

Das gesungene Wort

im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Eine empirische Studie an der Deutschabteilung der Sprachenfakultät
der Universität Bagdad in Bagdad

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors
der Philosophie der Universität Mannheim

vorgelegt von:

Qasim Jebur Abrah AlHachami

Wasit Universität

aus Thi Qar, Irak

Mannheim

2016

Dekan der Philosophischen Fakultät: Prof. Dr. Matthias Kohring

Erstgutachter: Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ludwig M. Eichinger

Drittgutachter: Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik

Disputationstermin: 23/05/2016

Danksagung

Schreiben musste ich diese Arbeit zwar allein – doch an ihrem guten Gelingen beteiligt waren jede Menge mir nahestehender Menschen, denen ich Dank schulde.

Mein erster und besonders herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer. Zu jeder Uhrzeit war sie für mich da, hat mich aufgebaut und mir immer geholfen, auch wenn es mal eine schwerere Phase gegeben hat. Ohne sie wäre die vorliegende Dissertation nicht möglich gewesen. Das habe ich nie als selbstverständlich angesehen. Herzlichen Dank.

Ich möchte mich bei Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań in Polen bedanken. Sie war für meine Ideen stets offen und hat mich durch ihren fachlichen Rat, alle verfügbaren materiellen und personellen Mittel sowie durch ihre Geduld und Ermutigung unterstützt.

Ich möchte mich auch bei Prof. Dr. Ludwig M. Eichinger bedanken.

Ich danke Herrn Ernst Eggers für seine Hilfe bei der Statistik zur empirischen Studie und seinen methodischen Rat, ebenso Frau Sabina Elizabeta Špes und Stefanie Lorsch. Sie alle waren mir stets Quell der Inspiration haben mir geistige Anregungen gegeben, von denen andere nur träumen können. Besonders wertvoll war für mich auch, dass es ehrliche und offene Kritik gab, die mich immer wenn nötig geerdet hat. Für diese Ehrlichkeit und die Kollegialität bin ich sehr dankbar.

Das gilt natürlich auch für meine Familie. Wenn ich mit dem Kopf nicht zuhause, sondern bei der Arbeit war, ist sie es gewesen, die mich wachgerüttelt hat – und mich dabei immer unterstützt und motiviert hat. Eure Hilfe bedeutet mir mehr, als sich irgendjemand überhaupt vorstellen kann. Das war schon immer so und beschränkt sich nicht nur auf die Dissertation. Dafür bin ich euch auf ewig dankbar.

Inhaltsverzeichnis	Seite
1 Einleitung	4
1.1 Zum Thema der Arbeit	4
1.2 Rahmenbedingungen der Untersuchung.....	5
1.3 Zielsetzung der Studie	8
1.4 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit.....	9
2 Anforderungen an eine zeitgemäße Gestaltung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts und mögliche Funktion von Musik.....	11
2.1 Soziales Lernen.....	14
2.2 Lernerautonomie	16
2.3 Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz durch den Kontakt mit der anderen Kultur	16
2.4 Ganzheitlichkeit	19
3 Sprachlerntheorie im Hintergrund meiner Untersuchung.....	24
4 Medien und Didaktik.....	30
4.1 Medien	30
4.2 Didaktik	31
5 Das Lied als Medium im Deutsch –als- Fremdsprache-Unterricht	33
5.1 Warum gesungene Wörter und Sätze im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? Arbeit mit Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Zum Stand der Forschung	35
5.2 Methodische Aspekte	39
5.2.1 Motivation.....	40
5.2.2 Emotionalisierung durch Sprechanreize	46
5.2.3 Hilfe bei Sprechangst: Empathie	49
5.2.4 Interaktion und Koordination	50
5.3 Didaktische Aspekte.....	52
5.3.1 Wortschatz- und Morphologie.....	52
5.3.2 Syntax.....	57
5.3.3 Aussprache	59
5.3.4 Hörverstehen	60
5.3.5 Authentizität singbarer Texte	64
6 Auditive Wahrnehmung und Musik.....	66
6.1 Hörmuster (Intonation/Prosodie, Onomatopoetika).....	68
6.2 Hörstile (global, selektiv, detailliert)	69
6.2.1 Globales Hörverstehen	69

6.2.2	Selektives und selegerendes Hörverstehen	70
6.2.3	Detailliertes Hörverstehen	71
6.3	Verstehenshilfen im Hörverstehensprozess	71
6.3.1	Antizipationsprozesse	73
6.3.2	Inferenz	73
6.3.3	Redundanz	74
6.4	Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Hören und Lesen	75
7	Musik und Gedächtnis	78
7.1	Musik als Gedächtnisstütze	78
7.2	Das semantische Gedächtnis und das episodische Gedächtnis.....	81
7.3	Gedächtnis und musikalische Informationsverarbeitung	83
8	Didaktisch-methodische Überlegungen	88
8.1	Übungen vor dem Hören (Einstiegsphase)	88
8.2	Während des Hörens – Hörverständnis (Erschließungsphase).....	89
8.3	Nach dem Hören (Weiterführung).....	89
9	Kriterienkatalog für die Auswahl von Liedern	91
9.1	Sorten von Liedern und Eingrenzung	91
9.2	Ausspracheverständlichkeit	94
9.3	Thematische und sprachliche Relevanz	94
9.4	Lieder der empirischen Untersuchung.....	98
9.4.1	Augen, Ohren, Nase („Alle meine Sinne“)	98
9.4.2	Es ist nicht immer leicht	99
9.4.3	Sag mir, wo die Blumen sind	100
9.4.4	Haus am See	101
9.4.5	Mensch.....	103
9.4.6	Köln ist einfach korrekt	104
9.5	Didaktische Analysen der verwendeten Lieder	106
9.5.1	Augen, Ohren, Nase (Alle meine Sinne)	106
9.5.2	Es ist nicht immer leicht	110
9.5.3	Sag mir, wo die Blumen sind	114
9.5.4	Haus am See	116
9.5.5	Mensch.....	119
9.5.6	Köln ist einfach korrekt	120
10	Empirische Studie.....	122

10.1	Konzept der Unterrichtseinheit und Aufbau der Untersuchung	122
10.1.1	Einstiegsphase.....	123
10.1.2	Erschließungsphase, Ziel: Intensives Hören.....	124
10.1.3	Weiterführungsphase	125
10.2	Konzept der Tests.....	126
10.2.1	Nichtstandardisierter Behaltenstest.....	127
10.2.2	Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl.....	127
10.2.3	Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen	128
10.2.4	Test zum globalen Textverständnis.....	128
10.2.5	Lückentest	129
10.2.6	Mündlicher Behaltenstest.....	129
10.2.7	Kompetenzen	130
10.3	Geplante Durchführung der Tests.....	131
10.4	Ergebnisse der Testauswertung.....	133
10.4.1	Behaltensleistung.....	133
10.4.2	Vorentlastetes Textverständnis	141
11	Diskussion der Ergebnisse	143
12	Zusammenfassung und Ausblick	147
13	Literaturverzeichnis	150
	Anhang.....	164
	Arbeitsblätter zu den einzelnen Liedern.....	164
	Ehrenwörtliche Erklärung.....	224

1 Einleitung

1.1 Zum Thema der Arbeit

Ich möchte meine Arbeit mit der Darstellung einer kleinen Begebenheit beginnen, deren Zeuge ich war: Meine Tochter, ein kleines im Irak aufwachsendes Mädchen, das gerade sechs Jahre geworden ist, kennt kein deutsches Wort, hat gar keine Ahnung von der deutschen Sprache. Ich fragte sie, ob sie ein Lied hören wolle. Sie fand das eine gute Idee. Ich spielte ihr das Kinderlied AUGEN OHREN NASE von Stephen Janetzko vor. Wir hörten uns das Lied zusammen an. Als es zu Ende war, verlangte sie in den kommenden Tagen immer wieder von mir, ihr das Lied vorzuspielen. Ich hörte sie von Zeit zu Zeit den Refrain des Liedes mitsingen. Sie sprach die Wörter genauso, wie sie im Lied vorkamen. Das kann illustrieren, dass ein Lied bzw. Musik eine große Rolle bei der Behaltensleistung spielen und die Sprachkompetenz fördern kann. Die emotionalen und kognitiven Prozesse werden hier direkt beeinflusst. Der vielfältige „Stellenwert von Lied und Musik in allen Lebensbereichen“ vor allem junger Leute ist ein Indikator dafür, dass „die für den Lernprozess ausschlaggebende emotionale Beteiligung am Unterricht“ und am Lehrstoff von vornherein gegeben ist (Watrowski 2002: 57).

Es wäre naiv anzunehmen, dass Musik als bloße Verzierung oder als Luxus unserer Existenz angesehen werden kann; vielmehr ist sie ein Bestandteil und eine wichtige Grundlage unserer Lebens- und Alltagswelt. Musik besitzt die Fähigkeit, Menschen in mancherlei Hinsicht zu bewegen. Musik im Allgemeinen und Lieder im Speziellen motivieren Lernende ungemein, wenn sie richtig gewählt sind und der Lehrende es versteht, anhand von Liedtexten zu verdeutlichen, wie viel fremdsprachliches Material der Lernende schon kennt, selbst wenn noch vieles oder sogar das meiste unbekannt ist. Der Einsatz von Liedern wird seit jeher als belebendes und motivierendes Element des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Auch in der modernen Fremdsprachendidaktik ist seine Funktion weitgehend unbestritten. Dennoch erleben Fremdsprachenlehrende immer wieder Enttäuschungen, wenn sie ein Lied einsetzen und darauf hoffen, dass die Lernenden ohne weiteres Zutun darauf „abfahren“. Wie jeder andere Lerngegenstand muss auch das Lied didaktisch aufbereitet und methodisch geschickt in den Unterricht eingebracht werden.

