmen des Unterrichts unter Anwesenheit einer Lehrkraft gedacht sind und nicht zum Selbststudium. Mitunter finden sich auch Hinweise auf mögliche Variationen der Übung oder weiterführende Aufgabenstellungen. Exemplarisch dafür ist bei den Ausarbeitungen zum Lied *Если у вас нету мёму* für das Niveau A1 eine Reihe solcher aufbauender Übungen angeführt und beschrieben, um einen Einblick in zyklische Übungsmöglichkeiten zu geben.

Die jeweiligen Übungspakete selbst finden sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. *Anhang I: Selbst erstellte Unterrichtsmaterialien*). Sie verfügen alle über einen QR-Code, der zu einem entsprechenden YouTube-Video führt. Auf einem einführenden Deckblatt sind Liedtitel, Interpret*innen und ein Link (nicht als QR-Code) zum Anhören des jeweiligen Liedes angegeben. Außerdem bietet eine mit für das Lied geltenden Vermerken versehene Orientierungsmatrix für Lehrende einen entsprechenden Überblick über die Schwerpunkte der jeweiligen Übung. Sind für die verwendeten Grafiken und Bilder keine Links direkt auf den Übungsblättern angeführt, so handelt es sich um in *Microsoft Word* inkludierte Piktogramme.

Exemplarisch für eine mögliche erweiterte Ausführung der Übungen finden sich zusätzlich zu den Ausarbeitungen für das Niveau A2 Lösungsblätter im Anhang dieser Arbeit.

Ergänzend zu diesen einführenden Bemerkungen sei angemerkt, dass es sich bei den aufgezeigten Übungsformaten um *eine* mögliche Variante der Aufbereitung für den Unterricht handelt und zahllose Variationen selbstverständlich möglich sind. So können auch die hier vorgestellten Lieder für andere Niveaustufen verwendet werden – und zwar in beide Richtungen: die „einfacheren“ für höhere Niveaus und die „komplexeren“ für einfachere. Selbstverständlich gilt: Je umfangreicher die Übungspakete zu einem bestimmten Lied, desto besser können die fokussierten Lerninhalte gefestigt werden. Die Lieder als „Zugabe“ auch noch selbst zu singen, kann als vertiefende Abrundung dienen. Es wurde daher bei der Auswahl der vorliegenden Songs auch darauf geachtet, dass sie (fast) alle z. B. mit Gitarrenbegleitung im Unterricht gesungen werden können.

4.2.1 Lieder für das Sprachniveau A1

4.2.1.1 Если у вас нету тёти

Das Lied *Если у вас нету тётки* (Jesli u vas netu tėti) stammt aus dem bereits erwähnten Neujahrskultfilm *Ирония судьбы* (Ironija sud'by), der eine Vielzahl an bis heute weithin bekannten Liedern enthält und somit auch aus landeskundlicher Perspektive für den Unterricht interessant ist. Der Titel des Liedes [Wenn Sie keine Tante haben – L.M.G.] ist bezeichnend. Im Text wird mit scherzhaftem Unterton eine Reihe von Ereignissen aufgezählt, die *nicht* eintreten können, wenn man bestimmte Dinge *nicht* hat bzw. besitzt. Hat man kein Haus, kann es nicht abbrennen, hat man keinen Hund, kann ihn der Nachbar nicht vergiften, hat man keine Ehefrau, kann sie einen nicht für einen anderen verlassen etc. Diese Grundidee wird bis zum Ende weitergesponnen, wo es schließlich heißt: [Wenn Sie keine Tante haben, können Sie sie auch nicht verlieren und wenn Sie nicht leben, können Sie auch nicht sterben – L.M.G.]. Im Refrain wird von den dröhnenden Klängen eines Orchesters gesungen – mit dem Beisatz: [Denken Sie selbst, entscheiden Sie selbst, haben oder nicht haben – L.M.G.].

Der Fokus der ersten hier aufbereiteten Version des Liedes liegt auf der grammatischen Konstruktion zur Verneinung von Besitz, also *nicht haben*. Es handelt sich dabei im Russischen um eine Genitivkonstruktion mit der Präposition *у* [bei] und dem Wort *нет* [ist nicht] nach dem folgenden Muster: *у* + Besitzer*in^{im Genitiv} + *нет* + Besitz^{im Genitiv}. Obwohl sich diese Konstruktion maßgeblich vom Deutschen entscheidet und für eine möglichst sinnvolle Verwendung nicht nur Kenntnisse über die Deklination von Substantiven, sondern auch

jene der Personalpronomen verlangt, wird sie aufgrund ihrer inhaltlichen Notwendigkeit im Unterricht sehr früh eingeführt. Im Lied kommt die Phrase in verschiedenen Variationen inklusive Personalpronomen sehr häufig vor. Bei der etwas abweichenden Form *неты*, die ebenfalls an mehreren Stellen verwendet wird, handelt es sich um eine in der Umgangssprache sehr gebräuchliche Variante der Form *нет*.

In der ersten vorgestellten Übung sollen bei einem erstmaligen Anhören die Strophen des Liedes in die richtige Reihenfolge gebracht werden, danach alle Substantive im Genitiv erkannt werden und von ihnen die korrekte Nominativform abgeleitet werden. Anschließend geht es darum, einen „neuen“ Liedtext zu kreieren und die Substantive im Genitiv durch eigene Ideen zu ersetzen. Im letzten Schritt widmet sich die Übung schließlich den Personalpronomen, indem die einzelnen Strophen für verschiedene Personen umgeschrieben werden sollen. Aufgrund des noch nicht vorgeschrittenen Sprachniveaus ist die am Ende angeregte Diskussion der Thematik des Liedes wohl nur auf Deutsch möglich. Sollten sich Lernende mit Erst- oder Zweitsprache Russisch in der betreffenden Klasse befinden, könnten sie die Fragen selbstverständlich in einem Gespräch unter sich auch auf Russisch aufgreifen.

In der dargestellten Form wäre die Übung für den Einsatz nach einer vorhergehenden Einführung des Genitivs im Unterricht gedacht. Sie kann aber mit entsprechender Anleitung auch genutzt werden, um sich diesem Kasus induktiv über das Lied anzunähern. Gleichfalls kann auch die dritte Aufgabenstellung zu den Personalpronomen gemeinsam ausgearbeitet werden und als erster Berührungspunkt mit dem Thema dienen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass zumindest ein Teil des Formenbestands der Personalpronomen im Genitiv zu diesem Zeitpunkt im Lernprozess ohnehin bereits bekannt ist, da sie sich mit den Akkusativformen decken und diese für Namensangaben gebraucht werden.

Exemplarisch für Möglichkeiten, die sich für die stufenweise bzw. wiederholte Bearbeitung ein- und desselben Liedes im Russischunterricht bieten, finden sich für *Если у вас нету мёму* im Anhang noch weitere Übungen. Jene Aufgabe direkt nach der Einstiegsübung eignet für eine Wiederholung des Liedes zu einem späteren Zeitpunkt, wobei die abgefragten Vokabel auf Deutsch angegeben werden und sich teils mit jenen aus der Genitivübung decken. Es werden aber zusätzlich auch andere Fälle abgefragt. Die Übung kann je nach gewünschter Schwierigkeit mit erneutem oder ohne erneutes Hören des Liedes durchgeführt werden. Es folgt ein Lückentext, der doppelseitig zu kopieren ist und v. a. dann verwendet werden kann, wenn das Lied schon gut bekannt ist, mehrmals gehört oder sogar gesungen wurde. Der Fokus liegt hierbei auf der Wortschatzarbeit. Es handelt sich um einen Tandembogen: Zwei Personen halten ein Blatt, eine Person sieht die Vorderseite, die andere die

Rückseite. Jene mit dem Lückentext vor sich, liest den Text vor und versucht, die Lücken zu rekonstruieren. Das jeweilige Gegenüber hört zu und überprüft anhand der Lösungen die Richtigkeit der Lücken. Die Idee hinter diesem Übungsformat besteht u. a. darin, dass man sich durch lautes Lesen und Zuhören (Rollentausch inklusive) schrittweise den Text aneignet.

Auf dieses Format kann mit der nächsten Übung aufgebaut werden. Es handelt sich um einen Tandembogen für zwei Personen: Ein Blatt pro Paar, entlang der Mittellinie gefaltet, wird zwischen zwei Personen hochgehalten, jede betrachtet eine andere Seite des Blatts. Die Person, die den deutschen Textabschnitt sieht, versucht ihn auf Russisch zu übersetzen, die andere kontrolliert und umgekehrt. Gelingt auch diese Übung, kann in einem letzten Schritt auch versucht werden, das Lied möglichst auswendig aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren. Als Hilfestellung dazu dient das letzte Tandemblatt, das anstelle der deutschen Angabe nur Hinweise in Bildform zum Inhalt der jeweiligen Strophe bzw. des Refrains enthält.

4.2.1.2 Песенка о моей жизни

Bei *Песенка о моей жизни* (Pesenka o moej žizni) handelt es sich um ein Lied des in dieser Arbeit bereits mehrfach erwähnten georgisch-armenischstämmigen Liedermachers Bulat Okudžava, dessen musikalische und literarische Karriere nach seinem Dienst im zweiten Weltkrieg und seinem Studium in den 1950er-Jahren begann. Im [Liedchen über mein Leben – L.M.G.] singt er – kompakt und lyrisch „verpackt“ – von Liebe, Krieg und Betrug:

А как первая любовь – она сердце жжёт,
а вторая любовь – она к первой льнёт,
ну, а третья любовь – ключ дрожит в замке,
ключ дрожит в замке, чемодан в руке.

А как первая война – да ничья вина,
а вторая война – чья-нибудь вина,
а так третья война – лишь моя вина,
а моя вина – она всем видна.

А как первый обман – на заре туман,
а второй обман – закачался пьян,
а как третий обман – он ночи темней,
он ночи темней, он войны страшней.

1968

Und die erste Liebe, sie verbrennt das Herz, / und die
zweite Liebe, sie schmiegt sich an die erste, / nun, und die
dritte Liebe – der Schlüssel zittert im Schloß, / der Schlüssel
zittert im Schloß, der Koffer ist in der Hand.

Und der erste Krieg ist die Schuld von niemand, / und der
zweite Krieg ist die Schuld von jemand, / und der dritte
Krieg ist nur meine Schuld, / und meine Schuld, sie ist al-
len sichtbar.

Und der erste Betrug – Nebel im Morgenrot, / und der
zweite Betrug – betrunkenes Schwanken, / und der dritte
Betrug, er ist schwärzer als die Nacht, / er ist schwärzer
als die Nacht, er ist schrecklicher als der Krieg.

Abbildung 3: *Песенка о моей жизни* – Übersetzung (BOROWSKY 2000: 170–171)

Die für dieses Lied erstellte Übung wendet sich den Ordinalia von 1 bis 3 zu. Wie an der oben angeführten Übersetzung ersichtlich, sind diese dort in großer Quantität und in aufsteigender Reihenfolge in zyklischer Wiederholung zu finden. Das Übungsblatt kann ohne eine vorherige Bearbeitung des Themas als Einführung verwendet werden und beginnt mit einem Lückentext. Während des (mehrmaligen) Hörens des Liedes und Abstoppen nach jeder Strophe sol-

len alle in der Wordcloud angeführten Ordnungszahlen in die richtigen Lücken geschrieben werden. Aufgrund ihrer Häufung hat das starken repetitiven Charakter, was hinsichtlich des wenig fortgeschrittenen Sprachniveaus und der unbekannten Wörter ein besseres Einprägen des neuen Stoffes fördern soll. In der ersten und zweiten Strophe sind die Numeralia in ihrer femininen Form einzusetzen, in der dritten in der maskulinen – alle im Nominativ. Ihre Endungen gleichen jenen der Adjektive und zählen somit zum bereits bekannten Stoff. Lediglich die Endung der femininen Form bei der Zahl 3 weicht geringfügig ab. Genau diese Form kommt im Lied vier Mal vor und prägt sich somit besonders ein. Gehört sollte das Lied jedenfalls werden, da gleich in der ersten Strophe das Wort Liebe nach dem Zahlwort steht und der Endungstyp und somit auch das Genus dieses Substantivs auf diesem Sprachniveau noch nicht bekannt sind.

Nach der Vervollständigung des Liedtextes bietet es sich an, in der Gruppe gemeinsam über die Bedeutung der eingesetzten Wörter zu mutmaßen. Je nach Erstsprache der Lernenden kann sich diese Aufgabe als mehr oder weniger schwierig erweisen. Schüler*innen mit slawischem Hintergrund kommen vermutlich rasch auf die Lösung, andere können sich entweder über den Aufbau des Liedes oder über die Ableitung von der Zahl 3 helfen, da die anderen beiden Formen keinerlei Ähnlichkeiten zu den entsprechenden Kardinalzahlen aufweisen. Ist das Rätsel gelöst, wird ein zweites Übungsblatt ausgegeben, auf dem die Schüler*innen die neu gelernten Formen in eine Tabelle eintragen sollen. Mit ihrem Vorwissen zu den Adjektivendungen sollen auch die sächlichen Formen ergänzt werden. Im Anschluss bspw. als Hausübung oder in der darauffolgenden Unterrichtseinheit kann noch mit einem kreativen Arbeitsauftrag angeschlossen werden. In diesem Rahmen können die Lernenden die gelernten Begriffe, farblich unterstützt, in eine für sie sinnvolle Kreisform bringen, deren Richtigkeit durch eine Kontrolle durch die Lehrperson gewährleistet wird. Durch eine abschließende kontrastive Betrachtung der Ordnungszahlen und ihrer Endungen für die unterschiedlichen Geschlechter im Deutschen, kann das Bewusstsein der Lernenden für (verständnisfördernde) Parallelen, z. B. die Nähe zu den Adjektiven, geschärft werden. Ein weiterer Vorteil der Übung ist, dass mit ihr die lexikalisch schwierigsten Ordinalia eingeübt werden, da jene ab der Zahl 4 den Wortstamm mit jenem ihrer Entsprechung aus den Kardinalia teilen.

Abschließend sei ergänzt, dass das Lied auch als Ausgangspunkt für eine weitere Auseinandersetzung dienen kann, sowohl auf niedrigem als auch fortgeschrittenem Sprachniveau. So könnten bspw. Substantive gesucht werden, die die im Text verwendeten entweder sinnvoll ersetzen könnten oder den Sinn komplett verändern würden, wobei sich das Genus nach der Ordnungszahl richten muss bzw. die Ordnungszahl anzupassen ist. Hier kann mit der

deutschen Übersetzung gearbeitet werden, um nach passenden Begriffen auf Deutsch zu suchen und die dann auf Russisch nachzuschlagen und einzusetzen. Greift man das Lied zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht wieder auf, können derartige „Neudichtungen“ entsprechend der sprachlichen Kapazitäten der Lernenden ausgeweitet werden, indem die Schüler*innen das „Lied ihres Lebens“ schreiben.

4.2.2 Lieder für das Sprachniveau A2

4.2.2.1 На Тихорецкую состав отправится

Das Lied *На Тихорецкую состав отправится* (Na Tichoreckuju sostav otpravitsja) stammt ebenfalls aus dem Film *Ирония судьбы*, in dem es von der berühmten und bis heute äußerst populären Sängerin Alla Pugačëva gesungen wird. Die darin beschriebenen Ereignisse spielen sich in einem Zug bzw. auf Bahnhöfen ab – worauf auch der Titel [Der Zug wird Richtung Tichoreckaja (-Station) aufbrechen – L.M.G.] hinweist. Es wird geschildert, wie sich der Zug in Bewegung setzt, Bahnhofsuhr und Ziegelwände vorbeiziehen, der Bahnsteig zurückbleibt. Es ist die Rede von weißen Tüchlein und traurig-wehmütigen Augen. Im Zentrum des Geschehens scheint ein Mädchen zu stehen, die sich allein im Zug befindet, aus dem Fenster schaut. Es folgt die Frage, was aus ihr werden wird. Im Raucherabteil beginnt man, sie über ihre Vergangenheit und Gegenwart auszufragen. Sie lügt und meint, es gehe niemanden etwas an, von wem sie sich verabschiedet hat. Schließlich schüttet ihr noch ein Matrose sein Herz aus, er steigt aber wieder aus und der Zug setzt sich wieder in Bewegung und lässt ihn zurück.

Die für diese Arbeit erstellte Übung zu diesem Lied widmet sich in ihrer Gänze dem Thema Phonetik. Der korrekten Aussprache und den dazugehörigen Regeln kommt besonders im Anfangsunterricht eine besonders gewichtige Rolle zu. Die vorliegende Übung versteht sich als Auffrischung des phonetischen Vorwissens, dem im voranschreitenden FSU aus Zeitgründen oft nur mehr wenig Raum gegeben wird. Die präzise und gut verständliche Artikulationsweise Pugačëvas eignet sich sehr gut für ein solches Übungsformat. Ihrer weiteren Besprechung sei vorausgeschickt, dass die hier gewählten Formulierungen der Arbeitsaufträge unter der Annahme gewählt wurden, dass die relevanten Begrifflichkeiten bereits im Anfangsunterricht eingeführt und daran anschließend konsequent verwendet wurden. Sollte das nicht der Fall sein, kann die Übung trotzdem verwendet werden, indem die Lehrperson die Angabe entsprechend erklärt und Beispiele für die gesuchten Wort(teile) nennt.