Diese Arbeit will zeigen, wie man deutschsprachige Lieder verschiedener Musikrichtungen im Deutschunterricht so einsetzt, dass sich in der Förderung der Behaltensleistung und des

Hörverstehens Fortschritte erzielen lassen. Die Lieder mit ihren Aufgaben und Übungen sind darüber hinaus willkommene Sprechansätze und Unterhaltung. Diese Forschungsarbeit enthält Vorschläge und Beispiele aus der Praxis des Deutschunterrichts, anhand derer gezeigt werden soll, wie mit Liedern Übungen zum vorentlasteten Hörverständnis und zur Förderung der Behaltensleistung für Studierende auf dem Niveau A2 durchgeführt werden können.

Die Idee zu dieser Untersuchung kam mir, da ich als Lehrer im Fach Deutsch jeden Tag feststellen kann, welchen Stellenwert Lieder für die Studierenden haben und wie sie eine Menge an Daten und Fakten über ihre deutschsprachigen Idole im Gedächtnis haben, die Begeisterung für das Erlernen der deutschen Sprache jedoch bei vielen abrupt auf den Nullpunkt absinkt. Das primäre Interesse bei der Behandlung von Liedern gilt natürlich dem Text und somit dem sprachlichen und inhaltlichen Teil der Aufgaben. Das Lied als Ganzes aber sollte ebenfalls in den Unterricht einbezogen werden, denn ohne Musik wird ein Großteil der Motivationswirkung verlorengehen. Ein zusätzliches Anliegen ist es, die Sprechfertigkeit und die Ausdrucksfähigkeit der Studierenden zu verbessern, wobei der Inhalt der Lieder und der Zusatzfragen genügend natürliche Sprechansätze liefern, da die zur Sprache kommenden Themen und Probleme überall bei Jugendlichen zu finden sind.

Ein weiteres Ziel ist es, dem Deutschunterricht neue Impulse zu verleihen, ihn attraktiver, abwechslungsreicher und vor allem mehr auf die Interessen der Studierenden bezogen zu gestalten, um sie anzusprechen und zu motivieren. Dem Lehrenden sollte gleichzeitig eine Möglichkeit an die Hand gegeben werden, sich mit dem sozialen Phänomen der deutschsprachigen Lieder im Unterricht zu beschäftigen, ohne es bei einem bloßen Abspielen von Liedern und einer oberflächlichen Behandlung zu belassen, wie es meist in der Praxis der Fall ist.

1.2 Rahmenbedingungen der Untersuchung

Im Zentrum meiner Arbeit steht eine empirische Untersuchung. Dazu wurden eine Testgruppe und eine Vergleichsgruppe eingesetzt. Die Rahmenbedingungen waren schwierig und einschränkend, da die Studie im Jahr 2014 an der Universität Bagdad durchgeführt werden sollte, wo es täglich Terroranschläge gab. Außerdem liegt Bagdad 160 km von meinem Wohnort entfernt. Das erschwerte die Durchführung zusätzlich. Ein Lied in den Unterricht in meinem Heimatland einzubeziehen, ist ganz neu und erschien wohl allgemein als riskant. Denn jede Gesellschaft oder Kultur hat bestimmte Besonderheiten. Was in einer

westlichen Gesellschaft begrüßt wird, muss in einer orientalischen Gesellschaft deshalb noch lange nicht akzeptabel sein. In den islamischen Gesellschaften herrscht die Vorstellung, dass das Hören säkularer Musik im Widerspruch zu den islamischen Vorschriften steht. Dieses Problem hätte mir den Weg zu Musik im Deutschunterricht versperren können. Um die Idee des Einbezuges von Liedern in den Deutschunterricht zu verbreiten, möchte ich zeigen, wie Lieder auch in der Erwachsenenbildung das Erreichen von Lernzielen unterstützen können. Das Niveau der Studierenden ist stark differenziert. Nachdem sie im zweiten Studienjahr sind, sollten sie alle auf Niveau A2 sein. Ich stellte aber fest, dass ihre Kompetenzen nicht meinen Vorstellungen entsprachen, manchmal sogar regelrecht enttäuschend waren. Das ist sicherlich auf mangelnde Motivation und mangelndes Interesse der Studierenden, und manchmal auch auf eine nicht sehr große Geschicklichkeit im Umgang mit Fremdsprachen zurückzuführen.

Das Singen mit Erwachsenen ist viel schwieriger als mit Kindern. Einige Studierende sind von Natur aus offener und singen gern im Unterricht. Die anderen sind jedoch zurückgezogener. Es ist möglich, dass sie das Singen nicht mögen oder sich einfach nicht trauen, vor ihren Kommilitonen zu singen, oder sich dabei unwohl fühlen. Auf keinen Fall sollte sich jemand zum Singen gezwungen fühlen.

Manche denken, dass Musik ein Hilfsmittel des Komforts ist und sich nicht für den Lernprozess eignet. Dem ließe sich entgegenhalten:

„Wir verstehen Musik im Deutschunterricht nicht als Bonbon am Freitag in der sechsten Stunde oder „Fishing for Sympathy“, sondern als eine mögliche Textsorte, die im Dienste des Sprachlernprozess mit ihrer spezifischen Kraft ausgenutzt werden muss – und dies bereits in den ersten Stunden und Wochen. Wir sind davon überzeugt, dass mit Musik Lernfortschritte erzielt werden können, die auch die Deutschlernenden überraschen“ (Aguiló Borrá/Grätz 1995: 40).

Im Deutschunterricht an der Deutschabteilung der Universität in Bagdad wird mit dem Lehrwerk DELFIN gearbeitet, in dem keine Texte angeboten werden, mit denen man authentische Lebenssituationen erfahren kann. Außerdem sind diese Texte nicht aktuell. Sie wurden bereits vor mehreren Jahren verfasst. Die Lieder im Deutschunterricht dagegen bieten viel Potential. In der Fachliteratur ist man sich einig, dass Musik die Lernenden im Fremdsprachenunterricht sehr positiv beeinflusst. Musikkunst enthält ein Potential, das im Unterricht nicht einfach ersetzbar ist (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 10). Allmayer fasst das

Potential von Popsongs zusammen und ruft dazu auf, Lieder in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache einzubeziehen:

„Die Lebenswelt der Lernenden wird unmittelbar in den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen. Zum anderen bergen Popsongs großes didaktisches Potential, das – vor allem im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – noch zu wenig erkannt und demnach unzureichend genutzt wird“ (Allmayer 2008: 127).

Es ist nicht umstritten, dass sich Musik im Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen Gründen dafür eignet, rezeptive und produktive Fertigkeiten zu fördern. „Für das Erlernen von Sprache und für die auditive Wahrnehmung fällt das aktive, gerichtete Zuhören“ ins Gewicht (Rosenkötter 2003: 51). Man kann die Lieder fast in allen Bereichen des Deutschunterrichts verwenden. Denn die meisten aktuellen Lieder behandeln Liebe, Identitätskrisen oder die Suche nach dem eigenen Ich (vgl. Haß 2006: 157). So kommen diese Texte „den Interessen der Jugendlichen“ entgegen und können sehr einprägsam durch die Verknüpfung von Sprache und Rhythmus sein. Mit Liedern können „kreative Methoden zum Einsatz“ kommen (Obenauer 2002: 52). So können Lehrende ein Gespräch mit den Studierenden über ihre Wünsche, das Thema des Liedes und ihre Eindrücke über das Lied führen. Das sind einige der Gründe, die für den Einsatz von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht sprechen. Darüber hinaus kann von einer höheren Motivation seitens der Lernenden ausgegangen werden, wenn deren Interesse an das Medium (den Liedtext) größer wird. Auf diese zwei Aspekte, nämlich die didaktischen Verwendungsmöglichkeiten und das Interesse von Lernenden, wird hier nicht näher eingegangen. Vielmehr ist das Ziel in dieser Arbeit, eine Antwort darauf zu geben, ob mit Liedern ein höherer Reproduktions- und Verstehenseffekt der Liedtexte erreicht werden kann. Unter Reproduktionsfähigkeit versteht man die Fähigkeit, Informationen aus dem Gedächtnis zu reproduzieren, die sich zwar nicht momentan im Bewusstsein befinden, aber zu einem früheren Zeitpunkt gelernt wurden; geprüft wird dies mit Abfragen z. B. in Form von Lückentexten (vgl. Myers 2015: 328).

Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Gedächtnis. Beim Vokabellernen, beim Schreiben, beim Hören und Lesen oder im Gespräch – die Behaltensleistung, die Wiedererkennung und Fähigkeit zur Wiedergabe sprachlicher Strukturen hängt vor allem von den Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht ab. Deshalb sind „die Prozesse im Gedächtnis bzw. bei der sprachlichen

Informationsverarbeitung auch für den Fremdsprachenerwerb als wesentlich“ zu betrachten. (Allmayer 2008: 11).

1.3 Zielsetzung der Studie

Aus der Sicht vieler Autoren sind Lieder im Fremdsprachenerwerb besonders bei der Entwicklung der vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören von großer Bedeutung. Dabei geht es mir hier darum, die Rolle der Lieder in Bezug auf die zuletzt genannten beiden Fertigkeiten Sprechen und Hören zu betrachten. Mündliche sprachliche Geläufigkeit wird nur von wenigen Studierenden erreicht. Das liegt vielleicht daran, dass wir im Fremdsprachenlernprozess der Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben eine zu hohe Bedeutung beimessen und das Hören nicht gleichwertig in diesen Prozess einbeziehen. Die Vernachlässigung der gezielten Schulung des Hörverstehens im Unterricht führt dazu, dass die Lernenden die Gesprächspartner nicht verstehen können (vgl. Prochazka 1988: 8). Lieder bieten eine „Möglichkeit, verschiedene Aktivitäten im Unterricht“ durchzuführen und alle Fertigkeiten zu trainieren. „Als authentische, lebendige Texte voller Schattierungen“ sind Lieder im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht „trotz Sprachschwierigkeiten eine gute Möglichkeit, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Sprache natürlich zu nutzen und echte Hörer zu sein“¹ (Pereira 2007). „Authentisches Hören und Lesen“ sind Bestandteile des Verstehens, welche „die sprachliche Form im Zentrum der Aufmerksamkeit“ stehen (Fritz 2010: 94). Es ist daher zwingend erforderlich, dass der gesamte fremdsprachliche Ausbildungsweg der Lernenden von Beginn an auch mit gehörter authentischer Sprache begleitet wird.

„Im Zentrum des Sprachunterrichts steht also nicht mehr das Sprachwissen (z.B. die grammatischen Kenntnisse), sondern das Sprachkönnen, d. h. die Anwendung der Sprache in konkreter Situation“ (Dahlhaus 1994: 47).

Diese Untersuchung stellt einen Versuch dar, dem Lehrenden den Einbezug der deutschen Lieder in den Deutschunterricht im Irak nahe zu bringen. An der Sprachenfakultät in Bagdad lernen und studieren Lernende die deutsche Sprache beispielweise über drei Jahre, aber am Ende können sie kaum sprechen und etwas verstehen. Ihre Kompetenzen im Hören und Sprechen stehen in keinem Verhältnis zu der Zeit und den Anstrengungen, die sie für das Erlernen der deutschen Sprache brauchen. Diese Probleme sind nicht neu, aber es lohnt sich,

¹ <http://abrapa.org.br/congresso2009/6.html>, zugegriffen am 24.01.2016

sie zu untersuchen und Lösungen dafür zu finden. Wie die bisherigen Forschungen zum Einsatz von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zeigen, kann dieses Mittel den Lernenden eine Gelegenheit geben, die zwei Fertigkeiten Hören und Sprechen zu nutzen und zu erweitern. Dadurch soll das Hörverstehen trainiert, der Wortschatz erweitert und die Motivation erhöht werden, weil Musik eines der weltweit verbreitetsten Phänomene im Leben Jugendlicher ist (vgl. Schmatz 1994: 54). Inwieweit der Einsatz von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht diese Wirkungen haben kann, möchte ich empirisch genauer untersuchen. Es wird angenommen, dass deutschsprachige Lieder im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zur Förderung der Behaltensleistung und zur Entwicklung des vorentlasteten Hörverstehens beitragen. Ich gehe von folgender Hypothese aus: Die Studierenden, die mit Hilfe von gesungenen Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lernen, können Liedtexte besser reproduzieren und verstehen als die Studierenden, die dieselben Texte mit gesprochenen Aufnahmen lernen. Bevor ich aber die geplante Untersuchung vorstelle, möchte ich zunächst die wissenschaftlichen Grundlagen und die Voruntersuchungen vorstellen, auf denen mein Projekt basiert.

1.4 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit werden der Einsatz und die Bedeutung deutschsprachiger Lieder zur Förderung der Behaltensleistung und zur Entwicklung des Hörverstehens im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht aufgezeigt. Dies erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird der Forschungsstand aller themenrelevanten Bezugswissenschaften aufgearbeitet, um sodann die Hypothesen der Fachliteratur mittels einer empirischen Studie überprüfen zu können (Kapitel 2 bis 9). Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse der empirischen Studie aufgezeigt und diskutiert (Kapitel 10 bis 11). Im Kapitel 2 wird die Rolle eines Liedes als Medium im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht behandelt und welche Anforderungen an eine zeitgemäße Gestaltung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts gestellt werden.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Sprachlerntheorie im Hintergrund meiner Untersuchung. Dabei wird argumentiert, dass deutschsprachige Lieder einen Beitrag zur Förderung der Lernstufen beim Fremdspracherwerb leisten: Wahrnehmen, Identifizieren, Sortieren, Klassifizieren, Verstehen, Behalten und Automatisieren. Kapitel 4 behandelt die Standardmedien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und ihren methodisch-didaktischen Einsatz. Zur Begründung des Einsatzes von Musik und speziell von deutschsprachigen Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht müssen elementare Fragen nach den

Verbindungen von Sprache und Musik, von Kultur und Musik, den Wirkungen, den Rezeptionsweisen und Funktionen von Musik beantwortet werden, die über die Grenzen der Fremdsprachendidaktik hinausführen. Das erfolgt im Kapitel 5.

Im Kapitel 6 wird die Wirkung der Musik auf die Wahrnehmung und das Verstehen referiert. Dabei werden die Hörstile und Verstehenshilfen im Hörverständnis erläutert. Kapitel 7 erläutert den Zusammenhang zwischen Musik und Gedächtnis. Dabei wird insbesondere auf die Bedeutung von textgebundener Musik und deren strukturbildenden Elemente eingegangen. Auf dieser Grundlage wird die Auswirkung der Musik auf die Behaltensleistung dargelegt. Das Kapitel 8 umfasst allgemeine didaktisch-methodische Überlegungen. Dabei wird eine Übungstypologie für den Einsatz von Liedtexten zur Förderung der Behaltensleistung und des vorentlasteten Hörverstehens in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit Liedern vorgestellt. Der Entwurf beruht auf den abgeleiteten methodisch-didaktischen Prinzipien der Kognitionspsychologie.

In Kapitel 9 werden 6 ausgewählte deutschsprachige Lieder vorgestellt, welche im unterrichtlichen Kontext erprobt wurden. Diese Lieder werden anhand der im Kapitel 9 dargestellten Kategorien legitimiert und schließlich auf Basis des Entwurfs zur Förderung der Behaltensleistung und des Hörverstehens mit Liedern didaktisiert. In Kapitel 10 wird die empirische Studie dargestellt, in der die in 1.3 formulierte Hypothese „Die Studierenden, die mit Hilfe von gesungenen Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lernen, können Liedtexte besser reproduzieren und verstehen als die Studierenden, die dieselben Texte mit gesprochenen Aufnahmen lernen“ im Hinblick auf die Ergebnisse überprüft und die Forschungsfragen mit den Ergebnissen in Beziehung gesetzt wird. Dabei werden die Ergebnisse der im Rahmen der Dissertation erfolgten empirischen Studie zusammengefasst.

In Kapitel 11 werden die Ergebnisse diskutiert und interpretiert. Kapitel 12 beschäftigt sich mit der Zusammenfassung der Arbeit.

Die Hauptforschungsfrage lautet:

Wie lässt sich signifikant nachweisen, dass die Einbeziehung der Melodie den Lernprozess hinsichtlich Reproduktion und Verstehen des Liedtextes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht fördern kann? Um das empirische Vorgehen auf eine solide Basis zu stellen, werden folgende Forschungsfragen zusammen mit der Darstellung des Forschungsstandes aufgearbeitet:

- (1) Welche Argumente sprechen dafür, dass die Verwendung von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lernwirksam ist?
- (2) Welche Kriterien sollen bei der Liederauswahl zugrunde gelegt werden, damit ein Lied im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lernwirksam ist?
- (3) Welche didaktisch-methodischen Überlegungen sollen bei der Einbeziehung von Liedern in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht beachtet werden?
- (4) Welche Testkonzepte sollen verwendet werden, um zu prüfen, dass die Musik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht effektiv ist?
- (5) Sind Lieder geeignet, Kultur authentisch zu erfahren?
- (6) Welche affektiven und motivationalen Gesichtspunkte sprechen für den Einsatz von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht?

Es kann gesagt werden, dass sich nach dem derzeitigen Forschungsstand Lieder für Arbeit im frühen Fremdsprachenunterricht besonders gut eignen, denn sie fordern zu ständigen Wiederholungen auf. Sie sollen, neben dem Erwerb von Wortschatz und anderen sprachlichen Kompetenzen, in manchen Fällen auch Phonetik und Intonation fördern. Ob dies nicht nur für den frühen Fremdsprachenunterricht, sondern auch für den Erwachsenenunterricht gilt, soll in dieser Arbeit mit ausgewähltem Liedgut gezeigt werden.

2 Anforderungen an eine zeitgemäße Gestaltung des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts und mögliche Funktion von Musik

Wenn ein Fremdsprachenunterricht Lernende einseitig fordert, dann kann dieser Unterricht sie demotivieren. Dieser Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden und bietet wenig Abwechslung. Nach einer Zeit arbeiten die Lernenden nicht mehr mit, weil „ihre Aufnahmefähigkeit“ erschöpft ist und sie „dem Lernprozess nicht mehr folgen können“ (Becker 2012: 156). Um dieses Problem zu minimieren, wird „die weiterführende Forderung“ erhoben, den Unterricht so konkret wie möglich zu gestalten und für die Schüler und Schülerinnen möglichst viele Lernsituationen zu schaffen, in denen sie handeln können (Dahlhaus 1994: 47). Aber in welchen Lernsituationen können sie handeln? Der Unterricht soll eine Vielzahl an methodischen Elementen enthalten. Unter methodischen Elementen verstehen wir einzelne Sozialformen, Aktionsformen / Handlungsmuster und

Medien. Sie bilden die Grundbausteine, aus denen sich komplexere Unterrichtsformen zusammensetzen (vgl. Drumm 2007: 9). Darauf gründet das kooperative Lernen, das nach Haitink/Haenen (2002) von großer Bedeutung ist. Demgemäß tragen „unterschiedliche Sozialformen und Aktivitäten wesentlich zu einem effizienten Unterricht bei: Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit lassen sich nicht nur im Klassenunterricht einsetzen, sondern auch gezielt bei Lernszenarien, Projektarbeiten, Rollenspielen, Sketchen, Theaterspielen, Videos und beim Erforschen des engeren und weiteren Unterrichtsumfeldes“ (Buhlmann 2005:46 zitiert nach Kaufmann 2009: 48).