Die Übung verfolgt mehrere Zielsetzungen: Erstens soll das Gehör der Schüler*innen aus einer neuen Perspektive und vertiefend für die unterschiedliche Qualität von Lauten sen-

sibilisiert werden. Zweitens sollen Sie die gesuchten lautlichen Konstruktionen nicht nur „erhören“, sondern auch am Schriftbild festmachen und benennen können. Drittens soll diesem passiven Verständnis auch die aktive Lautproduktion folgen. Bei diesen Ansprüchen handelt es sich keineswegs um überambitionierten Perfektionismus für die Beherrschung der Zielsprache Russisch, sondern vielmehr um einen integrativen und absolut notwendigen Teil des Spracherwerbs. Eine korrekte Aussprache trägt einen wichtigen Teil zu gelungener Kommunikation bei. So kann bspw. die richtige Unterscheidung der Stimmhaftigkeit von Konsonanten bedeutungsunterscheidend sein, z.B. *cað* (sad) und *zað* (zad). In diesem Fall kann eine Verwechslung für ausreichend Irritation sorgen: Während ersteres Beispiel ‘Garten’ bedeutet, verweist letzteres auf den ‘Hintern’.

Die Arbeitsaufträge können in ihrer hier angeführten Form sowohl „trocken“, ohne vorheriges Hören des Liedes, ausgeführt werden als auch gleich mit dem Anhören des Liedes verbunden werden. Bei dieser Entscheidung ist auch die gewünschte Schwerpunktsetzung der Lehrperson ausschlaggebend. Die erste, dritte und vierte Frage sind über das Hören und auch – sofern entsprechende theoretische Kenntnisse vorhanden sind – über das Schriftbild beantwortbar. Insgesamt sollen vier Lautphänomene herausgefiltert und besprochen werden. Die Fragen dienen als Leitfragen und sollen durch entsprechenden Input der Lehrperson und eine Besprechung im Plenum ergänzt werden.

In einem ersten Arbeitsschritt sollen die Wortakzente in den ersten beiden Strophen gesetzt werden. Das Lied muss dafür nicht nur mehrmals gehört werden, sondern am besten immer wieder (spätestens an jedem Zeilenende) abgestoppt werden, um die Aufgabe zu erledigen. Die zweite Frage bezieht sich auf die Palatalität, die anhand des Konsonanten /л/ (l) erkannt werden soll. Die dritte Frage widmet sich den Endungen der reflexiven Verben, die in dem Lied gehäuft in der dritten Person Singular auftreten. Lernende sprechen diese Endung aufgrund der Rechtschreibung häufig falsch aus. Die Schreibung <-тся> (-tsja) suggeriert eine palatalisierte Aussprache der Konsonanten, was jedoch in der Praxis nicht der Fall ist. Erklären lässt sich das dadurch, dass die Lautkombination /тс/ (ts) einem /ц/ (c) entspricht und /ц/ im Russischen unabhängig von seiner lautlichen Umgebung niemals palatalisiert ausgesprochen wird. Durch Markieren der entsprechenden Textstellen und oftmaliges Hören kann diese lautliche Abweichung vom Schriftbild möglicherweise besser abgespeichert werden. Der vierte Arbeitsauftrag betrifft die bereits erwähnte Stimmhaftigkeit – hier bezogen auf Zischlaute. In der letzten Frage wird noch einmal – diesmal direkt – das /ц/ aufgegriffen. Da es nie palatalisiert ausgesprochen wird, stimmt hier wiederum die Schreibung nicht mit der lautlichen Realisierung von *на станции* (na stancii) ‘in der Station’ überein.

Bei der gemeinsamen Besprechung der Lösungen sollen die Schüler*innen dazu angehalten werden, die gefragten Lautkonstruktionen selbst nachzuahmen – einzeln, durch chorisches Sprechen oder natürlich durch Singen des Liedes. Die davor theoretisch bearbeiteten Phänomene können so gefestigt werden. Das Lied kann auch zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden, um Inhalte zu wiederholen. So könnte das Lied mit geschlossenen Augen angehört werden, die Lehrperson stoppt bei bestimmten Stellen die Aufnahme bzw. spielt ein- und dieselbe Stelle öfter ab, und die Schüler*innen sollen ohne graphische Unterstützung heraushören, ob ein Konsonant stimmhaft, palatal etc. ist. Bei der Frage nach den palatalisierten /л/ im Text wäre es empfehlenswert, als Gegenbeispiel auch die nicht palatalisiert ausgesprochenen in derselben Strophe aufzugreifen und hier den Unterschied hören und nachsprechen zu lassen. Das Markieren der Wortakzente erfordert ebenfalls entsprechende Übung. Um hier Unterstützung zu bieten, kann die Lehrperson z. B. nach dem Abspielen einer bestimmten Textstelle die einzelnen Wörter langsam und laut mit unterschiedlichen Betonungsmöglichkeiten aussprechen und die Schüler*innen können – sich die Textzeile in Erinnerung rufend – die richtige Variante wählen.

4.2.2.2 Свет былой любви

Bei dem Lied *Свет былой любви* (Svet byloj ljubvi) handelt es sich um einen Song der russischen Heavy Metal Gruppe *Ария* (Arija), die bereits in der Sowjetunion gegründet wurde. Wie der Titel schon andeutet, geht es um das Licht einer/der verlorenen Liebe. In sehr bildgewaltiger, teils dramatischer Sprache startet das Lied in einer dunklen Nacht, einer leeren Welt. Trauer liegt in der Luft, Leben und Tod sind lediglich zwei Momente, endlos ist lediglich „unser“ Schmerz. Über die Strophen hinweg drückt der Protagonist sein Leid aus, möchte das Leben von vorne beginnen, aber das ist nicht möglich. Er suchte sein Glück wie ein einfacher Soldat in einem fremden Paradies, aber wie dumm er war, sagt ihm (nun) der Tod.

Die hier beschriebene Übung widmet sich ausschließlich dem Refrain des Liedes. Das ist eine Entscheidung, die einerseits auf Überlegungen bzgl. Grammatik beruht und sich andererseits aus dem reichen, auf dem Niveau A2 weitgehend noch unbekannten Vokabular der Strophen erklärt. Eine detaillierte Übersetzung des – ebenfalls wortgewaltigen – Refrains ist als Hilfestellung für die Schüler*innen direkt in der Übung angeführt. Im Zentrum der Übung steht ähnlich wie bei *Если у вас нету тѣмѹ* wieder ein Kasus, dieses Mal der Instrumental, dessen Substantivendungen sowohl im Singular (Feminina, Maskulina, Neutra) als auch im Plural alle dort vorkommen – eine wahrlich glückliche Fügung für Sprachlehrende, eine solche Häufung in einem nicht für den FSU konzipierten Lied zu finden.

Das Lied in dieser Übungsform kann als abrundende Wiederholung für die Instrumentalendungen dienen. Da nicht alle deklinierten Vokabel bekannt sein werden, würde es sich empfehlen, die Lücken auszufüllen, während das Lied gehört wird. Da der Refrain ohnehin mehrmals gesungen wird, sollten ein bis zwei Hördurchgänge ausreichen, um die Endungen zu ergänzen. Nach dem Vergleichen der Lösungen sollen die Endungen in die richtige Stelle in der Tabelle eingefügt und im Lied fehlende Teile des Paradigmas ergänzt werden. Bei der anschließenden, durch die Lehrperson angeleiteten Besprechung der Tabelle können so durch die Endungen Rückschlüsse auf das Geschlecht der davor unbekannten Substantive aus dem Refrain getroffen werden. Besondere Aufmerksamkeit verlangt die Instrumentalform *метелью* ‘als Schneesturm’. Es handelt sich um ein Femininum, das im Nominativ auf *-ь* endet und somit der 3. Deklination angehört. Sollte diese Deklination im Unterricht noch nicht behandelt worden sein, bietet die Übung eine passende Gelegenheit diese einzuführen. Ist sie bereits bekannt, kann sie einer Auffrischung dienen. Im letzten Schritt wendet sich die Übung noch den Präpositionen zur Ortsangabe zu, die den Instrumental verlangen. Zwei davon kommen im Text vor, der Rest soll ergänzt werden. Diese Präpositionen (z. B. *за* ‘hinter’, *над* ‘über’, *между* ‘zwischen’) werden im Russischunterricht meist zum ersten Mal für Zimmerbeschreibungen gebraucht. Je nachdem, zu welchem Zeitpunkt das Lied im Unterricht verwendet wird, kann die Übung zur Vorentlastung oder Wiederholung eingesetzt werden.

Abschließend sei erwähnt, dass *Свет былой любви* ein hervorragendes Beispiel dafür bietet, in welcher Funktion der Instrumental *ohne* Präposition auftreten kann. Der Fall wird häufig im Zusammenhang mit der Präposition *с* ‘mit’ eingeführt (z. B. *встречаться с друзьями* ‘sich mit Freunden treffen’, *мы с дедушкой* ‘ich und Opa’ (wörtlich „wir mit Opa“), wodurch es bei Lernenden später oft zu Analogiebildungen kommt, die mitunter auch auf Parallelen mit dem Deutschen bei Verwendung der Präposition *mit* beruhen. Im Russischen tritt der Instrumental aber sehr häufig ohne Präposition auf, um bestimmte Bedeutungen auszudrücken. Im Refrain des Liedes wird bspw. *горстями* [mit „hohlen“ Händen – L.M.G.] (gemeint sind schaufelförmig gehaltene Hände) Silber geworfen. Die Hände sind hier das direkte „Instrument“ und stehen hier präpositionslos im Instrumental. Für den Unterricht gleichsam interessant ist die (ebenfalls präpositionslose) Verwendung des Instrumentals zum Ausdruck der Bedeutung des deutschen *als*, wie z. B. in der Textzeile *я вернусь к тебе дождём* [ich werde als Regen zu dir zurückkehren – L.M.G.].

4.2.3 Lieder für das Sprachniveau B1

4.2.3.1 Москва – Одесса

Als zweiter Vertreter für die bis heute äußerst populäre Musik der russischen Liedermacher soll neben Bulat Okudžava in dieser Arbeit auch ein für den FSU ausgezeichnet geeignetes Lied von Vladimir Vysockij vorgestellt werden. Er lebte und wirkte zu Sowjetzeiten und erlangte durch seine kritischen, mit rauer Charakterstimme vorgetragenen Lieder, die u. a. über inoffizielle Tonbandmitschnitte seiner Auftritte verbreitet wurden, große Bekanntheit. Der Anhang dieser Arbeit enthält eine Übung zu seinem Lied *Москва – Одесса* (Moskva – Odesa), das im Russischunterricht aus mehreren Perspektiven bearbeitet werden kann.

Im Zentrum des Liedes steht eine geplante Reise mit dem Flugzeug, die den Ich-Erzähler – wie im Titel angedeutet – aus Moskau nach Odessa führen soll. Konkret geht es in allen zwölf Strophen des Liedes darum, dass dieses Vorhaben nicht umgesetzt werden kann. Vysockij schildert auf sehr amüsante Weise, wie seine Reise immer und immer wieder verunmöglicht wird, teilt seine Emotionen und Gedanken mit und zeichnet so ein absurd-komisches Bild des Flugaufkommens, das rund um ihn stattfindet, ohne seine Bedürfnisse zu erfüllen. Zu Beginn erhält sein Flugzeug erneut keine Abflugerlaubnis. Es folgt die Nennung diverser anderer Flüge, die Städte auf dem Territorium der Sowjetunion anfliegen und im Gegensatz zu seinem Flug aufgrund günstiger Wetterbedingungen u. Ä. auch durchgeführt werden. Er schließt die Aufzählung mit der Feststellung, dass er dort aber nicht hinmüsse, was er im Laufe des Liedes noch des Öfteren wiederholt. Zahlreiche Umstände, wie vereiste Tragflächen und andere Verzögerungen, verhindern weiterhin den Abflug, während ironischerweise sogar das Boarding für einen Flug in die geschlossene Stadt Vladivostok geöffnet wird. Irgendwann schafft es der Ich-Erzähler schließlich ins Flugzeug, aber der Start wird aufgrund ungewöhnlichen Turbinenlärms wieder verlegt. Am Ende resigniert der Protagonist: Er ist der Situation überdrüssig, wünscht alles zum Teufel und beschließt einfach irgendeinen Flug zu nehmen, der durchgeführt wird und für den das Einchecken möglich ist.

Die hier besprochenen Übungsblätter bieten mehrere Bearbeitungsmöglichkeiten. In einem ersten Schritt soll der Inhalt des Liedes erarbeitet werden. Je nachdem, wie fortgeschritten das Sprachniveau der Lernenden ist, kann der Text durch gemeinsames Anhören des Liedes und die Lektüre des Textes langsam erarbeitet werden. Steht weniger Zeit zur Verfügung, ist unter dem Titel auch eine Online-Übersetzung des Textes auf Deutsch verlinkt. Gleichzeitig sind unter dem Text auch einige Impulsfragen zur Besprechung auf Russisch angeführt: *Wo befindet sich der Sänger? Wohin möchte er? Läuft alles nach Plan? Ändert*

sich sein Vorhaben im Laufe des Liedes? Die Textbesprechung kann auch zur Wiederholung der präfigierten und unpräfigierten Verben der Fortbewegung dienen. Sie kommen in großer Zahl vor und sind im Text grau hinterlegt. Diese Gruppe von Verben und ihre für Lernende oft schwer einzuordnenden Präfixe treten hier in einem sehr anschaulichen Kontext auf, wodurch verschiedene Bedeutungen und Verwendungsweisen im Unterricht adäquat illustriert werden könnten.

Die zweite Seite der Übung greift landeskundliche Aspekte auf. Alle im Text genannten Städte sollen vormarkierten Punkten auf einer Landkarte zugeordnet werden. In dieser Version der Übung sind die Städtenamen im Liedtext bereits farblich hervorgehoben. Die Suche nach den Städtenamen im Text kann je nach zeitlicher Verfügbarkeit natürlich auch den Schüler*innen als Aufgabe gegeben werden. Nachdem auch geklärt wurde, in welchen heutigen Ländern sich die Städte befinden, startet der zeitintensivste Teil der zu erfüllenden Arbeitsaufträge. Die Lernenden sind angehalten, zu einer Stadt ihrer Wahl einen Steckbrief zu erstellen. Im Anschluss soll die jeweilige Stadt im Rahmen einer Kurzpräsentation mindestens drei anderen Schüler*innen vorgestellt werden. Hierfür würde sich z. B. eine Art „Speeddating-Konstellation“ anbieten: Einige Schüler*innen nehmen einen fixen Sitzplatz in der Klasse ein und andere wechseln immer nach einigen wenigen Minuten die Position, damit es zu einem Gesprächspartner*innenwechsel kommt. In der vorgegebenen Zeit müssen beide Personen „ihre“ Stadt präsentieren, wodurch die sprachlichen Inhalte mehrmals wiederholt werden. Sollten zufällig zwei gleiche Städte aufeinandertreffen, ist das kein Problem, da die Vorgaben zu den Steckbriefen eine gewisse Individualisierung der Inhalte erlauben.

Es versteht sich von selbst, dass sich die Übung auch für weitere Exkurse in die Geschichte anbietet. Es wäre auch eine zeitgleiche Bearbeitung der Geschichte der Sowjetunion im Geschichtsunterricht und ein entsprechendes fächerübergreifendes Projekt zu dem Thema denkbar. Auf jeden Fall im Unterricht aufzugreifen ist auch die kritische Komponente des Liedes. In seiner humoristischen, von mitreißender Klaviermusik begleiteten Darstellung beleuchtet Vysockij eine der Facetten des Alltagslebens in der Sowjetunion und letztendlich auch die Ohnmacht des Individuums. Das Angebot entspricht wie in so vielen Lebensbereichen nicht der Nachfrage und den Bedürfnissen der Menschen, die letztendlich nur zwischen Dingen wählen können, die sie zu diesem Zeitpunkt eigentlich nicht brauchen und wollen. Am Ende entscheidet man sich schließlich für irgendetwas. Ausschlaggebend dafür ist lediglich die Tatsache, dass es in diesem Moment vorhanden ist. Vysockijs ironischer Blick auf die Situation spiegelt sich auch in seiner mehrmals erwähnten Beschreibung der Stewardess wider, die so [so zuverlässig ist, wie die ganze zivile Luftfahrt – L.M.G.].