„Das kooperative Lernen ist die effektive und natürliche Arbeitsweise, die dazu beiträgt, dass die Lernenden das Beste aus sich selbst und aus den anderen hervorholen“ (Haitink/Haenen 2002: 18).

Ferner sieht Wicke (vgl. 2000: 9), dass abwechslungsreiche Sozialformen ein Bestandteil des effektiven Deutschunterrichts sind, wobei ein deutlicher Schwerpunkt auf der Partner- und Gruppenarbeit liegt, die den Lernenden Gelegenheit zur Kooperation, zum „intensiven Meinung- und Erfahrungsaustausch und zum gemeinsamen kreativen Arbeiten“ bieten. Die Einbeziehung dieser Formen in den Fremdsprachenunterricht verstärkt „die Hinwendung zu ganzheitlichen und weitgehend autonomen Verstehens- und Lernprozessen“ (ebenda S. 9). Schmitz (2012: 30) kommt zum Ergebnis, dass „ein effektiver Fremdsprachenunterricht alle Sinne“ eines Lernenden ansprechen und „ihre Kompetenzen“ fördern sollte. Zu einem solchem Unterricht gehören „Musik, Gefühle und Kreativität“ (ebenda S. 30). Die Kreativität wird „als eine Form von geistiger Aktivitäten, ein Erkenntnisvorgang, der in den Köpfen einiger außergewöhnlichen Menschen stattfinden“, angesehen (Csikszentmihalyi 2010: 41). Im Fremdsprachenunterricht kommt auch den Medien eine besondere Bedeutung zu, da sie viele Anreize zum autonomen Lernen bieten. Der Fremdsprachenunterricht soll den Lernenden „Lernmaterialien, Aufgabenstellungen und Übungen“ anbieten, „die sie dazu befähigen, ihre Sprachkompetenz eigenständig zu erweitern. Dazu gehört unter anderem eine selbstständige Bearbeitung von Übungen und Aufgaben“². Dies ist an „die Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken“ gebunden; das betrifft die Lernmaterialien, Aufgabenstellungen und Übungen, die den Lernenden helfen, ihre Sprachfertigkeiten unabhängig“ zu entfalten. Die Lehrkräfte führen „damit zum eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernen“ ein (Buhlman 2005: 8 zitiert nach Kaufmann 2009: 51). Sowohl bei

² <http://docplayer.org/364223-Konzeption-fuer-die-zusatzqualifizierung-von-lehrkraeften-im-bereich-deutsch-als-zweitsprache.html>, zugegriffen am 22.04.2016

der Auswahl der Lieder als auch im Konzept meiner Unterrichtseinheit und meiner Testunterlagen ist dies zu berücksichtigen.

Wie wirken sich einzelne Medien auf den Fremdsprachenunterricht aus? Schaffen sie eine lernwirksame Atmosphäre im Unterricht? Welche Arbeitsformen sind an sie gekoppelt? – Dies sind Fragen, die im Kontext zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts beantwortet werden müssen. Medien können positiv im Unterricht wirken. Sie wecken „Interesse und Neugier“ bei den Lernenden (Barke/Harsch 2011: 95). Dementsprechend werden „die Interessen und Neigungen“ der Lernenden genutzt, „um beispielsweise im bewussten Umgang mit Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Grammatiken oder Nachschlagewerken, digitalen Lernprogrammen oder neuen Medien selbstständig Informationen einzuholen oder ihre Sprachkompetenz zu erweitern“³. Dadurch entwickeln die Lernenden Schlüsselqualifikationen. Während sich eine individualisierte Freiarbeit vorwiegend für schriftliche Arbeitsformen eignet, ermöglicht Partnerarbeit interaktive Übungen (siehe Anhang Arbeitsblätter 2.5, 2.7, 3.6, 4.4, 6.3, 6.5). Diese Übungen sind auf Wortschatz und Grammatik sowie auf die Fertigkeiten Sprechen und Hören ausgerichtet. Dabei kann es sich um inhaltsbezogene Fragen und Antworten handeln, um Stimuli und Lösungsansätze für Grammatikübungen oder um inhaltliche Hinweise für Rollendialoge mit Musterlösungen. Die bisherigen Überlegungen legen nahe, dass auch durch „das gemeinsame Hören der Lieder die Konzentration“ unterstützt wird und das „Gespräch über ihren Inhalt Erweiterungen der vier Sprachkompetenzen“ ermöglicht (Kelber 2013: 122). Außerdem kann in Partner- oder Gruppenarbeit differenziert über das Lied gesprochen und geschrieben werden, wobei das Ergebnis Produkt aller ist. Ich vertrete damit den Standpunkt, dass Lieder im Unterricht ein Klima bieten, in dem man frei sprechen kann. Man kann über unterschiedliche Themen sprechen, im Gegensatz zu Texten der herkömmlichen Lehrwerke. Um einen Fremdsprachenunterricht effektiv durchzuführen, sehen die Didaktiker, dass er grenzenüberschreitend gestaltet sein soll. So kann man im Deutschunterricht interkulturell lernen, da interkulturelles Lernen eine spontane Reaktion auf der Realität ist: „Die Lernenden bringen ihre eigene Lebenswelt, ihre kulturelle Sozialisation, ihre Erlebnisse und Erfahrungen in der konkreten Wirklichkeit sprachlicher und kultureller Verschiedenheit in den Unterricht ein und setzen sie zu der Welt, die in Liedern vorgestellt wird, in Beziehung“. Das Anknüpfen an „das kulturell andere Vorwissen“ der Lernenden bringt „die vorhandenen

³ <http://docplayer.org/364223-Konzeption-fuer-die-zusatzqualifizierung-von-lehrkraefte-im-bereich-deutsch-als-zweitsprache.html>, zugegriffen am 22.04.2016

Vorerfahrungen und Weltdeutungen“ zur Sprache (Hoidn 2010: 375). Dadurch kann man das Fremde entdecken und zu neuen Erkenntnissen kommen.

„Interkulturell ist dabei nicht ausschließlich auf Unterschiede zwischen verschiedenen Ethnien zu beziehen. Vielmehr soll das Verständnis von „inter-kulturell“ breiter gefasst werden und beispielweise auch intra-kulturelle Differenzen ins Blickfeld nehmen, sofern ihre Bewusstmachen und Bearbeitung zu einer erhöhten Sensibilisierung beitragen könnten. Differenzen, wie sie sich aus der unterschiedlichen Rezeption von so subjektiv konnotierten Medien wie Bildender Kunst und Musik ergeben, haben bisher im Fremdsprachenunterricht nicht die ihnen innewohnenden didaktischen und methodischen Potenzen entfalten können“ (Badstübner-Kizik 2006: 287).

Die Suche nach neuen Impulsen muss über diese Grenzen hinaus führen in Bereiche, die zum einen eine Begegnung mit den Medien Kunst und Musik implizieren und zum andern ebenfalls eine interkulturelle Dimensionen enthalten (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 287). Im Folgenden werden Effekt des Einbezugs von Musik dargestellt, die in der Forschungsliteratur genannt werden, die aber in meiner empirischen Studie nicht kontrolliert werden.

2.1 Soziales Lernen

In der pädagogischen Forschung versteht man unter sozialem Lernen stets etwas Positives. Soziales Lernen ergibt sich aus Folgen von Interaktionen zwischen Menschen, bei denen wegen anderen, von anderen gelernt wird (vgl. Petillon 1993: 15). Die Zusammenarbeit ermuntert und motiviert die Lernenden zum Lernen und zur Teilnahme an den Aktivitäten im Unterricht. Sie schafft eine passende Lernumgebung.

„Alles gute Lernen hat eine soziale Grundlage. Wir lernen oft mehr durch das Gespräch mit Gleichgestellten als auf irgendeinem anderen Wege. Wettstreit unter Lernenden verlangsamt das Lernen. Zusammenarbeit beschleunigt es. Eine wahrhaft lernende Gemeinschaft ist immer besser für das Lernen als eine Ansammlung isolierter Individuen“ (Meier 2004: 36ff).

Soziales Lernen ist Voraussetzung für einen offenen Unterricht, womit „die Lernvoraussetzungen von Lernenden“ verbessert und „Lernschwierigkeiten“ minimiert werden können. Auf dieser Grundlage kann ein gutes Klima entstehen, in dem Lernende „Eigeninitiative und Kooperationsbereitschaft“ entfalten (List 2002: 7). Welche Lernvoraussetzungen soll ein Fremdsprachenunterricht berücksichtigen?

„Aus sozialerzieherischer Sicht können die Lernenden bei offenen Methoden zusätzlich soziale Kompetenzen wie Empathie oder Kooperation erfahren, indem gegenseitige Hilfe in Anspruch genommen werden kann und gegenseitiges Beraten sowie die Möglichkeit des gemeinsamen Lernen gegeben ist“ (Niederée 2015: 35).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lernenden sich im Fremdsprachenunterricht so angesprochen fühlen sollen, dass sie zu einer kommunikativen Anschlusshandlung, zu Gesprächsbereitschaft, Fragen und Neugierverhalten ermutigt werden und entsprechend reagieren. Das kann ihr Vorwissen in einer Fremdsprache aufrufen. Bietet der Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht eine passende Gelegenheit dafür, das soziale Lernen in den Unterricht einzubetten? Meistens bietet das Lehrwerk DELFIN nur wenige Aufgaben, bei denen die Lernenden zusammenarbeiten müssen. Darüber hinaus muss eine gute Aufgabe bestimmten Anforderungen entsprechen, was in das Lehrwerk Delfin nicht der Fall ist (vgl. Haitink/Haenen 2002: 19). Lieder, so wird in der Literatur behauptet, fördern die inhaltsreichen und authentischen Aufgaben, z.B. einander Briefe schreiben, womit man verschiedene Fertigkeiten üben kann, wie z.B. die Textgestaltung eines Briefes an einem Sänger als Adressat (siehe Anhang Arbeitsblatt 3.9). Wenn die Lernenden in Gruppen über das Thema des Liedes oder über die Eindrücke, die das Lied bei ihnen erwecken, sprechen, dann ist eine gute Möglichkeit gegeben, ihre Vorkenntnisse zu aktivieren und auszutauschen.