4.2.3.2 Я делаю шаг

Я делаю шаг (Ja delaju šag) ist ein Lied der zeitgenössischen russischen Folk-Rock-Band *The Hatters*. Die Worte des Titels ‘Ich mache einen Schritt’ leiten auch den Refrain ein, in dem es weiter heißt: [ich mache einen zweiten; der Weg unter den Füßen, der Himmel über dem Kopf; ich bewege mich (selbst-)sicher/bestimmt, wie Uhrzeiger; woher, werde ich nicht sagen, wohin, weiß ich selbst nicht – L.M.G.]. Der restliche Liedtext spricht von einer Person, die alle Brücken abgebrochen hat, kein Rückfahrticket besitzt. Sie ist ständig in Bewegung, sieht gleichzeitig Ziel und Hindernisse, ist ganz im Moment gefangen und will nicht angerufen oder angeschrieben werden.

Bis auf den Refrain ist der Text des Liedes im Grund unerheblich für die weiteren Bearbeitungsschritte. Anders als für die bisher vorgestellten Übungsformate soll *Я делаю шаг* als Ausgangspunkt für eine kreative Übersetzungsaufgabe dienen und vor allem durch das Video zum Song und die darin vermittelte Stimmung zu einer weiteren Auseinandersetzung mit verwandten Themen genutzt werden. Die mehrseitige Übung kann im Unterricht im Kontext diverser Themenbereiche (z. B. Freizeit, Natur, Reisen) als Zusatzmaterial verwendet werden, die auch hinsichtlich mündlicher Reifeprüfung interessant sein könnten. Sie bedient verschiedene Kompetenzbereiche. Im Fokus steht v. a. die Aneignung neuer Vokabel rund um die Themen Camping, Wald und Wandern sowie die Fertigkeit Schreiben.

Nach einem ersten Anhören des Liedes und Mitlesen des Refrains bzw. des gesamten Textes sind als Einstieg einige Fragen für eine, auf Spekulationen beruhende Mini-Diskussion in der Zielsprache angeführt: *Woher kommt der Protagonist und wohin geht er? Warum bewegt er sich bestimmt? Was ist wichtiger: Weg oder Ziel?* Im Anschluss daran soll eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Refrain erfolgen, indem er in einer möglichst der gegebenen Melodie und dem Rhythmus angepassten Form in andere Sprachen übersetzt wird. Hier kann entweder im Plenum an einer gemeinsamen deutschen Übersetzung gefeilt werden oder von der Mehrsprachigkeit im Klassenverband profitiert werden, indem verschiedensprachige Versionen erstellt, verglichen und vielleicht auch gemeinsam gesungen werden. Entsprechende Reflexionsfragen (vgl. Arbeitsblatt) können den Prozess begleiten.

Nach diesem Einstieg beginnt die Arbeit mit der Lexik. So sollen in einem ersten Schritt bestimmte Tätigkeiten den richtigen Screenshots aus dem Video zugeordnet werden (z. B. *Pilze sammeln, Lagerfeuer machen*). In der nachfolgenden Tabelle ist die Verbindung der richtigen Begriffe mit der deutschen Übersetzung gefragt. Die linke Spalte der Tabelle enthält die Verbformen in beiden Aspekten, der farbige Buchstabe (Gelb steht für den unvoll-

endeten/imperfektiven Aspekt und Blau für den vollendeten/perfektiven) markiert den Wortakzent. Direkt im Anschluss sollen individuelle Mindmaps mit jenen Dingen entstehen, die die Schüler*innen zum Camping mitnehmen würden.

Der letzte Teil der Übung enthält einen Schreibauftrag, bei dem die erarbeiteten Vokabel – je nach Text – in mehr oder weniger großem Ausmaß einfließen können. Zur Auswahl stehen drei Themen. Im ersten soll erläutert werden, warum man gerne mit der Band *The Hatters* einen Campingausflug machen würde. Der zweite verlangt ein Statement zum Thema *Wald, Zelt, Konserven – Was für ein Albtraum!* Die dritte Themenstellung zielt schließlich auf die Beschreibung der eigenen Beziehung zur Natur ab.

4.2.4 Lieder für das Sprachniveau B2

4.2.4.1 Тонкая рябина

Im Sinne der Abbildung einer möglichst großen musikalischen Vielfalt wird die Kategorie der Volkslieder im Übungspaket dieser Arbeit durch *Тонкая рябина* (Tonkaja rjabina) vertreten. Wie so oft bei Volksliedern existieren verschiedene Versionen des Textes mit leichten Variationen. Die für die Übung gewählte orientiert sich an der Version des verlinkten Videos, in der das Lied mehrstimmig von drei Sängerinnen mit Gitarrenbegleitung interpretiert wird. Der sehr lyrische Text ist kurz, aber anspruchsvoll, sowohl auf lexikalischer als auch grammatikalischer Ebene, da er u. a. Adverbialpartizipien enthält. Auf dem Niveau B2 könnte er auf jeden Fall in seiner Gänze bearbeitet werden, eventuell auch schon etwas früher. Die hier angeführten Übungen zum Verbalaspekt führen aber bereits in den Bereich morphologischer Prozesse bei der Aspektbildung und erfordern daher ein tiefgehendes Sprachverständnis.

Wie der Titel des Liedes [zarte/schlanke Eberesche – L.M.G.] vermuten lässt, ist die „Protagonistin“ des Liedes eine Vogelbeere – wenn vermutlich auch metaphorisch zu betrachten. In fünf Strophen wird ihre Sehnsucht nach einer sich unweit befindlichen Eiche beschrieben. Eingangs wird die Frage gestellt, warum die Eberesche, sich wiegend, den Kopf Richtung Pfahlzaun biegt. Es stellt sich heraus, dass sie sich Richtung Eiche biegt, die auf der anderen Seite des Weges hinter dem Fluss wächst. Für die dritte und vierte Strophe wird in die Ich-Perspektive gewechselt. Die „Bäumin“ fragt sich, wie sie bloß zur Eiche gelangen soll, sie böge sich nicht, wollte sie nicht zu ihr. Sie würde sich an sie schmiegen und Tag und Nacht mit ihren Blättern tuscheln. Das Lied endet mit der tragischen fünften Strophe, die feststellt, dass es der Eberesche nicht möglich ist hinzugelangen und es ihr, einer Waisen Schicksal ist, sich „ewig“ (wörtlich „ein Jahrhundert lang“) allein zu „wiegen“.

Die Übung zum Lied greift die reflexiven Verben aus dem Text aus. Sie sollen der jeweils richtigen Übersetzung zugeordnet werden und – je nach Aspekt – in ihrer Infinitivform in die richtige gelbe oder blaue Zelle geschrieben werden. Gelb steht hier – wie auch in den anderen Übungen – für den imperfektiven Aspekt, Blau für den perfektiven. Aktiv erschlossen muss dabei „nur“ die richtige Übersetzung werden. Die weitere Zuordnung des Verbs zum richtigen Aspekt wird durch die Punkte in den Zellen angegeben. Alle im Lied auftretenden Formen müssen also in eine der „punktierten“ Zellen zugeordnet werden. Zur besseren Illustration sei ein Beispiel genannt: Die Lernenden erschließen die Bedeutung des Verbs *перебраться* (perebrat'sja) aufgrund der ihnen bekannten Bedeutung des Präfixes *пере-* ‘über-’. Der Punkt im blauen Feld beim Verb *übersetzen* zeigt ihnen an, welchem Aspekt das Verb zuzuordnen ist. Für den Fall, dass bereits im Vorfeld der Übung zur Aspektbildung gearbeitet wurde, ist es somit möglich, sich zusätzlich zur inhaltlichen Ebene auch noch über die morphologische zu nähern: Können bestimmte Verben aus dem Liedtext aufgrund formaler Merkmale, z. B. Suffixe, von den Lernenden einem Aspekt zugeordnet werden und es sind bspw. nur noch zwei „bepunktete“ Zellen unterschiedlicher Aspekte frei, kann auch hier nach dem Ausschlussprinzip gearbeitet werden.

In einem weiteren Schritt sollen die jeweiligen Aspektpartner ergänzt und beide Verben konjugiert werden. Wie im ersten Feld vorgegeben, sind die erste und zweite Person Singular und die dritte Person Plural verlangt, anhand derer der Rest der Konjugation im Regelfall abgeleitet werden kann. Es wäre vorgesehen, diese Arbeitsschritte mithilfe von Wörterbüchern durchzuführen, wobei eine parallele Verwendung von Online-Wörterbüchern und analogen besonders interessant wäre, um ihre Vor- und Nachteile und auch inhaltliche Diskrepanzen aufzuzeigen. Insbesondere zur Ermittlung der korrekten Aspektpartner empfiehlt sich die Arbeit mit analogen Wörterbüchern, da online diesbezüglich häufig ungenaue Angaben zu finden sind. Möglichst exakte und aus Sicht der Benutzerfreundlichkeit zugängliche Informationen finden sich im *Langenscheidt Handwörterbuch Russisch*, weil das Wörterbuch aus einer früheren Veröffentlichung derselben Autoren entstanden ist, die sehr detailliert zum Aspekt arbeiteten (vgl. DAUM/SCHENK 2009). Für einen Vergleich mit Online-Wörterbüchern können die Portale *gramota.ru* oder *openrussian.org* herangezogen werden. Auch das *Langenscheidt Online-Wörterbuch* wäre ein interessantes Vergleichsmedium.

Anhand der im Rahmen der Übung erarbeiteten Beispiele und Konjugationsparadigma können in weiterer Folge Formen der Aspektbildung besprochen und erklärt werden. Die Schüler*innen sollen zur Ausgangsform hingeleitet werden und ausgehend davon z. B. auf Prozesse wie, die Präfigierung zur Perfektivierung von Verben und die weitere Suffigierung

derselben Verbform zu einer erneuten Imperfektivierung (Sekundärbildung), aufmerksam gemacht werden. Zur besseren Illustration dieser Inhalte ist für die Übung zu *Тонкая рябина* im Anhang auch eine Musterlösung beigelegt. Die ausgefüllte Tabelle zeigt, dass verschiedene Typen der Aspektbildung vorkommen, und deutet auch die Komplexität des Themas an, da sowohl ein unpaariges Verb enthalten ist als auch eines mit zwei unterschiedlich präfigierten Aspektpartnern. Die Übung ist insgesamt als Sensibilisierung für das Thema *Verbalaspekt* gedacht sowie zur Förderung eines tieferen Verständnisses von Wortbildungsprozessen. Letzteres bietet (nicht nur, aber auch) hinsichtlich des Verbalaspekts erhebliche Vorteile im Spracherwerbsprozess. Da die Zuordnung zuvor unbekannter Verben – auch wenn kontextualisiert vermittelt – für Lernende bei Weitem nicht immer auf inhaltlicher Ebene erfolgen kann, ist es besonders wichtig, sich auch andere Fähigkeiten anzueignen, die der Identifikation des entsprechend vorliegenden Aspekts dienlich sein können. Dafür ist morphologisches Wissen sehr hilfreich, um sich dem Aspekt auch über die Form der Verben annähern zu können.

4.2.4.2 Выше крыш

Ebenfalls für das Niveau B2 aufbereitet wurde das Lied *Выше крыши* (Vyše kryš), das erst im Frühling 2024 erschienen ist. Interpretin ist die junge russische Sängerin Elizaveta Gyrdyмова, bekannt unter dem Künstlernamen *Монеточка* (Monetočka), die im Zusammenhang mit dem Ukrainekrieg – wie so viele andere russische Sänger*innen, Musiker*innen und Künstler*innen auch – Russland verlassen hat und aus politischen Gründen auf der Liste „ausländischer Agent*innen“ (kurz *иноагент* – inoagent) zu finden ist. Sie tritt offen gegen den Krieg auf und steht hier exemplarisch für die kritischen Stimmen unter russischen und russischsprachigen Künstler*innen, von denen inzwischen fast alle im Ausland ansässig und aktiv sind.

Der in der Übung angegebene Link zum Lied führt zu einem Video, das nicht nur das Lied, sondern auch eine Neujahrsbotschaft der Sängerin zum Jahreswechsel 2024/2025 enthält. Bevor der Song losgeht, richtet *Монеточка* ein paar Worte an die Zuseher*innen und kündigt an ein Lied singen zu wollen. Sie sei zwar etwas besorgt, dass es vielleicht zu fröhlich wirkt, bittet aber darum, ein bisschen träumen zu dürfen. Grund für diese Aussage ist der Inhalt ihres Liedes [höher als die Dächer/über den Dächern – L.M.G.]. Es beginnt mit dem Refrain, in dem aufgrund der musikalischen Interpretation, verträumt wirkend, von dem zum aktuellen Zeitpunkt Undenkbaren gesungen wird: Über den Dächern sind Geräusche zu hören, und zwar die Flüge von Moskau nach Paris und von Kyjiw nach Sankt Petersburg. Es ist kein freier Platz zu finden. Die inhaltliche Dichte der beiden sehr umfangreichen Strophen ist hoch und soll hier nur umrissen werden, um einen Eindruck des Liedes zu gewinnen. Gleich zu

Beginn wird eine Kassette zum nächsten Bildausschnitt gespult, den die Bösewichte verlassen und in dem die Flugzeuge keine Patronen in Lager befördern sondern Menschen zu ihren Gastgeber*innen. In diesem „Bildausschnitt“ zählt es sich aus, mit Renovierungsarbeiten zu beginnen, Scherben gibt es nur noch im Museum zu bestaunen und es kann immer die Wahrheit gesagt werden, weil das sehr angenehm und ganz einfach ist. Die zweite Strophe bietet den Zuhörer*innen einen Blick in eine nicht allzu ferne Zukunft (Das Mädchen, das die Flugtickets kontrolliert, ist bereits geboren!), in der man vom Flugzeugtyp B737 wieder zu Freunden gebracht wird.

Выше крыш bedarf aufgrund seines schieren Textumfangs auf jeden Fall einer eingehenden gemeinsamen Besprechung im Unterricht. Das Lied bietet mehrere interessante Ansatzpunkte für den Russischunterricht. Einerseits nimmt das Lied auf aktuelle Ereignisse Bezug und macht die Schüler*innen mit einer starken kritischen Stimme aus dem Zielland bekannt. Andererseits kann auch die Herangehensweise des Liedes an die Thematik als solche diskutiert werden. Es handelt sich um unterschwellige Kritik an der aktuellen Situation, verpackt in träumerische Gedanken mit vielen versteckten Botschaften und Hinweisen, die trotz der Ernsthaftigkeit des Themas hoffnungsvoll auf eine „bessere“ Zukunft verweisen. So kann auch analysiert werden, wie dieser Effekt gelingt. Auf sprachlicher Ebene müssen zum besseren Verständnis zwar definitiv Hilfestellungen durch die Lehrperson gegeben werden, aber eine Bearbeitung des Textes als eine Art Lektüreaufgabe ist auf dem Niveau B2 jedenfalls möglich. Mit etwas Übung eignet sich das Lied auch bestens als anspruchsvolle „Mitsingübung“ zum Aussprachetraining mit hohem Tempo.

Die Unterlagen zu *Выше крыш* im Anhang beinhalten zum einen den gesamten Text des Liedes für die gemeinsame Lektüre, zum anderen ein umfangreiches Kreuzworträtsel, das im Anschluss an das Hören und die Textbesprechung für eine erneute Auseinandersetzung mit dem Lied genutzt werden kann. Die auf Russisch gestellten Fragen verwenden ausschließlich Vokabel aus dem Text, ergänzt um Interrogativpronomen, und fragen nach bestimmten Inhalten aus dem Lied. Die Antworten müssen im richtigen Kasus, also als direkte Antwort auf die Frage eingesetzt werden, wobei die grauen Felder bei mehrteiligen Antworten den Abstand zwischen zwei Wörtern markieren und freigelassen werden. So wird z. B. gefragt, wen das Neujahrsfeuerwerk verängstigt – Antwort aus dem Text: *niemanden*.

5 CONCLUSIO UND AUSBLICK

Im Zentrum der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit der vorliegenden Thematik stand die Betrachtung von Liedern als Medium für einen nachhaltigen Wissenserwerb und die Förderung diverser Kompetenzen im Unterricht von Russisch als Fremdsprache. Die im interdisziplinären Feld von Linguistik, Kognitionswissenschaften, Neurobiologie und Fachdidaktik angesiedelten Recherchearbeiten zeigten, dass das *Lied* auf mehreren Ebenen positiven Einfluss auf die Behaltensleistung des Gehirns ausüben kann. So begünstigt die enge Verflechtung von textueller und musikalischer Komponente, basierend auf Rhythmus, Reim, Melodie und Musik nicht nur die Verarbeitungs- und Speicherungsprozesse von Informationen, sondern verbessert und beschleunigt auch deren (langfristige) Abrufbarkeit. Maßgeblich unterstützt werden diese Vorgänge darüber hinaus durch ihren schematischen Aufbau, ihre Pausenstruktur und sich wiederholenden Elemente, wie Refrain, Melodieabläufe etc.

Die zentrale Rolle, die Emotionen im Zusammenhang mit Musik und Liedern ganz allgemein und auch bei ihrer Verwendung im (Fremdsprachen-)Unterricht spielen, wurde im Vorfeld der Erstellung dieser Arbeit nicht in vollem Ausmaß antizipiert. So überrascht es zwar grundsätzlich nicht, dass Musik stark emotional geprägt ist, dass sie jedoch durch diese Eigenschaft letztendlich in der Lage ist, unsere Körperfunktionen und unser neuronales System maßgeblich zu beeinflussen und auf diese Weise unseren Körper und unser Gehirn in einen Zustand zu versetzen, in dem Lernprozesse z. B. dank erhöhter Aufmerksamkeit optimiert ablaufen können, beeindruckt dennoch.