Ein wesentlicher Grund für den häufigen Einsatz von Gruppenarbeit ist, dass von einem Leistungsvorteil der Gruppenarbeit gegenüber individueller Leistungserbringung ausgegangen wird. Die sozialpsychologische Forschung zu Gruppenleistungen zeigt jedoch, dass „mit Leistungsverlusten und nicht mit Leistungssteigerungen beim Einsatz von Gruppen“ gerechnet werden muss. Befunde „zu möglichen Ursachen für diese Leistungsverluste liegen trotz einer Vielzahl von Studien zur Gruppenleistung kaum vor, da sich die meisten einschlägigen Studien auf eine Beschreibung der Phänomene beschränken“ (Bräuer 2005: 292). Wicke (2004: 14) geht davon aus, dass jeder Schüler „unterschiedliche Dispositionen in den Fremdsprachenunterricht“ einbringt, daher handeln „die Partnerpaare oder Kleingruppen Aufgaben, Übungen und Bearbeitungsmöglichkeit miteinander“ aus, die allen Beteiligten Erfolgserlebnisse ermöglichen. Nicht nur das erreichte Ziel oder ein erstelltes Produkt sind von Bedeutung, sondern auch „die methodischen Schritte“, auf die man sich einigt und die zum gemeinsamen Erfolg führen (ebenda S. 14). Schaffen die Lieder

eine soziale Atmosphäre im Unterricht? Frith⁴ (vgl. 1992) determiniert, dass die soziale Funktion von Musik darin besteht, „eine Beziehung zwischen öffentlichem und privatem Gefühlsleben herzustellen. Lieder helfen Menschen an versteckte Gefühle“ zu gelangen.

2.2 Lernerautonomie

Lernerautonomie besteht darin, die Lernenden über ihr eigenes Lernen entscheiden zu lassen, selbstbestimmt in Inhalt, Vorgehensweise und zeitlichem Rahmen. Die Studierenden lernen, sich autonom mit der Erarbeitung des Lernstoffes auseinanderzusetzen. Sie sollen befähigt werden, sowohl den Inhalt wie auch die Darstellungsformen ihrer Referate selbst zu bestimmen (vgl. Dominguez/Lübke/Mallo 2004: 312). Leistet Musik einen Beitrag zur Lernerautonomie? Bayer (2007: 64) nimmt an, dass „Musik individuell-eigenständige, differenzierte Sprachleistungen auslöst“ (ebenda S. 64). Lernerautonomie ist nicht Gegenstand der vorliegenden Studie.

2.3 Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz durch den Kontakt mit der anderen Kultur

Wenn man die Lieder anderer Völker in den Unterricht einbezieht, wird dies gelegentlich „zum Fenster“ in die andere Kultur, wodurch man diese Kultur kennen lernen kann. Allmayer (2008) beschreibt die Rolle der Musik im kulturellen Lernen:

„Popsongs öffnen mit dem engen sprach-musikalischen Bezug ein Fenster zum jeweiligen kulturellen Kontext“ (Allmayer 2008: 131).

Die Musik könnte einen Fremdsprachenunterricht ohne Zweifel schon attraktiver gestalten. Durch „die Andersartigkeit erkennt man das Wesen seiner eigenen Musik besonders deutlich“ (Helms 2000 zitiert nach Dethlefs-Forsbach 2005: 354). Musik anderer Kulturen kann den Lernenden durch Singen, intensives Hören und Informationen nahegebracht werden. „Lieder ermöglichen es den Lernenden, sich mit der Kultur des Landes der zu erlernenden Sprache von Anfang an bekannt zu machen“. Bei der Arbeit mit „diesem landeskundlichen Material erweitert“ jeder Lernende seinen Gesichtskreis, „weil die vom Lehrenden speziell ausgewählten Lieder die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit eines Lernenden, seine schöpferischen Gedanken, Phantasie und Geschmacksbildung fördern“ (Siroklina 2008: 43).

⁴ https://www2.hu-berlin.de/fpm/popscip/themen/pst01/pst01_frith.htm, zugegriffen am 26.01.2016

Die Lieder gestalten „einen wichtigen Bestandteil einer jeden Kultur“ (Walther 2006: 211), da sie die Lebensfreude, aber auch die Probleme der Menschen behandeln.

„Lieder spiegeln neben der Vergangenheit auch die Gegenwart wider und erhellen die Denk- und Handlungsweisen sowie die Wünsche und Hoffnungen der diese Kultur verkörpernden Menschen“ (Walther 2006: 211).

Walther sieht Lieder als „eine Art nationales Gedächtnis“ und mit deren Hilfe können Lernende eine fremde Kultur besser verstehen. „Dergestalt kann den Lernenden ein grundlegender, realitätsbezogener wie anschaulicher Zugang zur Zielkultur, immer in kontrastiver Auseinandersetzung zur eigenen, ermöglicht werden“ (ebenda S. 211). In diesem Zusammenhang determiniert Prinz, dass Musik im Fremdsprachenunterricht den Zugang zu fremden Kulturen auf Grund der Ähnlichkeit zur eigenen Kulturerleichtert erleichtert. Dies gilt für alle Altersstufen und alle Lernkontexte, schulische und außerschulische (vgl. Prinz 2010: 93). Inwiefern interkulturelle Kompetenz und Musik interagieren, expliziert Badstübner-Kizik (2010):

„Musik im Kontext einer Förderung intra- und interkultureller Sensibilität, Empathie- und Toleranzfähigkeit, gilt als Mittel einer emotionalen Annäherung an Eigenes und Fremdes, z. B. Diskussionen über unterschiedliche Musikrichtungen, Beschäftigungen mit der historischen und sozialen Gebundenheit von Musikgeschmack“ (Badstübner-Kizik 2010: 111).

Mit dieser Aussage weist Badstübner-Kizik auf den Aspekt der Bedeutung von Musik bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz hin. Ihrer Meinung nach gründet sich die Bedeutung der Musik nicht nur in der Förderung von intra- und interkultureller Sensibilität, Empathie- und Toleranzfähigkeit, sondern auch als Mittel einer emotionalen Annäherung an die eigene Kultur und fremde Kultur. Viele andere Autoren sind ähnlicher Ansicht. Da Lieder oft durch den Hintergrund eines Landes charakterisiert sind oder auf einem „Hintergrund sozialer und historischer Gegebenheiten“ entstehen, können sie Ausdruck für eine Stichweise sein oder, Information über Geschichte oder Geographie geben und somit eine lehrplanmäßige Forderung erfüllen helfen (Vatter 1988: 79).

„Music is a synthesis of cognitive processes which are present in culture and in the human body: the forms it takes, and the effects it has on people, are generated by the social experience of human bodies in different cultural environments. Because music is

humanly organized sound, it expresses aspects of the experience of individuals in society“ (Blacking 1974: 89).

Traditionsreiche Lieder sind „eine reichhaltige Quelle fremden Kulturgutes, die Auskunft über Bräuche, Geschichte, Feste und Sichtweisen“ vermitteln (Stein 1999: 89). Da die Zeit der empirischen Studie begrenzt war, konnte ich diese Lieder nicht in meine Untersuchung integrieren. Dabei sollte es nicht nur darum gehen, Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten und gegenseitige Einflüsse herauszustellen. Walther (2006) geht davon aus, dass die Reflexion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen ein ideales Mittel kulturellen Lernens seien. So kann man auch mit Musik ein Bewusstsein schaffen, dass sich Kulturen nicht grundsätzlich fremd sind:

„Da Gedichte wie auch Lieder sehr häufig Äquivalente in der deutschen Kultur aufweisen, ist eine kontrastive Arbeitsweise, die deutlich machen kann, wo Gemeinsamkeiten und wo die Unterschiede innerhalb der Texte liegen, unerlässlich. Die Lernenden sollen, genau wie bei der Musik, herausfinden, wodurch diese Unterschiede möglicherweise hervorgerufen wurden und inwiefern die Kulturen auf gemeinsame Wurzeln und Ursprünge verweisen können. So kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Kulturen nicht grundsätzlich fremd und unabhängig voneinander existiert sind, sondern von jeher miteinander im Ausland stehen“ (Walther 2006: 220).

Mit Äquivalenten sind wohl Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen gemeint. Man kann sich durch Rhythmus, Harmonie der Fremdsprache vertraut fühlen. Mit Hilfe dieser Vertrautheit finden sich die Lernenden in einem ihrem kulturellen sehr ähnlichen Umfeld, das eine Brücke von der eigenen in die fremdsprachige Welt bauen lässt (vgl. Allmayer 2008: 131). In Fortführung dieser Perspektive formuliert Meyer (vgl. 2000: 4), dass die Musik als einen angemessenen Weg darstellt, um Kulturen kennenzulernen. „Musik ist nicht nur ein universelles Phänomen menschlicher Gesellschaften, sie leitet ihre Bedeutung auch aus ihrem jeweiligen kulturspezifischen Kontext ab“. „Meyer schreibt somit der Musik eine Vermittlerrolle zu, die es ermöglicht, den Lernenden im Fremdsprachenunterricht die Kultur der Zielsprache näherzubringen und dadurch auch Reflexionen über ihre Muttersprache in ihnen anzuregen“⁵.