Während die bisher geleisteten wissenschaftlichen Beiträge zum Einsatz von Liedern und Musik im allgemeinen FSU eine ausreichend fundierte Basis für die Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen dieser Masterarbeit boten, stellte sich heraus, dass das Thema im Kontext des Russischunterrichts weit weniger beforscht ist und in erster Linie aus praktischen Handlungsempfehlungen besteht. In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, speziell für das Russische einige im Lernprozess herausfordernde sprachliche Aspekte exemplarisch herauszuarbeiten, die, unterstützt durch die Verwendung von Liedern im Unterricht, optimiert bearbeitet werden könnten (siehe Kapitel 3.1 *Spezifisches für Russisch*). Einige der in diesem Kontext getroffenen Aussagen sind aufgrund ihrer strukturellen Nähe in einem gewissen Ausmaß bestimmt auch für andere slawische Sprachen gültig. Eine wissenschaftliche, speziell auf die slawischen Sprachen ausgerichtete Auseinandersetzung mit dieser Thematik, wäre hinsichtlich ihrer praktischen Implikationen für den Unterricht auch aus fachdidaktischer Sicht von erheblichem Interesse.

Insgesamt positiv bewertet können die Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Liedern im FSU werden, die die österreichischen Lehrpläne sowie der GERS bieten. Auch wenn die Waldorfschulen und die AHS Kunst, Kultur und kreativen Arbeitsformen mehr Platz einräumen als die BHS, finden sich auch dort ausreichend Ansatzpunkte für einen sinnvoll argumentierbaren Einsatz von Liedern im FSU. Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit angestellten Überlegungen und dem nachweislich lernfördernden Potential von Musik und Liedern darf an dieser Stelle die Hoffnung geäußert werden, dass diesen Ausdrucksformen gemeinsam mit anderen kreativ-künstlerischen Zugängen zum Lehren und Lernen in Zukunft auch von Bildungsverantwortlichen größere Bedeutung beigemessen wird und sich in einer breiteren Verankerung in Lehrplänen und Unterrichtsprinzipien äußert.

Neben den theoretischen Schlussfolgerungen, die sich aus den vorangehenden Ausführungen ableiten lassen, stellen die im letzten Kapitel beschriebenen, selbst erstellten Übungen mit Liedern für den Russischunterricht das aus der Theorie resultierende praktische Hauptergebnis dieser Masterarbeit dar. Mit den erarbeiteten Materialien wurde versucht, einen konkreten, praxisnahen Einblick in die auf wissenschaftlichen Überlegungen basierenden Möglichkeiten für die Verwendung von Liedern im Russischunterricht aufzuzeigen und ihr Potential möglichst vielseitig zu nutzen. Die Palette an weiteren denkbaren Übungsformaten ist damit selbstverständlich nicht annähernd erschöpft und es wäre vielversprechend, ein ganzes Kompendium an „musikalischen“ Unterrichtsmaterialien zu erstellen, die ein breites Spektrum an (sprachlichen) Inhalten abdecken und in unterschiedlicher Form mit variierenden Schwerpunktsetzungen mehrfach zum Einsatz kommen. In weiterer Folge von ganz besonderem Interesse wäre ihre eingehende Testung im Unterrichtskontext über einen längeren Zeitraum hinweg, um die hier aufgezeigten Implikationen mit spezifischen Daten für den Russischunterricht belegen und daraus weitere Handlungsempfehlungen ableiten zu können.

6 ZUSAMMENFASSUNG IN RUSSISCHER SPRACHE

Настоящая дипломная работа посвящена использованию песен в преподавании русского языка как иностранного. Целью данной работы является выявление преимуществ и возможностей использования песен в обучении иностранным языкам, в частности в преподавании русского языка, на основе научных исследований. Теоретические пояснения завершаются практическим разделом, который включает разработанные автором учебные материалы по данной теме. Следует отметить, что разработанные материалы основаны исключительно на песнях, то есть на музыке и тексте, инструментальные музыкальные произведения не содержащие текста не используются. Для каждого уровня владения языком согласно документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR) были подготовлены две песни в качестве примеров для преподавания языка. Цель заключается в том, чтобы заложить основу для создания базы готовых к использованию учебных пособий для преподавателей русского языка.

В качестве основы для теоретических объяснений служат существующие, относящиеся к теме, результаты из специализированной литературы, которые были собраны в ходе тщательного поиска литературы. Для практической части работы автором был выбран ряд песен, подходящих для преподавания русского языка, при этом было уделено внимание тому, чтобы учесть вышеупомянутые теории и создать учебные материалы для как можно более широкого спектра языковых областей. Материалы в основном предназначены для учащихся старших классов (*Sekundarstufe II*) или высших учебных заведений, однако, при соответствующем тематическом контексте, могут быть использованы и для младшей аудитории.

Работа состоит в общей сложности из четырёх основных разделов, которые завершаются заключением. После краткого введения в тему и её смежных подразделов, разъяснения ключевых терминов и представления актуального состояния исследований, следует анализ научных данных и оснований для использования песен в обучении иностранным языкам, при этом особое внимание уделяется когнитивно-психологическим и нейробиологическим аспектам. В следующей главе рассматриваются возможности использования песен в обучении иностранным языкам, а особенно в преподавании русского языка, а также описываются некоторые особенности русского языка, усвоению которых может особенно способствовать

«музыкальное» обучение. Наконец, следует отдельная глава с самостоятельно разработанными, дидактически оформленными учебными материалами на основе песен для преподавания русского языка. После заключения и обзора следует данное резюме работы на русском языке, а также библиография и список использованной литературы. В приложении содержится краткая аннотация и листы с упражнениями, разработанные в рамках данной работы.

В первом разделе рассматривается ряд терминов, определение которых важно для последующих пояснений. Одна из глав посвящена взаимодействию между языком и музыкой, где рассматриваются характеристики, их объединяющие или разделяющие. Хотя обе формы выражения восходят к общему элементу — звуку, нужно отметить, что музыка, в отличие от разговорной речи, следует не только фиксированному спектру тонов и частот, но и использует единицу измерения темпа — удары в минуту (bpm) — для определения и измерения своей скорости, что позволяет объективно измерять её. Разговорный язык также подчиняется определённым ритмическим рисункам и тональностям. Однако они не поддаются однозначному эмпирическому измерению и не являются одинаковыми у всех представителей одной языковой группы. Кроме того, музыка по сравнению с речью часто содержит множество повторяющихся элементов, которые следуют определённым шаблонам. Ещё одно различие можно провести в отношении социального контекста использования языка и музыки. Музыка часто используется в перформативных контекстах и может носить ритуальный характер. Кроме того, музыка часто исполняется многократно и в неизменной форме, что чётко отличает её от разговорного языка, который также состоит из фрагментов и повторяющихся элементов, но которые всегда появляются в разных сочетаниях.

Объединяет язык и музыку то, что обе формы выражения могут быть зафиксированы на бумаге, даже если они различаются по форме (письменная и нотная). Общее между языком и музыкой также заключается в том, что они организованы в иерархические структуры, которые подчиняются определённым неявным правилам и состоят из небольших элементов, складывающихся в единое целое: Язык — от звуков, слогов, слов и предложений — до текстов, а музыка — от отдельных нот, тактов и тональных последовательностей — до целых партитур. Кроме того и музыка и язык, с точки зрения психологии развития подчиняются схожим механизмам и развиваются более или менее параллельно. Также становится очевидно, что между процессами, лежащими в основе производства и обработки музыки и речи в восприятии человека, невозможно провести чёткую разделительную линию.

Для того чтобы выработать осмысленное определение понятия «песня» в контексте данной темы, один из разделов работы посвящён музыкально-теоретическим размышлениям, этимологии слова в различных языках и историческому обзору развития песни. Можно отметить, что понимание термина значительно менялось с течением времени и тесно связано с его стихотворной формой, однако не всегда было непосредственно связано с музыкой. В итоге для данной работы была выбрана концепция песни, которая представляет собой языково-музыкальную единицу с сильным переплетением слов и музыки, имеет куплетную форму, разделённую на несколько частей (куплет, припев и т. д.) и в соответствии с широким пониманием этого термина может быть отнесена к популярной музыке. Краткий обзор состояния научных исследований по теме данной работы показывает, что существует явный научный интерес к междисциплинарным исследовательским подходам в области музыки и когнитивной психологии, а также к исследованиям в области преподавания и обучения. Существует также ряд публикаций, посвящённых использованию музыки и песен в образовательном контексте, в частности, при обучении иностранным языкам. Однако чаще всего речь идет о публикациях, посвященных преподаванию иностранных языков в целом или преподаванию немецкого, английского и французского языков как иностранных. Непосредственно по теме преподавания русского языка в контексте песни и музыки опубликовано значительно меньше материалов.

В одной из глав подробно рассматривается роль музыки и мелодии в языковом развитии человека. Обсуждается, что восприятие мелодии, интонации и ритма речи предшествует восприятию её смыслового содержания, что делает эти аспекты интересной отправной точкой и для преподавания языков. В дальнейшем упоминаются несколько исследований, посвящённых взаимосвязи между музыкальным слухом и преимуществами, которые он даёт в процессе овладения языками. Выясняется, что люди с музыкальной подготовкой способны точнее различать звуки и интонационные структуры при изучении новых языков по сравнению с теми, у кого такой подготовки нет. Однако даже без музыкального образования музыка как в восприятии, так и в собственном исполнении, способна вызывать у человека определённые физические реакции (изменение кровяного давления и пульса, выброс определённых нейромедиаторов и др.), которые могут оказывать влияние на процессы обучения.

Кроме того, в этом контексте заслуживает внимания более детальное рассмотрение пения и речи, которые у взрослых людей контролируются не одним и тем же полушарием мозга, несмотря на то, что развиваются они схожим образом. На

дородовой стадии и в раннем младенческом возрасте оба полушария мозга развиваются параллельно и одинаково полноценно. Перераспределение определённых функций в одно из полушарий, например управление правой частью опорно-двигательного аппарата левым полушарием и наоборот, происходит позже, в раннем детстве. Таким образом, изначально речевые центры формируются в обоих полушариях, однако с развитием организма речевой центр в правом полушарии сохраняется лишь в рудиментарной форме, в то время как центр в левом полушарии полностью берёт на себя управление речевой функцией. Следует особо подчеркнуть, что эти рудиментарные остатки речевого центра, например, после повреждения мозга в результате инсульта, действительно могут вновь выполнять функцию своеобразной «замены» основного речевого центра при целенаправленной тренировке. Несмотря на то, что при речевой активности преимущественно задействовано правое полушарие, нельзя упускать из виду, что определённые аспекты речевых высказываний также контролируются правым полушарием, которое обычно считается «музыкальным центром» мозга. Речь, например, характеризуется мелодичностью и интонационными структурами. Это означает, что при изучении иностранных языков активизируются и взаимодействуют оба полушария мозга. Особенно в начальной фазе овладения языком наблюдается высокая активность правого полушария, поскольку новая речь воспринимается и обрабатывается в первую очередь на основе звуковых структур из-за отсутствия лексических и грамматических знаний.

В настоящей работе подробно рассматривается также роль эмоций в учебных процессах. В центре внимания находятся исследования влияния музыки на эмоциональное состояние человека и того, как это воздействие отражается на обработке, кратко-, средне- и долгосрочном запоминании информации, а также на возможности её последующего воспроизведения. В этом контексте важно подчеркнуть, что острое эмоциональное возбуждение в целом способно улучшать способность запоминать. При этом первоначально не имеет значения, идёт ли речь о положительных или отрицательных эмоциях. В то время как отрицательные эмоции, например страх, прежде всего способствуют долговременному запоминанию несвязанных единичных фактов, положительные эмоции имеют то преимущество, что они способствуют формированию сложных, связанных с уже имеющимися знаниями структур, и тем самым способствуют расширению знаний — эффект, который обладает огромным потенциалом для обучения. Доказано, что музыка может вызывать выброс дофамина, снижать уровень стресса и повышать концентрацию внимания. При этом решающим

фактором является то, насколько прослушиваемая музыка соответствует ожиданиям и предпочтениям слушателей или насколько они знакомы с этой музыкой. В рамках исследований особенно эффективными оказались музыкальные произведения с неожиданными поворотами и элементами «сюрприза», поскольку восприятие чего-то «нового» вызывает особенно сильные эмоции. Какие именно процессы при этом происходят в различных областях мозга, можно подробно прочитать в разделе 2.1.2 «Роль эмоций». Однозначно установлено, что музыка в целом способна создавать благоприятные условия для обучения и оказывать поддерживающее влияние на (долговременное) закрепление информации в мозге. Помимо пассивного восприятия музыки, доказанную пользу для физического самочувствия приносит также активное музицирование и пение, что, в свою очередь, может быть использовано в учебных контекстах и интегрировано в образовательный процесс.

В следующих разделах подробно рассматриваются факторы, которые в значительной степени способствуют функции песен как средства для поддержки и улучшения памяти, поскольку вводная часть указывает на то, что песни могут способствовать многоканальному обучению. Это происходит за счёт того, что новая информация, в данном случае изучаемый язык, усваивается не только в устной или текстовой форме, но и воспринимается на музыкальном уровне. Такой способ усвоения информации способствует её закреплению на нескольких уровнях, что, в свою очередь, повышает вероятность её последующего воспроизведения. Дальнейшее изложение главы структурировано по нескольким разделам и охватывает такие темы, как ритм, рифма, мелодия и музыка, структура и паузы, а также повторение и формирование шаблонов. Помимо прочего затрагивается определённый объём текста в песнях.

В контексте ритма особенно важно подчеркнуть, что он способствует ритмической сегментации информации и тем самым играет структурообразующую роль. Это относится не только к музыке, но и к речи, где ритм возникает за счёт чередования ударных и безударных слогов, то есть благодаря выделению отдельных слогов или интонации целых фраз. Эти речевые схемы в песнях не просто воспроизводятся, но и усиливаются за счёт музыкального сопровождения, что повышает их запоминаемость и делает их ценным ресурсом при изучении языка. Музыкальное восприятие и кодирование и понимание музыки в значительной степени регулируются ритмом. Ритм является основополагающим элементом как речи, так и музыки. Характерные рифмы, встречающиеся во многих песнях, также могут значительно способствовать лучшему запоминанию информации и, особенно, её

последующему воспроизведению. Это связано прежде всего с тем, что речь и язык в мозге также организуются по звуковым структурам — слова, звучащие похоже, автоматически ассоциируются друг с другом. Поэтому, услышав, например, одну строчку песни, человеку легче вспомнить следующую, если она хотя бы частично рифмуется с предыдущей. Похожим образом действует и характерный для песен элемент — мелодия. Она, например, положительно влияет на запоминание в том числе иностранных песен, поскольку обрабатывается в правом полушарии мозга, тогда как текст — в левом. Благодаря взаимодействию и тесной связи между обоими полушариями улучшается способность запоминания как музыкального, так и речевого содержания. Мелодия также существенно облегчает воспроизведение конкретной информации. За счёт одновременной обработки текста и соответствующей мелодии, а также двойного закрепления этой информации в памяти, последующий «доступ» к нужной языковой информации упрощается и ускоряется.

Помимо уже упомянутых элементов, решающим фактором, способствующим запоминанию песен, является их структура, разделение на куплеты и припев, а также тесная связь текста с лежащей в основе музыкальной структурой. Эти «естественные» элементы организации облегчают процессы запоминания в мозге, поскольку сами по себе также подчинены определённым схемам. В рамках песенной структуры важную роль играют и паузы (в конце строк, между куплетом, припевом и т. д.), поскольку они предоставляют учащимся время, чтобы упорядочить воспринятую информацию и глубже её обработать. Повторение определённых музыкальных структур и текстовых примеров, исполняющихся в определённых временных рамках, целенаправленно, но в то же время естественным образом, запускает процессы запоминания и закрепления знаний в несколько этапов без активного вмешательства преподавателя. В этом смысле песни, благодаря своей внутренней структуре, могут частично взять на себя задачи и процессы обучения, которые в обычных условиях приходится создавать «искусственно». Многочисленные повторы в песнях, особенно за счёт припева, способствуют лучшему формированию шаблонов в мозге. Наконец стоит также отметить, что ограниченный объём текста в песнях, который, тем не менее, представляет собой целостную смысловую единицу, представляет прекрасную возможность работать с аутентичными текстами на уроках иностранного языка, которые также можно прорабатывать несколько раз с различными акцентами благодаря их художественной подаче. Кроме того, песни зачастую затрагивают эмоциональные

темы, и таким образом через этот компактный объём текста можно воздействовать на эмоциональный уровень учащихся, который играет важную роль в процессе обучения.

Перед рассмотрением практических аспектов использования песен на уроках русского языка как иностранного, данная работа в кратком историческом обзоре освещает развитие научного подхода к песням в контексте преподавания иностранных языков. В целом можно отметить, что хотя традиция исследований в этой области восходит к концу XIX века, наибольшее количество научных публикаций по данной теме появилось лишь после так называемого «коммуникативного поворота» в 1980-х годах. Несмотря на то что общий интерес к данному направлению исследований за последние десятилетия значительно возрос, можно предположить, что весь потенциал музыки и песен как средства повышения эффективности обучения иностранным языкам далеко не исчерпан. Ряд авторов также указывает на то, что во многих работах приоритет отдаётся преимущественно практическим аспектам, тогда как соответствующая научно обоснованная база остаётся недостаточно разработанной. Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что в области преподавания русского языка как иностранного опубликовано сравнительно мало научных трудов.

Третья большая глава данной работы посвящена различным аспектам, связанным с конкретными возможностями использования песен в обучении иностранным языкам. Исходя из общих положений о том, что песни могут применяться на занятиях по иностранному языку с разных точек зрения (воспроизводящей, рецептивной, продуктивной, информационной), далее следуют некоторые методические и дидактические соображения по их использованию. Далее в следующем разделе подробно анализируется, какие языковые аспекты при обучении русскому языку как иностранному обладают особенно высоким потенциалом для развития при работе с песенным материалом. Как флективный язык, русский характеризуется большим количеством грамматических форм, что создаёт определённые трудности в процессе обучения. Повторяющаяся «подача» отдельных форм в песенном контексте может способствовать облегчению усвоения и улучшению запоминания. С другой стороны, определённым препятствием в процессе овладения языком, часто становится нерегулярное ударение в русском слове. Изучение новой лексики и языковых структур с опорой на музыку может оказать положительное влияние и в этом отношении. Третий упомянутый аспект — свободный порядок слов, характерный для русского языка. Свободный и зачастую нестандартный порядок слов в песнях может положительно

повлиять на развитие чувствительности к данной языковой особенности и способствовать повышению внимания учащихся к этому аспекту.

В контексте рассматриваемой темы необходимо также проанализировать действующие австрийские учебные программы и «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (*CEFR*) с точки зрения условий, которые данные документы создают для использования песен на школьных уроках. Изучение учебной программы для общеобразовательных средних школ (*AHS*) показывает, что в требованиях ко второму иностранному языку содержится ряд подходов, позволяющих эффективно интегрировать песни в учебный процесс. Помимо того, что их можно использовать с культурной точки зрения, они также способствуют необходимому разнообразию текстовых форм. Песни также могут быть с пользой включены в учебный план в качестве творческого формата обучения. Аналогичные возможности наблюдаются и в различных типах профессионально-ориентированных средних школ (*BHS*), хотя в несколько меньшей степени по сравнению со средними общеобразовательными школами. Особенно благоприятная ситуация складывается в Вальдорфских школах, где русский язык в Австрии часто преподаётся уже с начального уровня образования. Учебная программа Вальдорфских школ предполагает всестороннее использование музыки и ритмики на уроках, что, среди прочего, может быть применено и в обучении иностранным языкам. Хотя в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком (*CEFR*) музыка и песни упоминаются лишь изредка, их использование может быть оправдано в рамках требуемого разнообразия методов обучения.

В последнем разделе третьей главы представлена серия литературных ссылок на практические работы, содержащие рекомендации по использованию песен в обучении иностранным языкам, а также в преподавании русского языка. В нём представлен обзор различных способов использования песен в фонетике, грамматике, лексике и краеведении, а также продемонстрировано методическое разнообразие для развития с помощью песен рецептивных навыков — (слушание и чтение) и продуктивных компетенций (речь и письмо).

Завершающая глава работы представляет собой подробное описание материалов, созданных автором для уроков русского языка с использованием песен, которые находятся в приложении. Песни упорядочены согласно уровням владения языком по *CEFR*. Для каждого уровня (*A1* до *B2*) представлены два подготовленных для уроков произведения. При выборе песен учитывались их основной сюжет и

соответствующий уровень сложности с точки зрения языка. С другой стороны, была предпринята попытка составить максимально разнообразный комплекс упражнений с музыкальной точки зрения. Выбранные песни в целом разделены на следующие три категории:

1. Культурное / Традиционное
2. Современное / Актуальное
3. Критические голоса / Политическое

В первую категорию входят, с одной стороны, народные песни, с другой — «классика» советских фильмов, а также несколько песен первых бардов и авторов-исполнителей, которые до сих пор являются неотъемлемой частью российской музыкальной сцены. Во вторую категорию включены представители рок-сцены и современные исполнители. Третью категорию составляют голоса политического и общественного сопротивления. К ним относятся, с одной стороны, уже упомянутые барды, которые во многих своих песнях выражали более или менее скрытую критику различных аспектов советской системы. С другой стороны, в эту группу также входят исполнители (в эмиграции), которые используют свою музыку как инструмент для выражения своего мнения после вторжения России в Украину.

К каждому представленному в работе упражнению прилагается также ориентировочная матрица, которая должна предоставить преподавателям обзор уровня сложности и тематической направленности соответствующего задания. Одновременно указывается, какие грамматические и компетентностные области в первую очередь охватываются данным упражнением, а также к какой «категории песен» относится выбранное музыкальное произведение. Аналогично музыкальным критериям, использованным при отборе песен, при выборе упражнений также уделялось внимание тому, чтобы представить как можно более сбалансированное сочетание различных форматов и методических подходов. Вслед за вводными замечаниями к каждой песне прилагается сопроводительный текст, содержащий краткое содержание соответствующей композиции для облегчения ориентации в материале. Аналогично музыкальным критериям, использованным при отборе песен, при выборе упражнений также уделялось внимание тому, чтобы представить как можно более сбалансированное сочетание различных форматов и методических подходов.

Далее следует краткое описание самого упражнения, в первую очередь касающееся его использования, которое может служить преподавателям справочной

информацией или методической поддержкой — и в некоторых случаях даже является необходимым: не все рабочие листы содержат подробные письменные инструкции к предполагаемым заданиям, так как они рассчитаны на выполнение в присутствии преподавателя, а не на самостоятельное изучение. В отдельных случаях также указываются возможные варианты выполнения упражнений или дополнительные задания. На всех рабочих листах размещён QR-код, ведущий к соответствующему видео на *YouTube*. На вводной титульной странице указаны название песни, имя исполнителя (или исполнителей), а также ссылка (не в виде QR-кода) для прослушивания соответствующей композиции.

Для уровня *A1* была разработана серия различных, последовательных упражнений на основе песни «Если у вас нету тёти» из фильма «Ирония судьбы». Кроме того, песня «Песенка о моей жизни» Булата Окуджавы была адаптирована для введения порядковых числительных. На уровне *A2* с помощью песни «На Тихорецкую состав отправится» можно тренировать произношение. Упражнение по песне «Свет былой любви» группы «Ария» вновь обращается к грамматике и фокусируется на творительном падеже. Наконец, на уровне *B1* с помощью песни «Москва — Одесса» Владимира Высоцкого предполагается передача краеведческих знаний. Песня группы The Hatters «Я делаю шаг» используется для интенсивной работы над лексикой. Для уровня *B2*, с одной стороны, было выбрано народное песенное произведение «Тонкая рябина», к которому разработаны упражнения на виды глагола. С другой стороны, в набор упражнений для уровня *B2* включены задания, побуждающие к углублённой и критической работе с текстом песни «Выше крыш» Монеточки.

Наконец, наиболее важные выводы данной работы обобщены в заключении, в котором также отражен процесс работы и рассмотрены возможные направления для дальнейшего научного изучения темы. При этом особое внимание уделяется трём ключевым положениям: во-первых, в настоящем исследовании была предпринята попытка на примере русского языка выделить ряд языковых аспектов, представляющих трудности в процессе изучения, которые при поддержке использования песен на уроках могут быть проработаны более эффективно. Некоторые из сделанных в этом контексте выводов в определённой степени применимы и к другим славянским языкам благодаря их структурной близости. Научное исследование, специально ориентированное на славянские языки, также представляло бы значительный интерес с дидактической точки зрения, особенно учитывая его практические последствия для преподавания.

Во-вторых, на фоне представленных в данной работе рассуждений и доказанного положительного влияния музыки и песен на учебный процесс, можно выразить надежду на то, что им, наряду с другими творческо-художественными подходами к обучению и преподаванию, будет уделяться большее внимание со стороны образовательных структур и это будет выражаться в более широком закреплении в учебных программах и принципах преподавания.

В-третьих, следует отметить, что представленными в данной работе упражнениями, разумеется, далеко не исчерпывается весь спектр возможных форматов заданий. Было бы чрезвычайно интересно создать своеобразное собрание «музыкальных» учебных материалов, охватывающее широкий круг (языковых) тем и позволяющее использовать их многократно в различных формах с разными дидактическими акцентами. В дальнейшем особый интерес представляет тщательное тестирование таких материалов в реальной учебной практике на протяжении длительного времени, чтобы подтвердить представленные в данной работе выводы конкретными данными, относящимися к преподаванию русского языка, и на основе этого выработать дальнейшие практические рекомендации.

BIBLIOGRAPHIE

6.1 Literatur

- ADLER, Iris et al. (2016): *Dialog 1. Schülerbuch für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- ADLER, Iris et al. (2017): *Privet ! 1. Schülerbuch für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- ALLMAYER, Sandra (2008): *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis: Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- ALLMAYER, Sandra (2010): „Grammatikvermittlung mit Liedern: methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie“. In: BLELL/KUPETZ 2010, 291–302.
- AMSTEIN-BAHMAN, Christine et al. (2021): *Konečno! 1. Intensivnyj kurs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- ARLEO, Andy (2000): „Music, Song and Foreign Language Teaching“, in: *Cahiers de l'APLIUT*, 19 (4); 5–19.
- ÁVILA, Javier (2016): „Musical Training and Foreign Language Learning“. In: FONSECA-MORA/GANT 2016, 57–68.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2006): *Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild- und Musik-kunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht: Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, 12)
- BARCHUDAROVA, Elena L. (2002): *Posobie po fonetike i intonacii russkogo jazyka dlja inostrannykh magistrantov-literaturovedov*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- BARTOSCH, Roman (2019): „Rap: Textzentrierte und kulturökologische Zugänge im heterogenitätssensiblen Fremdsprachenunterricht“. In: FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019, 127–142.
- BENDIXEN, Bernd; VOIGT, Wolfgang (²2003): *Russisch aktuell. Der Leitfaden. Lehr- und Übungsgrammatik*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- BENEZON, Rolando O. (1997): *Music Therapy Theory and Manual: Contributions to the Knowledge of Nonverbal Contexts*. Springfield (Il): Charles C. Thomas.
- BERGNER, Grit (2019): „Lieder und Reime im Fremdsprachenfrühbeginn und Anfangsunterricht“. In: FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019, 195–206.

- BLAND, Janice (2010): „Patterns, wordplay and the music of language“. In: BLELL/KUPETZ, 331–344.
- BLELL, Gabriele (2006): „Musik im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von *audio literacy*“. In: JUNG, Udo (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang, 112–119.
- BLELL, Gabriele; KUPETZ, Rita (2014): „Authentizität und Fremdsprachendidaktik“. In: FUNK, Wolfgang; KRÄMER, Lucia (Hrsg.): *Fiktionen von Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript, 99–116.
- BLELL, Gabriele; KUPETZ, Rita (Hrsg.) (2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, 17)
- BLOOD Anne J.; ZATORRE Robert J. (2001): „Intensely Pleasurable Responses to Music Correlate with Activity in Brain Regions Implicated in Reward and Emotion“, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences – PNAS*, 98 (20); 11818–11823.
- BORGWARDT, Ulf (2009): *Konečno! 1. Intensivnyj kurs. Grammatisches Beiheft*. Stuttgart: Ernst Klett.
- BOROWSKY, Kay (Übers.) (2000): *Russische Liedermacher. Wysozkij – Galitsch – Okudschawa. Russisch/Deutsch*. Stuttgart: Reclam.
- BRYZGUNOVA, Elena A. (⁴1981): *Zvuki i intonacii russkoj reči: dlja inostrancev, izučajuščich russkij jazyk*. Moskva: Russkij Jazyk.
- BUHL, Hanna; CSLOVJECSEK, Markus (2010): „Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik“. In: BLELL/KUPETZ 2010, 63–81.
- BUKIN, Denis (2017): „Poëm po-russki“, in: *Čuždoezikovo obučenie*, 44 (4); 460–468.
- CAHILL, Larry et al. (1994): „β-Adrenergic activation and memory for emotional events“, in: *Nature*, 371 (6499); 702–704.
- CARDONA, George (2000): „Pāṇini“. In: AUROUX, Sylvain et al. (Hrsg.): *Geschichte der Sprachwissenschaften. Ein internationales Handbuch zur Entwicklung der Sprachforschung von den Anfängen bis zur Gegenwart. 1. Teilband*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 113–124. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 18.1)
- CASPARY, Ralf (Hrsg.) (²2006): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- CASPERS, Olga; SCHARLAJ, Marina (2018): „Party Like a Russian – Zur kulturdidaktischen Analyse von Musikvideos im universitären Unterricht“. In: BERGMANN, Anka; CASPERS, Olga; STADLER, Wolfgang (Hrsg.): *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)*. Innsbruck: innsbruck university press, 113–135. (= Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 4)

- COHAN, David; SMOLAN, Rick (1987): *A Day in the Life of the Soviet Union. Photographed by 100 of the world's leading photojournalists on one day, May 15, 1987*. New York: Collins Publishers.
- DAUM, Edmund; SCHENK, Werner (2009): *Langenscheidt Handwörterbuch Russisch*. Berlin, München: Langenscheidt.
- DÖRING, Klaus (2017): „Zur Biographie Platons“. In: HORN/MÜLLER/SÖDER 2017, 1–18.
- EISENMANN, Maria (2010): „In your head they are fighting‘ – Anregungen zur Arbeit mit Musikvideoclips am Beispiel des Songs ‚Zombie‘“. In: BLELL/KUPETZ 2010, 251–262.
- ERLER, Michael (2017): „Kontexte der Philosophie Platons“. In: HORN/MÜLLER/SÖDER 2017, 63–104.
- FALKENHAGEN, Charlotte; VOLKMANN, Laurenz (2019): „Vorwort“. In: FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019, 9–13.
- FALKENHAGEN, Charlotte; VOLKMANN, Laurenz (Hrsg.) (2019): *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- FITCH, W. Tecumseh (2012): „The biology and evolution of rhythm: Unravelling a paradox“. In: REBUSCHAT, Patrick et al. (Hrsg.): *Language and Music as Cognitive Systems*. Oxford: Oxford University Press, 73–95.
- FONFARA, Dirk (2017): „Pädagogik“. In: HORN/MÜLLER/SÖDER 2017, 246–251.
- FONSECA-MORA, Carmen M. (2016): „Music and Language Learning: An Introduction“. In: FONSECA-MORA/GANT 2016, 2–6.
- FONSECA-MORA, Carmen M.; GANT, Mark (Hrsg.) (2016): *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- FONSECA-MORA, Carmen M.; TOSCANO-FUENTES, Carmen; WERMKE Kathleen (2011): „Melodies That Help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence“, in: *Anglistik International Journal of English Studies*, 22 (1); 101–118.
- GIENOW, Wilfried; HELLWIG, Karlheinz (Hrsg.) (1993): *Prozeßorientierte [sic!] Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main, Wien: Lang.
- GOLLMANN, Birgit; KÖSTENBERGER, Julia; RADAUER, Lena (2012): *Do vstreči! Band 1. Lehrbuch. Russisch für Anfänger*. Eisenstadt: E. Weber.
- GREWE, Oliver (2010): „Musik und Emotion. Warum kreatives Handeln glücklich macht. Essay“. In: BLELL/KUPETZ 2010, 29–35.
- HELLWIG, Karlheinz (1993): „Fremdsprachlich handeln und schaffen! Prozeßorientierte [sic!] Medien-,Methodik‘ in Grundlagen und Übersicht“. In: GIENOW/HELLWIG 1993, 87–99.
- HEMMING, Jan (2009): „Zur Phänomenologie des ‚Ohrwurms‘“. In: AUHAGEN, Wolfgang; BULLERJAHN, Claudia; HÖGE, Holger (Hrsg.): *Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen*. Göttingen: Hogrefe, 184–207. (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 20)

- HORN, Christoph; MÜLLER, Jörn; SÖDER, Joachim (Hrsg.) (2017): *Platon Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- HÜTHER, Gerald (2016): *Mit Freude lernen – ein Leben lang: Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HÜTHER, Gerald (2006): „Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht“. In: CASPARY 2006, 70–84.
- ISAČENKO, Aleksandr V. (1995): *Die russische Sprache der Gegenwart. Formenlehre*. München: Max Hueber.
- JUHÁSOVÁ, Jana (2019): „Ausgewählte musikalische und linguistisch-poetische Wesensmerkmale in Popliedern und ihr mögliches Intensivierungspotenzial für die Entfaltung des Hörverstehens im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht“, in: *LiLi Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Vol. 49 (2); 345–367.
- KIRSCHBAUM, Ernst-Georg (2001): *Grammatik der russischen Sprache*. Berlin: Volk und Wissen.
- KOELSCH, Stefan (2010): „Towards a neural basis of music-evoked emotions“, in: *Trends in Cognitive Sciences*, 14 (3); 131–137.
- LEITZKE-UNGERER, Eva (2010): „Bewegtes Lernen: Rhythmus, Tanz und Songs im Französisch- und Spanischunterricht“. In: BLELL/KUPETZ 2010, 345–357.
- LENSCH, Juliane (2010): „Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur“. In: BLELL/KUPETZ 2010, 263–274.
- LEVITIN, Daniel (2008): *This is your brain on music: understanding a human obsession*. London: Atlantic.
- LOOS, Harald; POYNTNER, Johannes (2018): *Doroga 1. Russisch Lehrbuch*. Eisenstadt: E. Weber.
- LUDKE, Karen (2009): *Teaching foreign languages through songs*. Edinburgh: Institute for Music in Human and Social Development.
- LÜTGE, Christiane; OWCZAREK, Claudia (2019): „Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – audio literacy als Teil von multiliteracies“. In: FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019, 17–27.
- MEHLHORN, Grit (2016): „Der Ton macht die Musik! Anregungen zur Aussprachevermittlung im Russischunterricht“. In: BERGMANN, Anke (Hrsg.): *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Bern: Peter Lang edition, 113–148. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 49)
- METZIG, Werner; SCHUSTER, Martin (2020): *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- PATEL, Aniruddh D. (2008): *Music, language and the brain*. New York, Oxford: Oxford University Press.