⁵ http://thomastinnefeld.blogspot.de/2008/03/article-zehnte-gttinger-fachtagung_27.html, zugegriffen am 07.03.2016

2.4 Ganzheitlichkeit

In der Fachliteratur wird das ganzheitliche Lernen definiert, dass Lernenden „die Möglichkeit gegeben wird, sich mit kognitiven, affektiven und psychomotorischen Beiträgen zu dem zu äußern, was sie in einem Themenkomplex anspricht“⁶. Demgemäß bedeutet Ganzheitlichkeit, dass die Lernenden nicht mehr nur einseitig kognitiv berührt und beansprucht werden, sondern ein Lernen auf Sinnerfahrungen basiert. „Wesentliche Aspekte eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts sind also inhaltliches Engagement sowie die Freude an sprachlicher Ästhetik, Rhythmik und Melodie und damit an Bewegung, Reim und Lied“.⁷ So bedeutet der ganzheitliche Unterricht in erster Linie „Effektivitätssteigerung“. (Abali 1998: 68). Nach Abali hat der ganzheitliche Unterricht die Funktion, Lernen zu erleichtern und zu unterstützen. Dadurch wird das Lernen im Unterricht so effektiv, dass das angestrebte Lernziel erreicht wird. Reuter (2015: 11) ist der Meinung, dass die Ganzheitlichkeit „den kognitiv-intellektuellen Aspekten Bedeutung“ beimisst und erinnert sehr stark an Pestalozzis Ausspruch „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“. Auch Nieweler äußert sich ähnlich:

„Das Prinzip der Ganzheitlichkeit betont die Berücksichtigung affektiver und körperlicher Aspekte beim Lernen neben den traditionellerweise ohnehin privilegierten kognitiven Aspekten“ (Nieweler 2006: 49).

Manche Autoren gehen davon aus, dass ganzheitliches Lernen „das optimale Lernen“ ist, so dass „alle beteiligten Areale des Gehirns“ in einer ausgewogenen Art und Weise interagieren. Welche Rolle spielt nun die Musik dabei?

Spitzer (vgl. 2002: 208) weist darauf hin, dass „musikbezogene Informationen in sehr vielen unterschiedlichen Arealen des Gehirns“ gespeichert sind und „Musik im ganzen Gehirn“ verarbeitet wird. Man kann davon ausgehen, dass „die Musik die Fähigkeit des gesamten Gehirns“ trainiert. Musik fördert dabei besonders bestimmte Hirnareale, die „andere Bereiche des Gehirns bei der Erfüllung der kognitiven Aufgaben“ unterstützen (Wiemann 2013: 20). Dementsprechend soll Lernen nicht einseitig linkshemisphärisch stattfinden, sondern als ganzheitlicher Prozess organisiert werden (ebenda S. 20). „Unter kognitivem Lernen versteht man jene Vorgänge, durch die ein Organismus Kenntnis von seiner Umwelt erlangt: Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen, Sprache. Die kognitiven Prozesse sind eng

6 <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/ganzheitliches.pdf>, zugegriffen am 07.03.2016

7 https://de.wikipedia.org/wiki/Ganzheitlichkeit_%28Fremdsprachenunterricht%29, zugegriffen am 07.03.2016

mit emotionalen und motivationalen Prozessen verbunden“ (Edelmann 2000: 114). Wir können das Wissen von uns und unserer Umwelt durch das Auswendiglernen von Fakten erwerben. Man nennt dies auch ein mechanisches Lernen „Einpauken der Fakten“. Lernprozesse dieser Art werden oftmals nur effizient, wenn sich auch die Emotionen und Motivation daran beteiligen. Schonert-Hirz konstatiert:

„Wenn allerdings gar keine Emotionen mit der Lernsituation verbunden sind, wenn wir gelangweilt irgendwelche Vokabeln, Formeln oder Regel schematisch »pauken«, fehlen dem Gehirn die belebenden Botenstoffcocktails der Emotionen“ (Schonert-Hirz 2009: 38).

Dementsprechend argumentiert Schonert-Hirz, dass das Erinnerungsvermögen nicht bei allen Ereignissen gleichermaßen ausgeprägt wird. Bestimmte bewegende Erlebnisse bleiben gewöhnlich besser im Gedächtnis hängen als banale Alltagsmomente. Im selben Rahmen determiniert Quast (vgl. 2005: 23), dass „Gefühle und Motivation“ eines Lernenden wie „ein Filter“ wirken können. Dieser ist durchlässig für den Lernstoff, wenn „die Gefühls- und Motivationslage des Lernenden positiv“ sind. Nicht nur positive Stimmungen, sondern auch sehr intensive Gefühle während des Lernens sind „ein wichtiger Faktor“, der „zur Wissensaneignung und zum Abruf von gespeicherten Informationen“ beiträgt (ebenda S. 23). „Von Emotionen begleitete Lieder und Rhythmen“ können von den Lernenden noch lange Zeit abgerufen werden, wohingegen andere Wörter oder Sätze schneller wieder vergessen werden (Schmitz 2012: 8). Da die Musik durch „Qualitäten wie Bewegung, Konstruktivität, Mannigfaltigkeit, Abwechslung, Überraschung, Originalität und Spontanität charakterisiert ist, kann sie die Widerspiegelung und die Stimulation von Denkprozessen fördern“. Diese Eigenschaften der Musik und ihre physiologische Aktivität so wie emotionalen Prozessen erzeugen „Assoziationen“, die „kognitive Prozesse“ unterstützen können (Salzmann 2007: 60). Nach Watrowski (2002: 57) hat der Einsatz von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht praktische Vorteile: „Die Aneignung der Liedtexte erfolgt viel schneller als das Auswendiglernen von geschriebenen, geschweige denn gehörten Texten. Die Wirkung von Reim und Rhythmus wird im Lied durch die Wirkung von Musik potenziert, was die hohe Einprägsamkeit der melodisch eingebundenen semantischen Merkmale zur Folge hat“ (ebenda S. 57). Quast (2005: 49) sieht, dass die Musik dabei eine wichtige Rolle spielen kann. Sie trägt dazu bei, dass „eine Aktivierung und Kopplung verschiedener Regionen unseres Gehirns vonstattengeht“. „Erfolgt die gleichzeitige Präsentation verbaler und musikalischer Stimuli“ (harmonische Musik), so wird „beim Großteil der Menschen die linke

Hemisphäre durch die Musik aktiviert. Wenn beim Lernen verschiedene Sinnesmodalitäten und Verarbeitungsstrategien gleichzeitig verwendet werden“, wird es effektiv (ebenda S. 49). Lehmann/Oerter (2008: 106) behaupten, dass „ganzheitliches Lernen Umgang und Kontextmerkmale des Lernmaterials“ betrifft, wenn z.B. bei einem Lied Text, Melodie und Ausdruck simultan gelernt. Das Lernen wird dann erfolgreich. Denn Kontextmerkmale, wie z.B. das Vergnügen, das beim Singen empfunden wird oder ein Liedtext, der bestimmte Emotionen hervorruft, „werden gemeinsam mit dem Lernmaterial gespeichert und sind deshalb als zusätzliche Abrufhilfen nutzbar“ (ebenda S.106). Quast begründet, warum wir Menschen ohnehin Dinge besser verstehen, lernen und memorieren:

„Wenn beim Lernen möglichst viele Sinne und somit Eingangskanäle (am besten gleichzeitig) angesprochen werden, [...], indem wir sehr abwechslungsreiche Methoden einsetzen und den Unterricht sehr lebendig gestalten. Je mehr Eingangskanäle beim Lernen angesprochen werden, desto mehr Anknüpfungspunkte werden dem Gehirn zur Verarbeitung geboten“ (Quast 2005: 24).

Im selben Rahmen konstatiert Vester:

„Über je mehr Kanäle also eine Information eintritt, umso eher wird sie solche Assoziationsmöglichkeiten vorfinden. Je mehr Assoziationen aber, desto größer auch die sogenannte Motivation, der Beweggrund, der Antrieb und damit auch die Aufmerksamkeit zum Lernen. Gerade dabei hilft uns nun auch die ganze Verpackung, die „bekannte Begleitinformation, in der eine neue Information ankommt. Es ist leider allgemein viel zu wenig bewusst – und wird daher auch im Unterricht nicht beachtet –, dass die beim Lernen gespeicherte Information eben nicht nur aus dem Stoff besteht, der gelernt wird, sondern auch aus allen dabei mitgespeicherten, mitschwingenden übrigen Wahrnehmungen“ (Vester 1975: 135).

Nach Vester bedeutet Lernen mit allen Sinnen ganzheitliches und mehr kanaliges Lernen. Das führt zur „Aktivierung der Vorstellung im Kopf durch Klänge, Melodien, Rhythmen, Farben, Gerüche, Geschmack, Gesten, Tasterlebnisse und Mimik“. Aus den Ausführungen von Vester (Vester1975: 121) lässt sich nun unschwer ableiten, dass man die Welt um sich herum „ganzheitlich unter Einbeziehung mehrerer Darstellungsfunktionen“ (also verbal bzw. sprachlich, und non-verbal, d.h. – nach der Theorie des mentalen Modells – visuell und handlungsbezogen) abbilden (ebenda S.121). Meier (vgl. 2000: 46) ist der Meinung, dass wir „auditiver“ denken als uns bewusst ist. Unsere Ohren nehmen fortlaufend Informationen auf

und speichern sie, auch wenn wir uns dessen nicht bewusst sind. und selbst wenn wir beim Sprechen unsere eigenen Töne produzieren, sind verschiedene bedeutende Bereiche unseres Gehirns im Einsatz.