- PETROČENKO, Elena (2016): „Lieder im Ausspracheunterricht für russische Deutschlernende“. In: HIRSCHFELD, Ursula; LANGE, Friderike; STOCK, Eberhard (Hrsg.): *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Frank & Timme, 185–195. (= Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, 7)
- QUAST, Ulrike (2005): *Leichter lernen mit Musik*. Bern: Hans Huber.
- REICHL, Karl (2021): „Wintermann, Jutta (2020): Die Figur des Almambet im kirgisischen Manas-Epos. Eine historisch-kritische Studie. Wiesbaden: Harrassowitz“, in: *Orientalistische Literaturzeitung*, 116 (3); 265–266.
- REVUCKAJA, Svetlana M.; RUŽINSKIJ, Andrej L. (1997): *Izučаем язык припевајучи. Posobie po razvitiju reči na materiale populjarnych russkich pesen*. Char'kov: OKO.
- RICHTER, Lukas (1961): *Zur Wissenschaftslehre von der Musik bei Platon und Aristoteles*. Berlin: Akademie Verlag.
- RIEDNER, Renate (2018): „Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept“, in: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 55 (1); 34–43.
- ROTHMAYR, Antonia (2016): *Linguistik für die Kognitionswissenschaft. Eine interdisziplinäre Ergänzung zur Einführung in die Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- SCHIFFLER, Ludger (2010): „Musik und Fremdsprachenunterricht – 20 Jahre Erkundungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode“. In: BLELL/KUPETZ 2010, 57–62.
- SCHIRP, Heinz (²2006): „Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen?“. In: CASPARY 2006, 99–127.
- SCHLEGEL, Hans (1992): *Kompendium lingvističeskich znanij dlja praktičeskich zanjatij po russkomu jazyku*. Berlin: Volk und Wissen.
- SPERBER, Horst (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt ‚Deutsch als Fremdsprache‘*. München: iudicium.
- SPITZER, Manfred (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- SPITZER, Manfred (²2014): *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- STEINBACH, Andrea; BIRZER, Sandra (2021): „Musik im Russischunterricht“, in: *Methodische und inhaltliche Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Russisch*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität; 32–53, doi: 10.20378/irb-50956.
- STRAUBE, Hanne (2015): „Die Instrumentalisierung des Manas-Epos für eine nationale Staatsideologie in Kirgistan“. In: KULTURWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT (Hrsg.): *Jahrbuch 2004*. Bielefeld: transcript Verlag, 259–272.
- THAIN, Laurie (2016): „A Window into Composing Musical Materials for Young English Language Learners“. In: FONSECA-MORA/GANT 2016, 97–106.

- THALER, Engelbert (2010): „Musikvideoclips – Kunst, Kitsch, Kommerz, Kommunikation“. In: BLELL/KUPETZ 2010, 241–250.
- TOSCANO-FUENTES, Carmen (2016): „The Relationship between Musical Aptitude and Foreign Language Skills“. In: FONSECA-MORA/GANT 2016, 48–56.
- USBECK-FREI, Hanna (2019): „Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht“. In: FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019, 93–126.
- VASMER, Max (³2017): *Russisches etymologisches Wörterbuch. Band 2. L – ssuda*. Heidelberg: Winter.
- VOLKMANN, Laurenz (2019): „Musikvideos im Fremdsprachenunterricht“. In: FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019, 159–170.
- WAPENHANS, Heike (2014): „Medieneinsatz im Russischunterricht“. In: BERGMANN, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 253–265.
- WATROWSKI, Rafal (2002): „Kulturkunde und Sprachunterricht? Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts“, in: *Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 29 (1); 50–58.
- WERMKE, Kathleen; MENDE, Werner (2016): „From Melodious Cries to Articulated Sounds: Melody at the Root of Language Acquisition“. In: FONSECA-MORA/GANT 2016, 24–47.
- WESTERMANN, Hartmut (2017): „Ästhetik“. In: HORN/MÜLLER/SÖDER 2017, 240–245.
- WILLEMS, Aline (2019a): „Chansons im Französischunterricht“. In: FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019, 221–238.
- WILLEMS, Aline (2019b): „Musik und Fremdsprachenunterricht – Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften“. In: FALKENHAGEN/VOLKMANN 2019, 77–89.

6.2 Internetquellen

- BM BWF – BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2024a): „Gemeinsam gegen Gewalt“. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/pwi/pa/weissefeder.html> [Zugriff am 07.04.2024].
- BM BWF – BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2024b): „Gewaltprävention“. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/gewpr.html> [Zugriff am 07.04.2024].
- BM BWF – BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2024c): „Unterrichtsprinzipien“. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> [Zugriff am 07.04.2024].
- COUNCIL OF EUROPE (Hrsg.) (2001): „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment“. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> [Zugriff am 11.05.2025].
- COUNCIL OF EUROPE (Hrsg.) (2020): „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume“. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [Zugriff am 05.05.2025].
- HÜSCHEN, Heinrich; DAHLHAUS, Carl (November 2016): „Melodie“. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG Online)*. URL: <https://www.mgg-online-com.uaccess.univie.ac.at/article?id=mgg15706&v=1.0&rs=mgg15706&q=Melodie%20Definition> [Zugriff am 10.05.2024].
- HÜTHER, Gerald (17.06.2018): „Der Anteil des Singens an der Menschwerdung des Affen“. In: *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3JGTpEw6Uas> [Zugriff am 17.10.2023].
- ISB – STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (18.11.2020): „Musik im Russischunterricht“. URL: https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Gymnasium/Faecher/Moderne_Fremdsprachen/Russisch/Musiklinks_fuer_den_Russischunterricht_2023_.pdf [Zugriff am 10.05.2025].
- JOST, Peter (November 2016): „Lied“. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG Online)*. URL: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/11684> [Zugriff am 22.10.2023].
- Lehrplan AHS (2023): URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2025.05.2025.pdf> [Zugriff am 25.05.2025].
- Lehrplan HAK (2014): URL: <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/handelsakademie-lehrplan-2014> [Zugriff am 24.04.2025].
- Lehrplan HLT (2015): URL: https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/HLT_f29ee3f742.pdf [Zugriff am 28.04.2025].

- Lehrplan HLW (2015): URL: https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/HLW_a30e28a503.pdf [Zugriff am 28.04.2025].
- NIMMERVOLL, Lisa (26.06.2023): „English only‘ im neuen HAK-Lehrplan?“. In: *Der Standard*. URL: <https://www.derstandard.at/story/3000000176236/english-only-im-neuen-hak-lehrplan> [Zugriff am 24.04.2025].
- ORF (17.02.2023): „Schüler beteiligen sich an neuen Lehrplänen“. URL: <https://oesterreich.orf.at/stories/3195163/> [Zugriff am 24.04.2025].
- RJAZANOV, Èl'dar A. (Regisseur) (1976): „Ironija sud'by, ili s lëgkim parom. 1 serija“. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IVpmZnRIMKs> [Zugriff am 25.09.2023].
- VRÖ – VERBAND DER RUSSISCHLEHRERINNEN UND RUSSISCHLEHRER ÖSTERREICHS: „Russisch als Fremdsprache“. URL: <https://russischlehrer.at/lernen> [Zugriff am 24.04.2025]
- WALDORFBUND ÖSTERREICH (Hrsg.) (2010): „Lehrplan der österreichischen Freien Waldorfschulen bzw. Rudolf Steiner Schulen im Waldorfbund Österreich“. URL: https://www.waldorf.at/waldorfschulen/unterricht-lehrplan/content_sdutrwa/Lehrplan_NEU_Organisationsstatut_komplett_2010.pdf [Zugriff am 28.04.2025].
- WICKE, Peter (November 2016): „Populäre Musik“. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG Online)*. URL: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12659> [Zugriff am 22.10.2023].

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Musikkunst und ihre Nutzung im FSU (BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 15)	77
Abbildung 2: Orientierungsmatrix für Lehrende (Beilage zu den erstellten Übungen).....	105
Abbildung 3: <i>Песенка о моей жизни</i> – Übersetzung (BOROWSKY 2000: 170–171)	109

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**Sprachliches**

bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
etc.	et cetera
o. ä.	oder ähnliche
o. Ä.	oder Ähnliches
u. a.	unter anderem
u. v. m.	und viele mehr
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

Inhaltliches

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
DaF	Deutsch als Fremdsprache
FSU	Fremdsprachenunterricht
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HAK	Handelsakademie
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HLT	Höhere Lehranstalt für Tourismus

ANHANG I: SELBST ERSTELLTE UNTERRICHTSMATERIALIEN

ÜBUNGEN ZUM LIED

Если у вас нету тёти

Песня из фильма «Ирония судьбы»

Interpret: Сергей Никитин

Niveau: A1		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik			
	Morphologie	⊙		
	Wortschatz	⊙		
	Syntax			
Kompetenzen	Sprechen	⊙		
	Schreiben			
	Hören			
	Lesen			

<https://www.youtube.com/watch?v=7lR9nDzLKXE>

Если у вас нет собаки, её не отравит¹ сосед
И с другом не будет драки²
Если у вас, если у вас
Если у вас друга нет
Друга нет

Если у вас нету дома, пожары³ ему не страшны
И жена не уйдёт к другому
Если у вас, если у вас
Если у вас нет жены
Нету жены

Оркестр гремит басами
Трубач выдувает медь
Думайте сами, решайте сами
Иметь или не иметь
Иметь или не иметь

 **Если у вас нету тётти**

Оркестр гремит басами
Трубач выдувает медь
Думайте сами, решайте сами
Иметь или не иметь

Если у вас нету тётти, то вам её не потерять⁴
И если вы не живёте
То вам и не, то вам и не
То вам и не умирать
Не умирать

¹ отравить – vergiften
² драка – Schlägerei
³ пожары – Feuer
⁴ потерять – verlieren

1. Mach dich sich auf die Suche:

Schreib alle Wörter im Genitiv in die Tabelle und bilde den Nominativ.

Genitiv		Nominativ
	<	
	<	
	<	
	<	
	<	
	<	
	<	

2. Schreib ein neues Lied! Finde andere Wörter für die folgenden Substantive:

	собака	друг	дом	жена	тётя
f. (Gen.)					
m. (Gen.)					

3. Zeit für Veränderung! Achtung, auch für die Personalpronomen!

- ✓ Schreib Strophe 1 neu: Wir sind per Du!
- ✓ Schreibe die 2. Strophe des Liedes in die dritte Person Plural.
- ✓ Setze die 3. Strophe des Liedes in die dritte Person Singular.

Дискуссия:

Was ist die Botschaft
des Liedes?
Was bedeutet für
euch Glück?



Если у вас нету тѣти

Из фильма «Ирония судьбы»

Если у вас нету _____¹,
 пожары ему не страшны
 И жена не уйдѣт к _____²
 Если у вас, если у вас
 Если у вас нет _____³
 Нету _____³

 Если у вас нет _____⁴,
 её не отравит _____⁵
 И с другом не будет драки
 Если у вас, если у вас
 Если у вас _____⁶ нет
 _____⁶ нет

Оркестр гремит басами

Трубач выдувает медь

Думайте сами, решайте сами

Иметь или не иметь

Если у вас нету _____⁷,
 то вам _____⁸ не потерять
 И если вы не живѣте
 То вам и не, то вам и не
 То вам и не умирать
 Не умирать

Оркестр гремит басами

Трубач выдувает медь

Думайте сами, решайте сами

Иметь или не иметь

Иметь или не иметь

	Wort	Fall
1	Haus	
2	anderer	
3	Ehefrau	
4	Hund	
5	Nachbar	
6	Freund	
7	Tante	
8	sie	

Если у вас нету тѣти

Если у вас нету дома,
___ (**Brände**) ему не ___ (**gefährlich**)
И жена не ___ (**wird weggehen**) к другому
Если у вас, если у вас
Если у вас нет жены
Нету жены

Если у вас нет собаки,
её не ___ (**wird vergiften**) сосед
И ___ (**mit dem Freund**) не будет ___ (**Schlägerei**)
Если у вас, если у вас
Если у вас друга нет
друга нет

Оркестр ___ (**dröhnt, donnert**) басами
___ (**Trompeter**) выдувает медь
___ (**denken Sie**) сами, ___ (**entscheiden Sie**) сами
Иметь или не иметь

Если у вас нету тѣти,
то вам её не ___ (**verlieren**)
И если вы не живѣте
То вам и не, то вам и не
То вам и не ___ (**sterben**)
Не ___ (**sterben**)

Оркестр гремит ___ (**mit den Bässen**)
Трубач ___ (**bläst**) ___ (**Kupfer, Blech**)
Думайте сами, решайте сами
Иметь или не иметь
Иметь или не иметь

пожары

страшны

уйдёт

отравит

с другом

драки

гремит

трубач

думайте

решайте

потерять

умирать

умирать

басами

выдувает

медь

Если у вас нету тёти

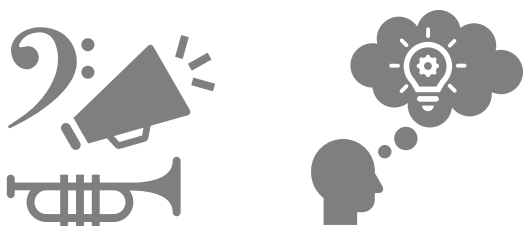
Wenn Sie kein Haus haben, sind ihm Feuer nicht gefährlich	Если у вас нету дома, пожары ему не страшны
И жена не уйдёт к другому Если у вас, если у вас Если у вас нет жены Нету жены	Und die (Ehe-)Frau wird nicht zu einem anderen gehen, wenn Sie, wenn Sie, wenn Sie keine Frau haben keine Frau
Wenn Sie keinen Hund haben, wird ihn der Nachbar nicht vergiften	Если у вас нет собаки, её не отравит сосед
И с другом не будет драки Если у вас, если у вас Если у вас друга нет друга нет	Und mit dem Freund wird es keine Schlä- gerei geben, wenn Sie, Wenn Sie wenn Sie keinen Freund haben, keinen Freund
Das Orchester dröhnt mit den Bässen Der Trompeter bläst das Blech (Kupfer)	Оркестр гремит басами Трубач выдувает медь
Думайте сами, решайте сами Иметь или не иметь	Denken Sie selbst, entscheiden Sie selbst Haben oder nicht haben
Wenn Sie keine Tante haben, können Sie sie nicht verlieren	Если у вас нету тёти, то вам её не потерять
И если вы не живёте То вам и не, то вам и не То вам и не умирать Не умирать	Und wenn Sie nicht leben, dann müssen Sie auch nicht, dann müssen Sie auch nicht, dann müssen Sie auch nicht sterben, nicht sterben
Das Orchester dröhnt mit den Bässen Der Trompeter bläst das Blech (Kupfer)	Оркестр гремит басами Трубач выдувает медь
Думайте сами, решайте сами Иметь или не иметь Иметь или не иметь	Denken Sie selbst, entscheiden Sie selbst Haben oder nicht haben

Если у вас нету тѣти



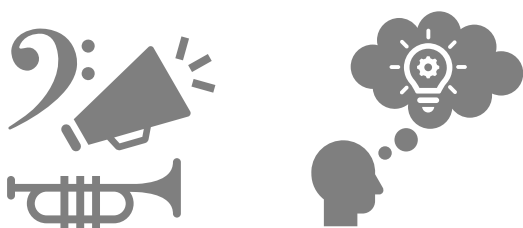
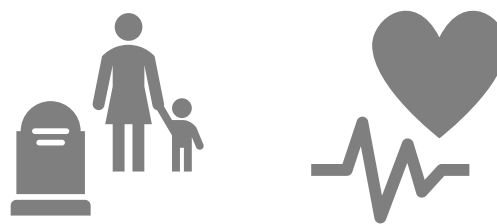
Если у вас нету дома,
пожары ему не страшны
И жена не уйдѣт к другому
Если у вас, если у вас
Если у вас нет жены
Нету жены

Если у вас нет собаки,
её не отравит сосед
И с другом не будет драки
Если у вас, если у вас
Если у вас друга нет
друга нет



Оркестр гремит басами
Трубач выдувает медь
Думайте сами, решайте сами
Иметь или не иметь

Если у вас нету тѣти,
то вам её не потерять
И если вы не живѣте
То вам и не, то вам и не
То вам и не умирать
Не умирать



Оркестр гремит басами
Трубач выдувает медь
Думайте сами, решайте сами
Иметь или не иметь
Иметь или не иметь

ÜBUNG ZUM LIED

Песенка о моей жизни

Interpret: Булат Окуджава

Niveau: A1		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik			
	Morphologie	⊙		
	Wortschatz	⊙		
	Syntax			
Kompetenzen	Sprechen			
	Schreiben			
	Hören	⊙		
	Lesen			

<https://www.youtube.com/watch?v=D3tcVPaUENc>

**Песенка о моей жизни**

Буллат Окуджава

первая (2x)**первый** (1x)**третья** (4x)**третий** (2x)**вторая** (2x)**второй** (1x)

А как _____ любовь – она сердце жжёт.

А _____ любовь – она к первой льнёт.

А как _____ любовь – ключ дрожит в замке,
ключ дрожит в замке, чемодан в руке.

А как _____ любовь – ключ дрожит в замке,
ключ дрожит в замке, чемодан в руке.

А как _____ война – да ничья вина.

А _____ война – чья-нибудь вина.

А как _____ война – лишь моя вина,
а моя вина – она всем видна.

А как _____ война – лишь моя вина,
а моя вина – она всем видна.

А как _____ обман – да на заре туман.

А _____ обман – закачался пьян.

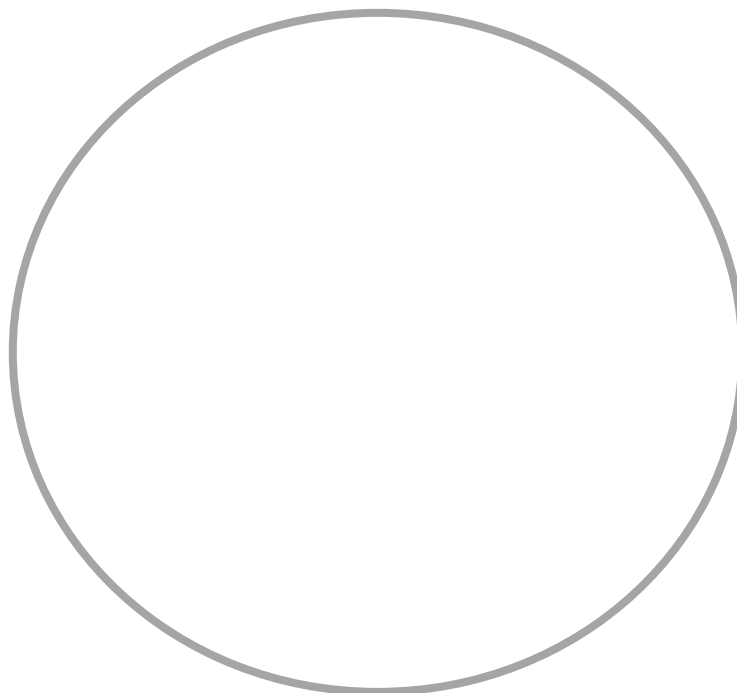
А как _____ обман – он ночи черней,
он ночи черней, он войны страшней.

А как _____ обман – он ночи черней,
он ночи черней, он войны страшней.

Vervollständige die Tabelle mit den Ordnungszahlen aus dem Lied.
Wie könnten die sächlichen Formen lauten?

	feminin	maskulin	neutrum
1.			
2.			
3.			

Zu viele Ecken und Kanten?!
Gestalte deinen eigenen Kreis der Ordnungszahlen:



Übersetze die Wörter auf Deutsch. Was fällt dir auf?

ÜBUNG ZUM LIED

На Тихорецкую состав отправится

Песня из фильма «Ирония судьбы»

Interpretin: Алла Пугачёва

Niveau: A2		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik	⊙		
	Morphologie			
	Wortschatz			
	Syntax			
Kompetenzen	Sprechen	⊙		
	Schreiben			
	Hören	⊙		
	Lesen			

https://www.youtube.com/watch?v=ZOAPs5W_LUw

На Тихорецкую

Из фильма «Ирония судьбы»

Алла Пугачёва



На Тихорецкую состав отправится.
Вагончик тронется, перрон останется.
Стена кирпичная, часы вокзальные,
Платочки белые, платочки белые
Платочки белые, глаза печальные.

Одна в окошечко гляжу, не грустная,
И только корочка в руке арбузная.
Ну что с девчонкою такою станется?
Вагончик тронется, вагончик тронется,
Вагончик тронется, перрон останется.

Начнет выпытывать купе курящее.
про мое прошлое и настоящее.
Навру с три короба - пусть удивляются.
С кем распрощалась я, с кем распрощалась я,
С кем распрощалась я, вас не касается.

Откроет душу мне матрос в тельняшечке.
Как тяжело на свете жить бедняжечке.
Сойдет на станции, и распрощается,
Вагончик тронется, вагончик тронется,
Вагончик тронется, а он останется.

Markiere in den ersten zwei Strophen alle betonten Vokale.
Markiere alle palatalen („weichen“) L in der ersten Strophe.
Markiere die Endungen aller reflexiven Verben in Strophe 1 & 2.
Markiere alle stimmhaften Zischlaute in der letzten Strophe.
Was gilt es bei der Aussprache von на станции zu beachten?

На Тихорецкую

Из фильма «Ирония судьбы»

Алла Пугачёва



На Тихорецкую состав отпра́вится.
 Ваго́нчик троне́тся, перро́н оста́нется.
 Стена́ кирпи́чная, часы́ вокза́льные,
 Плато́чки бе́лые, плато́чки бе́лые
 Плато́чки бе́лые, глаза́ печа́льные.

Одна́ в око́шечко гляжу́, не гру́стная,
 И то́лько ко́рочка в руке́ арбу́зная.
 Ну что с девчо́нкою тако́ю ста́нется?
 Ваго́нчик троне́тся, ваго́нчик троне́тся,
 Ваго́нчик троне́тся, перро́н оста́нется.

Начнет выпы́тывать купе́ ку́рящее.
 про мое́ прошлое́ и настоя́щее.
 Навру́ с три ко́роба - пусть уди́вляються.
 С кем распроща́лась я, с кем распроща́лась я,
 С кем распроща́лась я, вас не каса́ется.

Откро́ет ду́шу мне матрос в тельня́шечке.
 Как тяжё́ло на свете́ жи́ть бедня́жечке.
 Со́йдет на станци́и, и распроща́ется,
 Вагончик тронется́, вагончик тронется́,
 Вагончик тронется́, а он оста́нется.

Markiere in den ersten zwei Strophen alle betonten Vokale.

Markiere alle **palatalen („weichen“) L** in der ersten Strophe.

Markiere die **Endungen aller reflexiven Verben** in Strophe 1 & 2.

Markiere alle **stimmhaften Zischlaute** in der letzten Strophe.

Was gilt es bei der **Aussprache von на станции** zu beachten?

> на станци[ы]и > ц ist NIE palatal!

ÜBUNG ZUM LIED

Свет былой любви

Interpret: Ария

Niveau: A2		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik			
	Morphologie		⊙	
	Wortschatz			
	Syntax			
Kompetenzen	Sprechen			
	Schreiben			
	Hören		⊙	
	Lesen			

<https://www.youtube.com/watch?v=r9lFpcoyJc8>

Свет былой любви

Ария



Ich werde zu dir zurückkehren als Regen

Als morgendlicher Schneesturm hinter dem Fenster

Silber werde ich dir mit meinen „hohlen“ Händen zu Füßen werfen

Ich werde zu dir zurückkehren als Gewitter

Als Regenbogen werde ich auferstehen über der Erde

Ich werde mit dem Hauch des Windes das Licht vergangener Liebe auslöschen

Я вернусь к тебе дождь_____

Утренн_____ метел_____ за окн_____

Серебро горст_____ брошу я к ногам твоим

Я вернусь к тебе гроз_____

Радуг_____ воскресну над земл_____

Погашу дыхани_____ ветра свет былой любви

1. Ordne die eingesetzten Endungen aus dem Refrain in der Tabelle zu und vervollständige sie. Um welchen Fall handelt es sich?

		f.	m.	n.
Fall:	Adj.	_____	_____	_____
	Subst.	_____	_____	_____
		Pl.		
	Adj.	_____	_____	_____
	Subst.	_____	_____	_____

2. Welche Präpositionen zur Ortsangabe mit dem Instrumental kommen im Text vor? Welche gibt es noch?

Im Text:

Weitere:

(_____)

3. Können diese Präpositionen auch mit anderen Fällen verwendet werden?

Свет былой любви

Ария

КЛЮЧ

Ich werde zu dir zurückkehren als Regen
 Als morgendlicher Schneesturm hinter dem Fenster
 Silber werde ich dir mit meinen „hohlen“ Händen zu Füßen werfen
 Ich werde zu dir zurückkehren als Gewitter
 Als Regenbogen werde ich auferstehen über der Erde
 Ich werde mit dem Hauch des Windes das Licht vergangener Liebe auslöschen

Я вернусь к тебе дождём
 Утренней метелью за окном
 Серебро горстями брошу я к ногам твоим
 Я вернусь к тебе грозой
 Радугой воскресну над землёй
 Погашу дыхание ветра свет былой любви

1. Ordne die eingesetzten Endungen aus dem Refrain in der Tabelle zu und vervollständige sie.

Um welchen Fall handelt es sich?

2. Welche Präpositionen zur Ortsangabe mit dem Instrumental kommen im Text vor? Welche gibt es noch?

		f.	m.	n.
Instrumental	Adj.	-ой/-ей	-ым/-им	
	Subst.	-ой/-ей/-ёй -ью	-ом/-ем/-ём	
		Pl.		
	Adj.	-ыми/-ими		
	Subst.	-ами/-ями		

Im Text:

за

над

Weitere:

под

перед

между

(рядом с)

3. Können diese Präpositionen auch mit anderen Fällen verwendet werden?
 за & под auch mit Akkusativ

ÜBUNG ZUM LIED

Москва – Одесса

Interpret: Владимир Высоцкий

Niveau: B1		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik			
	Morphologie			⊙
	Wortschatz			
	Syntax			
Kompetenzen	Sprechen			⊙
	Schreiben			⊙
	Hören			
	Lesen			



<https://www.youtube.com/watch?v=5b7g7QnXlnQ>



Москва – Одесса

Владимир Высоцкий

перевод



В который раз **лечу** Москва — Одесса
Опять не выпускают самолёт
А вот **прошла** вся в синем стюардесса,
как принцесса
Надёжная, как весь гражданский флот

Над **Мурманском** — ни туч, ни облаков
И хоть сейчас **лети** до **Ашхабада**
Открыты **Киев**, **Харьков**, **Кишинёв**
И **Львов** открыт — но мне туда не надо!

Сказали мне: «Сегодня не надейся —
Не стоит уповать на небеса!»
И вот опять дают задержку рейса на Одессу
Теперь обледенела полоса

А в **Ленинграде** с крыши потекло!
И что мне не **лететь** до Ленинграда?!
В **Тбилиси** — там всё ясно, там тепло
Там чай растёт, но мне туда не надо!

Я слышу: ростовчане **вылетают**!
А мне в Одессу надо позарез!
Но надо мне туда,
куда три дня не принимают
И потому откладывают рейс

Мне надо — где сугробы намело
Где завтра ожидают снегопада!
А где-нибудь всё ясно и светло
Там хорошо — но мне туда не надо!

Отсюда не пускают, а туда не принимают
Несправедливо, грустно мне! Но вот
Нас на посадку скучно
стюардесса приглашает
Надёжная, как весь гражданский флот

Открыли самый дальний уголок
В который не заманят и награды
Открыт закрытый порт **Владивосток**
Париж открыт — но мне туда не надо!

Взлетим мы, распогодится —
теперь запреты снимут!
Напрягся лайнер, слышен визг турбин
Сажу как на иголках:
ну, а вдруг опять не примут —
Опять найдётся множество причин

Мне надо — где метели и туман
Где завтра ожидают снегопада!
Открыли Лондон, Дели, **Магадан**
Открыли всё — но мне туда не надо!

Я прав, хоть плачь, хоть смейся
Но опять задержка рейса!
И нас обратно к прошлому **ведёт**
Вся стройная, как ТУ,
та стюардесса мисс Одесса
Похожая на весь гражданский флот

Опять дают задержку до восьми —
И граждане покорно засыпают
Мне это надоело, чёрт возьми
И я **лечу** туда, где принимают!
Мне это надоело, чёрт возьми
И я **лечу** туда, где принимают!

ОБСУЖДАЙТЕ ПЕСНЮ!

Где находится Высоцкий?
Куда он хочет лететь?
Всё идёт по плану?
Что он хочет в начале песни
и что в конце?

Вы хорошо знаете географию?

Finde die türkis markierten Städte aus dem Lied auf der Karte! Welche Städte haben inzwischen einen anderen Namen und in welchen Ländern befinden sie sich heute?

Какой город вам нравится больше всех?

Such dir eine der Städte aus und erstelle einen kurzen Steckbrief mit folgenden Infos auf Russisch:

- Wahrzeichen
- Bezeichnung für die Bewohner*innen
- 1 berühmte/r (Ex-)Bewohner/in
- 1 lokaler Sportklub
- Was macht diese Stadt besonders?

Stelle „deine“ Stadt in einer Minipräsentation auf Russisch mindestens 3 Personen aus der Klasse vor!

Weltkarte: <https://www.google.com/maps>

ÜBUNGEN ZUM LIED

Я делаю шаг

Interpret: The Hatters

Niveau: B1		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik			
	Morphologie			
	Wortschatz		⊙	
	Syntax			
Kompetenzen	Sprechen			
	Schreiben		⊙	
	Hören			
	Lesen			

<https://www.youtube.com/watch?v=zqviUFQ9wtI>

Я делаю шаг The Hatters



Я делаю шаг, делаю второй
Дорога под ногами, небо над головой
Двигаюсь уверенно, как стрелки на часах
Откуда — не скажу, а куда — не знаю сам

Я делаю шаг, делаю второй
Дорога под ногами, небо над головой
Двигаюсь уверенно, как стрелки на часах
Откуда — не скажу, а куда — не знаю сам

(Я выкинул обратный билет, все мосты сжег)
(Времени на отдых нет, мне не нужен пит-стоп)
(Чтоб найти иголку, сначала нужно найти стог)
(Меня легко сбить с толку, но трудно сбить с ног)
Не жди! Я буду на рассвете
Пусть волосы мне развеивает не попутный ветер
В этом сером городе я бодр, свеж и светел
Вижу цель, вижу преграды — а как их не заметить?!

Я делаю шаг, делаю второй
Дорога под ногами, небо над головой
Двигаюсь уверенно, как стрелки на часах
Откуда — не скажу, а куда — не знаю сам

Сумбурные толпы людей
Столько пар ног, столько путей
Бесцельно блуждающих в этой плоскости дней
Я точно такой же, но немного живей

(Ведь я делаю шаг, делаю второй)
(Дорога под ногами, небо над головой)
(Двигаюсь уверенно, как стрелки на часах)
(Откуда — не скажу, а куда — не знаю сам)
Ведь я делаю шаг, делаю второй
(Дорога под ногами, небо над головой)
Я двигаюсь уверенно, как стрелки на часах

Эй, эй, хм
Я в моменте
И пролетят который день, я не заметил
На своих двух и мне на встречу только ветер
Мне светит солнце, хоть и говорили все тут
Что мне ничто не светит
И мы раскрасим серый Питер, подарим ему улыбки
Я в моменте! Извините! Не пишите! Не звоните! Не-е-ет
Каким бы трудным не был путь, иду куда глаза глядят и
куда ноги ведут
Эй!

Я делаю шаг, делаю второй
Дорога под ногами, небо над головой
Двигаюсь уверенно, как стрелки на часах
Откуда — не скажу, а куда — не знаю сам
Ведь я делаю шаг, делаю второй
Дорога под ногами, небо над головой
Двигаюсь уверенно, как стрелки на часах
Откуда — не скажу, а куда — не знаю сам

Как ты думаешь?

Откуда приходит герой песни? А куда он идёт?
Почему он движется уверенно?
Что главное: цель или дорога?