„Our auditory minds are stronger than we realize. Our ears continually capture and store auditory information, even without our conscious awareness. And when we make our own sounds by talking, several significant areas of our cerebrum are activated“ (Meier 2000: 46).

Durch das Lesen wird ebenfalls das Einprägen der Rechtschreibung besonders schwieriger und bislang unbekannter Lexik zusätzlich gefördert. Lieder können „die Erinnerung“ unterstützen. In diesem Zusammenhang sieht Aldridge (2003: 172), dass „die Musik Bilder und Erinnerungen“ stimulieren kann, wo „Worte und Fotos“ alleine nicht ausreichen“. Wenn Situation und Reize stimmen, kann irgendwie, irgendwo eine Verbindung zu erhalten gebliebenen Funktionen hergestellt werden. Aldridge ist der Auffassung, dass es die Koppelung von Liedern an wesentliche Erlebnisse ist, die ihre Wirkung als Erinnerungshilfe verstärkt (ebenda S. 172). Durch diese Verknüpfung werden andere neuronale Netzwerke aktiviert oder verschiedene neurologische Systeme stimuliert, die es erlauben, sich vergangene Bilder und Erinnerungen ins Gedächtnis zurückzurufen. In diesem Zusammenhang konstatiert Allmayer (2008):

„Die im Liedtext enthaltenen grammatischen Strukturen können explizit bei Lernenden gespeichert werden, dadurch, dass man erst mal bestimmte Phrasen mit den zu erlernenden grammatischen Strukturen aus dem Text exzerpiert. Diese werden von den Lernenden in eigene Sätze vervollständigt oder umgeschrieben. Die grammatische Textarbeit besteht aus Übungen, die ein bewusstes Einprägen grammatischen Strukturen unterstützen. Die längere Beschäftigung mit den grammatischen Strukturen und das anschließende Kontrollieren können eine Mehrfachkodierung im Kurzzeitgedächtnis begünstigen; somit entstehen mehrere Verankerung für die Erinnerung und den späteren Abruf“ (Allmayer 2008: 158).

Lieder gehören zu einem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. Durch den Rhythmus, das Wiederholen durch mehrmaliges Singen, durch das Mögen oder Nichtmögen der Melodie, durch das gemeinsame Singerlebnis prägen sich Wörter, Sätze, ja ganze Textpassagen und landeskundliche Inhalte mit Leichtigkeit ein (vgl. Pries-Hoffmann 2000: 162).

Die Wahrnehmung über die für das Musizieren relevanten Sinneskanäle Hören, Sehen, und Fühlen bezieht sich auf „die Funktion des sensorischen Register“: „Der Gesichtssinn ist verknüpft mit dem so genannten ikonographischen Gedächtnis“ (Kubanek-German 2003: 88), der „Gehörsinn mit dem Echo-Gedächtnis“, welches etwa im Gespräch „die sofortige Wiederholung von etwas zuvor Gesagtem“ ermöglicht, ohne dass dies weiter verarbeitet oder gespeichert werden muss, und in der Musik für die spontane Imitation beim Nachsingen oder Nachhören benötigt wird (Bitzan 2010: 43).

„Das sensorische Register ist ohne bewusste Steuerung aktiv; es nimmt eine große Menge von Informationen auf, von denen nur ein Teil ins Arbeitsgedächtnis gelangt und dort unter Einbeziehung der bewussten Aufmerksamkeit reflektiert werden kann“ (Bitzan 2010: 44).

Hier manifestiert sich die Rolle der Musik bei der Lieferung eines Bildgedächtnisses beim Erinnern, so dass man mit Hilfe von Musik Informationen leicht aufnehmen und behalten kann. Elke Pries-Hoffmann (vgl. 2000: 179) findet, dass Fremdsprachenunterricht ohne Lieder undenkbar ist. Mit Hilfe der Lieder können Wortschatz und Grammatik eingeführt, geübt und gefestigt werden durch so häufiges Wiederholen, wie es keine andere Übung bieten kann, ohne langweilig zu werden und damit Motivationsverlust zu riskieren (ebenda S. 179). „Passende Lieder festigen den neuen Wortschatz“ (Böttger 2010: 86). Die Schüler lernen ganzheitlich, so dass die Aufnahme und das Behalten von fremdsprachlichen Strukturen erleichtert werden. Lütjen/Dreessen (1985: 405) behaupten, dass Musik die erste oder eine „der ersten Verbindungen zu bereits gespeicherten Informationen“ herstellen und so die Aufnahme neuer Informationen einleiten kann (ebenda S. 405). Musik kann ein körperliches Wohlbefinden bewirken oder fördern und somit einen Lustgewinn erbringen, der die Unlustgefühle, die mit der Furcht vor Loslassen einhergehen, kompensieren kann. Gleichzeitig wird „das Gemeinschaftsgefühl“ gefördert und „eine entspannte Lernatmosphäre“ erzeugt (Rosenkötter 2003: 185).

3 Sprachlerntheorie im Hintergrund meiner Untersuchung

„Sprachenlernen wird als Sprachgebrauch verstanden, *languagelearning is language use*“ (Wolff 2004: 97). Durch die Kommunikation einer Mutter lernt das Kleinkind die Sprache. Dadurch können seine sprachlichen Kompetenzen entwickelt und verbessert werden. Im Bereich des Sprachenlernens ist offensichtlich, dass das Kind in den frühen Phasen zunächst wiederholt, was es hört, und immer wieder die Worte und Stimmen, die es mag, lallt. Je variantenreicher die Eltern mit den Kindern sprechen oder singen, desto größer die Anregung. Hier wird sehr deutlich der Stellenwert der Kommunikation und des Nachahmens beim Erstspracherwerb bei Kindern. In diesem Rahmen konstatiert Cslovjecssek:

„Das Kind kann – ohne unter Druck zu sein – lernen, mit Sprache umzugehen und seine sprachlichen Fähigkeiten immer verbessern. Die Mutter setzt das Niveau der Kommunikation immer höher und fördert so das Kind. [...]. Da das Kleinkind beim Singen von Texten nicht unbedingt auf Wissen und logisches Überlegen zurückgreifen kann, [...], reproduziert es die Silben durch Nachahmen. [...] Dank Rhythmus, Melodie und Klang ist das Kind aber in der Lage, den Text entsprechend seinen sprachlichen Fähigkeiten zu reproduzieren und sich mehr darunter vorzustellen. Dieser Zugang zum Sprachlernen scheint auch später noch zu funktionieren: Wenn Jugendliche und Erwachsene Lieder in einer Fremdsprache singen. Sie haben zwar vielleicht bestimmte Vorstellungen vom Textinhalt, können jedoch diese Sprache oft weder sprechen noch verstehen. Trotzdem gibt es Teenager, die, in der ihnen fremden Sprache Englisch, zahlreiche Alben von Stars mit singen können“ (Cslovjecssek 2008: 22).

Das Gleiche gilt für die Fremdsprachenlernenden. Um eine Fremdsprache zu beherrschen, ist es erforderlich, dass ein Lernender immer wieder alles praktiziert, was er gelernt hat. Auf dieser Grundlage scheint mir der Einbezug der Lieder in Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht fruchtbar zu sein, da die Lieder die Kommunikation und das Nachahmen im Unterricht unterstützen können. Gerade bei Liedern sollte der Lehrende den Lernenden ausreichende Gelegenheit geben, zu üben, was sie gelernt haben – entweder innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers. Ich denke, die Lieder schaffen eine geeignete Atmosphäre, um diese Anforderung innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers zu erfüllen.

„Die Kommunikation durch Musik bietet hier einen besonderen Spielraum, in dem alle Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit erhalten, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. [...]. Musik ist in der Schule grundsätzlich dem Musikunterricht

vorbehalten. Als Kommunikationsmedium in anderen Fächern hat sie im Fremdsprachenunterricht insofern eine Bedeutung“ (Buhl/Cslovjesek 2010: 74).

Jeder von uns verfügt über fünf Sinneskanäle, einen für auditive Reize, einen für visuelle Reize, einen für Geruch und einen für Geschmack. Dadurch bekommen wir Informationen, die wir in unserem Leben brauchen. Auditive Reize erreichen in Form von Geräuschen, Musik oder gesprochener Sprache über das Ohr unsere Wahrnehmung und unser Gedächtnis. „Im Gegensatz zu Geräuschen wählen wir Musik oder den Interaktionspartner, mit dem wir sprechen wollen, aktiv aus und sind während des gesamten Rezeptionsprozesses in der Regel an der Information interessiert“ (Niegemann 2008: 191). Gesprochenen Sprachen entnehmen wir unterhaltende, handlungsregulierende Informationen oder wir wollen aus den Informationen lernen (vgl. ebenda S. 191). Wagner (2009) hat eine andere Erklärung:

„Es stellt sich heraus, dass künstlerische Aktivitäten und insbesondere [...] das Hören von Musik bestimmte Gehirnaktivitäten ausgelöst, die in dieser Komplexität von keiner anderen menschlichen Tätigkeiten ausgelöst werden“ (Wagner 2009: 191).

Aus Sicht vieler Autoren bezieht sich das auf die Beziehung zwischen Kognition und Emotion. Die Kognition im Lernprozess ist ohne Emotion unvorstellbar. In diesem Rahmen charakterisiert Schweder (1994), dass für Emotionen im Fremdsprachenunterricht im Wesentlichen gilt:

„Emotionen sind weder Konzepte oder Dinge oder Begriffe in einer Sprache. Sie sind komplexe narrative Strukturen, die körperlichen und seelischen Zuständen (z. B. Anspannung und Leere) Form und Bedeutung geben. Ihre Einheit wird nicht in streng logischen Kriterien gefunden, noch in wahrnehmbaren Merkmalen von Gegenständen, sondern in den Typen von Geschichten, die sich um das Selbst einer Person drehen, die es uns möglich machen, über unsere Gefühle zu sprechen“ (Schweder 1994: 3 zitiert nach Schwerdtfeger 1998: 46).