Перевод прунева

Übersetze den Refrain in irgendeine andere Sprache, die du kennst! Gib dabei acht, dass die Übersetzung zur Musik passt und auch wirklich gesungen werden kann!

Я делаю шаг, делаю второй

Дорога под ногами, небо над головой

Двигаюсь уверенно, как стрелки на часах

Откуда — не скажу, а куда — не знаю сам

Wie ist es dir bei der Übersetzung ergangen?

Warum passen manche Wörter besser und andere weniger gut?

Welche Textelemente musstest du in deiner Version auf mit anderen Strukturen ausdrücken als auf Russisch?

Wie ist es dir gelungen deinen Text an den Rhythmus anzupassen?

Чем занимаются The Hatters?

Welche Tätigkeiten passen zu welchem Bild?



Они...

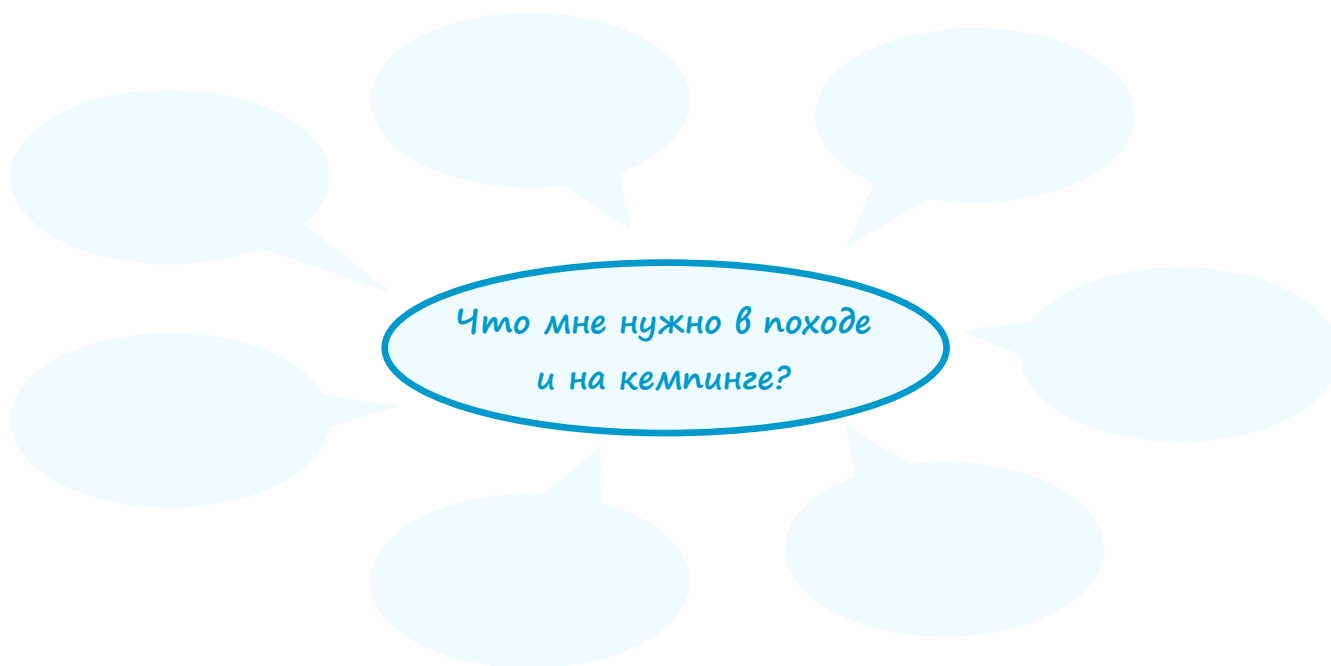
1. гуляют по лесу
2. разбирают палатку
3. собирают грибы
4. водят старый Фольксваген
5. разжигают костёр
6. купаются в озере
7. плывут на лодке
8. устраивают концерт в лесу

Поехали в поход на кемпинг!

Was kann man bei einem Campingausflug noch alles machen?

1	жарить/зажарить шашлыки		sich in die Natur verlieben	a
2	наблюдать звёзды		Fische fangen	b
3	наслаждаться/насладиться тишиной	L	Sterne beobachten	c
4	ловить/поймать рыбу	Ö	in die Sauna gehen	d
5	петь песни под гитару	S	Fleischspieße grillen	e
6	заблудиться в лесу	U	die Stille genießen	f
7	париться в бани	N	ausgiebig spazieren	g
8	влюбляться/влюбиться в природу	G	Lieder mit Gitarrenbegleitung singen	h
9	прогуливаться/прогуляться		sich im Fluss waschen	i
10	мыться в реке		sich im Wald verirren	j

Wir packen unseren Rucksack: Überlege, was du auf jeden Fall auf einen Campingausflug mitnehmen würdest!

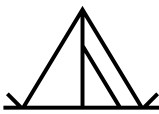


Поход и кемпинг – идеальный отпуск?

Schreibe einen Text zu einem der drei folgenden Themen:



Мне понравилось бы поехать в поход с группой *The Hatters*, потому что...



Лес, палатка и консервы – какой кошмар!



Моё отношение к природе

ÜBUNG ZUM LIED

Тонкая рябина

Народная песня

Niveau: B2		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik			
	Morphologie	⊙		
	Wortschatz			
	Syntax			
Kompetenzen	Sprechen			
	Schreiben			
	Hören			
	Lesen	⊙		

<https://www.youtube.com/watch?v=mLZiaD5Hbzo>

Тонкая рябина

Что стоишь, качаясь,
Тонкая рябина,
Головой склоняясь
До самого тына?

А через дорогу,
За рекой широкой,
Так же одиноко
Дуб стоит высокий.

Как бы мне, рябине,
К дубу перебраться,



Я б тогда не стала
Гнуться и качаться.

Тонкими ветвями
Я б к нему прижалась,
И с его листвою
День и ночь шепталась.

Но нельзя рябине
К дубу перебраться,
знать ей, сиротине,
Век одной качаться.

Ordne die reflexiven Verben aus dem Text richtig zu und vervollständige die Tabelle:

sich neigen, sich biegen		sich biegen, sich krümmen	
.		.	
я			
ты			
они			
miteinander flüstern, tuscheln		sich wiegen, sich schaukeln	
.		.	
sich anschmiegen, andrücken		übersetzen, überqueren, hinübergelangen	
	.		.

Wann steht am Ende des Wortes das Reflexivsuffix -сь und wann -ся?

Тонкая рябина

КЛЮЧ

Что стоишь, качаясь,

Тонкая рябина,

Головой склоняясь

До самого тына?

А через дорогу,

За рекой широкой,

Так же одиноко

Дуб стоит высокий.

Как бы мне, рябине,

К дубу перебраться,

Я б тогда не стала

Гнуться и качаться.

Тонкими ветвями

Я б к нему прижалась,

И с его листвою

День и ночь шепталась.

Но нельзя рябине

К дубу перебраться,

знать ей, сиротине,

Век одной качаться.

Ordnen Sie die reflexiven Verben aus dem Text richtig zu:

sich neigen, sich biegen		sich biegen, sich krümmen	
склоняться	склониться	гнуться / сгибаться	погнуться / согнуться
склоняюсь склоняешься склоняются	склонюсь склонишься склонятся	гнусь / сгибаюсь гнёшься / сгибаешься гнутся / сгибаются	по-/со-гнусь по-/со-гнёшься по-/со-гнутся
miteinander flüstern, tuscheln		sich wiegen, sich schaukeln	
шептаться		качаться	качнуться <i>einm</i>
шепчусь шепчешься шепчутся		качаюсь качаешься качаются	качнусь качнёшься качнутся
sich anschmiegen, andrücken		übersetzen, überqueren, hinübergelangen	
прижиматься	прижаться	перебираться	перебраться
прижимаюсь прижимаешься прижимаются	прижмусь прижмёшься прижмутся	перебираюсь перебираешься перебираются	переберусь переберёшься переберутся

Wann steht am Ende des Wortes das Reflexivsuffix -сь und wann -ся?

Folgt das Suffix auf einen Vokal, steht -сь, folgt es auf einen Konsonanten, steht -ся.

ÜBUNG ZUM LIED

Выше крыш

Interpretin: Монеточка

Niveau: B2		Tradition	Zeitbezug	Kritik
Grammatik	Phonetik			
	Morphologie			
	Wortschatz			⊙
	Syntax			⊙
Kompetenzen	Sprechen			
	Schreiben			
	Hören			
	Lesen			⊙

https://www.youtube.com/watch?v=6BLIh_KrFlc



Выше крыш

Монеточка

Где-то выше крыш обгоняет звук

Рейс Москва — Париж, Киев — Петербург

Не найти пустого места: братья, бабушки, невесты

И, конечно, ты, мой милый друг

Я мотаю кассету на следующий кадр

Где уходят злодеи, костями хрустя

Самолёты не возят патроны на склады

Самолёты развозят людей по гостям

Где дороже, чем жизнь, ничего не бывает

Всем безумцам в больницах хватает корон

Где салют в Новый год никого не пугает

И в теории можно затеять ремонт

Можно даже забыть про дверные защёлки

И случайно остаться совсем нараспах

Целовать своих крошек в румяные щёки

И таскать их с собою в нелепых кулках

Стать наивной опять и увидеть осколки

Лишь в музее с фрагментами из дневников



И всегда говорить только правду

Поскольку, это очень приятно и очень легко

Припев

Уже дотянулись макушки сосны до неба и скреблют по краю

Уже мудрецами изобретены секреты бумаги в Китае

Уже прожевали стальные станки бумажную серую массу

Осталось добавить туда номерки и выслать всё стопками в кассу

Уже родилась та девчонка, что нам пробьёт на досмотре билеты

И сыпется сахар к какао бобам на наши гостинцы в конфеты

К друзьям, в институты, в отели и в гости доставит нас B737

А кто-то, быть может, наплюнет и вовсе останется жить насовсем

Припев

Не найти пустого места, не найти пустого места

Не найти пустого места, не найти пустого места

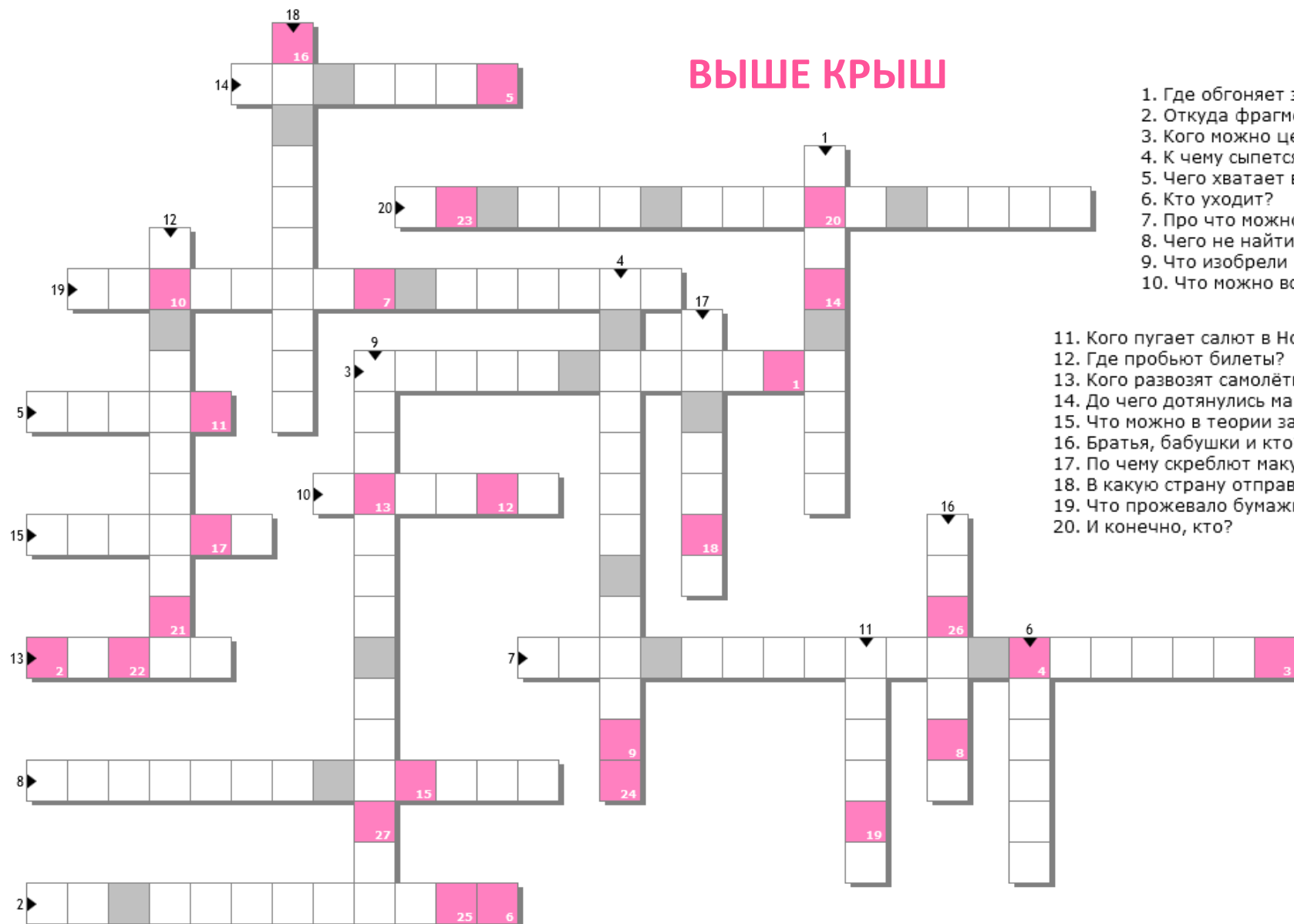
Не найти пустого места, не найти пустого места

Братья, бабушки, невесты

И, конечно, ты, мой милый друг

Thank you and enjoy your flight

ВЫШЕ КРЫШ



1. Где обгоняет звук?
2. Откуда фрагменты в музее?
3. Кого можно целовать?
4. К чему сыпется сахар?
5. Чего хватает всем безумцам?
6. Кто уходит?
7. Про что можно забыть?
8. Чего не найти?
9. Что изобрели в Китае?
10. Что можно всегда говорить?

11. Кого пугает салют в Новый год?
12. Где пробьют билеты?
13. Кого развозят самолёты?
14. До чего дотянулись макушки сосны?
15. Что можно в теории затеять?
16. Братья, бабушки и кто?
17. По чему скреблют макушки сосны?
18. В какую страну отправляется рейс из Москвы?
19. Что прожевало бумажную серую массу?
20. И конечно, кто?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27

Ключ

1. Где обгоняет звук?
2. Откуда фрагменты в музее?
3. Кого можно целовать?
4. К чему сыпется сахар?
5. Чего хватает всем безумцам?
6. Кто уходит?
7. Про что можно забыть?
8. Чего не найти?
9. Что изобрели в Китае?
10. Что можно всегда говорить?
11. Кого пугает салют в Новый год?
12. Где пробьют билеты?
13. Кого развозят самолёты?
14. До чего дотянулись макушки сосны?
15. Что можно в теории затеять?
16. Братья, бабушки и кто?
17. По чему скреблют макушки сосны?
18. В какую страну отправляется рейс из Москвы?
19. Что прожевало бумажную серую массу?
20. И конечно, кто?

Е Л И З А В Е Т А

А Н Д Р Е Е В Н А

Г Ы Р Д Ы М О В А

ANHANG II: ABSTRACTS

Abstract in deutscher Sprache

Die vorliegende Masterarbeit behandelt die (langfristigen) Vorteile und Möglichkeiten des Einsatzes von Liedern zur (sprachlichen) Kompetenzförderung im Unterricht von Russisch als Fremdsprache. Als Basis dafür werden u. a. relevante Forschungsergebnisse aus den Kognitionswissenschaften vertiefend beleuchtet, die sich mit den Hintergründen der gedächtnisstützenden Funktion von Liedern auseinandersetzen. Diese theoretischen Ausführungen münden in einem praktischen Teil, der von der Autorin selbst erstellte, didaktisierte Unterrichtsmaterialien auf der Basis zielsprachlicher Lieder enthält. Begleitet wird die Übungssammlung sowohl von entsprechenden Empfehlungen bzgl. ihrer praktischen Verwendung als auch von einer Beschreibung alternativer und vertiefender Einsatzmöglichkeiten.

Abstract in English

This master's thesis deals with the (long-term) advantages and possibilities of using songs to promote the (linguistic) competence in the context of teaching Russian as a foreign language. To provide a theoretical basis for the second part of the thesis, relevant research results dealing with the underlying mechanisms of the memory-supporting function of songs are closely examined as part of an interdisciplinary approach (e. g. linguistics and cognitive sciences). These theoretical explanations culminate in a practical section containing ready-for-use teaching materials created by the author herself based on songs in the target language. This collection of exercises is accompanied by corresponding recommendations regarding their practical use as well as a description of alternative and more in-depth applications for enhancing learners' language proficiency.