Lieder sind „eine Form von Geschichten“, die „eine Vielzahl von Emotionen aus unserem alltagsweltlichen Erleben“ (Feindert 2007: 30) entstehen lassen können. Lieder sind „Vorgänge“, die zu speziellen emotionalen Ausdrucksformen, emotionalen Handlungen bei verschiedenen Personen einer Region oder gar noch bei allen Menschen in allen Regionen der Welt führen können (z. B. weinen). Lieder können sicherlich „gewisse Emotionen bei uns“ erwecken, uns „sehr fröhlich stimmen und uns Energie für unseren Alltag“ geben. Als „Einstimmung auf einen Lernprozess“ kann Musik motivierend wirken (ebenda S. 30).

Walther (vgl. 2006: 216) spricht über die wichtige Leistung von Liedern zur Entspannung der Lernenden im Fremdsprachenunterricht, in dem sie die Möglichkeit bieten, den rein kognitiven Lernprozess aufzubrechen und zu körperlicher Bestätigung wie Mitsingen, Hören, Mitklatschen auffordern. Musik besitzt eine Intensität, die Menschen in ein Wohlgefühl versetzen lässt:

„Musik bringt Menschen zusammen und ist in der Lage, Stimmungen zu erwecken und zu unterstreichen. Dabei fällt immer wieder auf, dass bestimmte Lieder besondere Emotionen hervorrufen“ (Clement/Papies/Albers 2009: 45).

Emotionen beeinflussen das Denken und das kognitive Verhalten des Menschen. Eine schlechte Stimmung beeinflusst das Denken negativ. Ein Gefühl der Begeisterung beschränkt die Wahrnehmungsfähigkeit auf eine bestimmte reduzierte Perspektive (vgl. Wolff 2004: 90). Es wird sogar behauptet:

„Je mehr Sinneskanäle in einen Lernprozess einbezogen sind, desto größer ist die Behaltensleistung“ (Bensberg/Messer 2011: 138).

Darauf basiert „die sog. Alpha-Methode“. Sie kombiniert zum Beispiel Lernen und Musikhören: Lieder, Reime und Gedichte eignen sich als „Einstimmung auf das Hören“, sofern darin ein bestimmtes Thema angesprochen wird oder ein für den Hörtext wichtiger Wortschatz enthalten ist (Engel/Ehlers 2013: 57). Je mehr emotionale Erlebnisse sich mit den neuen Vokabeln verbinden, desto haltbarer ist der Lernerfolg (vgl. Oertl 2004: 89). So wie die Werbung die Möglichkeiten des Musikeinsatzes nutzt, „um ihre Botschaften besser zu transportieren und bei den Konsumenten zu verankern“⁸, können auch bestimmte Lerninhalte mit Musik besser behalten werden. Musik leistet einen wichtigen Beitrag „zur Entwicklung der Wahrnehmung sprachlicher Vorgänge“. Musikalische Elemente können wir im Fremdsprachenunterricht „zur Förderung der Wahrnehmung einsetzen“ (Schmitz 2012: 31). Viele Wissenschaftler kommen zum Ergebnis, dass Prozesse der „Informationsaufnahme und-Verarbeitung, Wahrnehmung, Verstehen, Speichern und Erinnern“ für den Fremdspracherwerb von fundamentaler Bedeutung sind (Gienow 1993: 43). Sind wir fähig, unterschiedliche Wahrnehmungen parallel zu verarbeiten? Zeilinger (vgl. 2014: 49) geht davon aus, dass wir „die Fähigkeit besitzen, vielfältige Wahrnehmungen gleichzeitig zu verarbeiten und daraus eine komplexe Information zu abzuleiten“. Lieder bestehen aus

⁸ <http://www.elternwissen.com/lerntipps/lernmethoden-und-lerntechniken/art/tipp/lernmethoden-lernen-mit-musik.html>, zugegriffen am 05.03.2016

verschiedenen Bestandteilen (wie Melodie, Rhythmus, Tonhöhe, Tempo, Lautstärke). Diese Bestandteile wirken gleichzeitig auf die Kommunikation zwischen den beiden Hirnhälften (ebenda S. 49). „Die Produktion und Beschäftigung mit Musik beeinflusst dauerhaft die anatomischen und physiologischen Strukturen des Gehirns“⁹. Man geht davon aus, dass durch „die verstärkte interhemisphärische Kommunikation ein schnellerer Austausch von Informationen und ein effektiver Abruf von komplexen motorischen Programmen möglich sind“. Dadurch werden viele Gedächtnisinformationen aktiviert. Diese Informationen reichen von Tönen, Rhythmen und Melodien bis hin zu Erinnerungen an Episoden, Personen und Emotionen, die mit dem Musikstück assoziiert sind (Hirler 2012: 16ff). Frith (1992) fasst die Rolle der Lieder bei der Förderung der Behaltensleistung zusammen und meint:

„Eine der wichtigsten Folgen der Organisation unseres Zeitsinns durch die Musik liegt darin, dass Songs und Melodien oftmals der Schlüssel für unsere Erinnerung an vergangene Dinge sind. Hier meine ich nicht einfach, dass Sounds – wie Anblicke und Gerüche – damit verbundene Erinnerungen auslösen, sondern vielmehr, dass die Musik selbst unsere lebhafteste Erfahrung der ablaufenden Zeit darstellt. Von der Musik wird unsere Aufmerksamkeit auf das Zeitgefühl gelenkt; Songs werden um Antizipation und Echo herum organisiert, um Momente, auf die wir uns freuen, Refrains, die Bedauern in ihr Abklingen eingebaut haben“ (Frith 1992)¹⁰.

Schmitz (2012: 22) behauptet, dass die Hörwahrnehmung „ein wichtiger Faktor im Fremdsprachenunterricht“ ist, denn die „Laute einer fremden Sprache können nur durch aufmerksames Hören richtig aufgenommen, verarbeitet und produziert werden“. So wird darunter verstanden, dass man die Wahrnehmung durch „die Implementation von Trommeln oder anderen Rhythmusinstrumenten“ fördern kann (ebenda S. 22). Zaiser (2005: 7) ist der Meinung, dass „die auditive Wahrnehmungsfähigkeit in Musik und Sprache, die taktile, y visuelle, kinästhetische und räumliche Wahrnehmungsfähigkeit“ die Basis für ein „differenziertes Erleben der Umwelt“ und damit für „eine aktive Teilnahme an kommunikativen Prozessen“ bilden (ebenda S.7). Diese können in „Musik und Rhythmik musikalisch, mimisch-gestisch, tänzerisch, bildnerisch oder eben auch sprachlich“ sein. Denn die Musik gilt als „Katalysator von Gefühlen, emotionaler Kommunikationsfaktor“, der alle „Facetten menschlichen Fühlens“ auslösen und zum Ausdruck bringen kann (Krumwiede 2012: 121). Lieder sind imstande, die „Neugier“ bei Lernenden zu erwecken, sie zu

⁹ <http://www.roland-haas.net/statements/>, zugegriffen am 27.01.2016

¹⁰ (ebenda), zugegriffen am 27.01.2016

motivieren, etwas Neues zu lernen. In diesem Zusammenhang fasst Timm (1999) die Bedeutung der Musik zusammen und meint:

„[...] dass Songs, insbesondere Pop- und Rocksongs, in besonderem Maße dazu geeignet sind, Schüler zur Auseinandersetzung mit Texten zu motivieren und damit zur Teilnahme an unterrichtlichen Lerngesprächen zu motivieren“ (Timm 1999: 222).

Piaget (zitiert nach Wolff 2004: 91) vergleicht das kognitiv / emotionale System des Menschen mit einem Motor. Demgemäß gilt „die Kognition als Struktur eines Motors“, die „affektive Komponente“ bildet den Treibstoff, der den Motor aktiviert. Die Affekte lenken „das Interesse des Individuums“ auf bestimmte „Sachverhalte“ und regulieren damit die kognitiven Handlungen des Menschen. Wolff (ebenda S. 91) sieht, dass der Verstehensprozess „als Grundlage eines jeden Lernprozesses“ gilt. Wir können nur lernen, was wir verstanden haben. Er sieht, dass Verstehen „die erste Stufe“ des Lernens ist und auch „den sprachlichen Input“ liefert, den der Lernende verarbeitet (ebenda S. 9). „Neue Wörter können nur memoriert werden, wenn sie verstanden worden sind“ (Nodari 2006: 5). Die Lieder bieten solche Möglichkeit im Unterricht. Bei der Einstiegsphase meines Konzepts zum empirischen Teil (siehe Kapitel 10.1.1) werden alle neuen Wörter interpretiert und erläutert. „Durch ihre Melodie, ihren Rhythmus, die Interpretation und musikalische Begleitung helfen Lieder, die Inhalte besser zu verstehen“ (Molinier 1994: 14).

Meyer (2000: 4) monierte, dass „obwohl die Fremdsprachendidaktik“ seit Langem sowohl das traditionelle „Liederrepertoire als auch zum Teil Instrumentalmusik in ihren Unterrichtskonzepten berücksichtigt, die musikkulturellen Inhalte der Texte im Lehrstoff in der Regel unbeachtet bleiben und Musik bisher eine vor allem dekorative Funktion im Unterricht zu besitzen scheint“. Im selben Rahmen behauptet Setzer (vgl. 2003: 55), dass die Lieder im Unterricht kaum „ein wirkliches Verständnis der Liedtexte“ durch bloßes Zuhören bieten, obwohl das Hören für die Lernenden „sequentiell“ wiederholt wird. „Lieder verschaffen den Jugendlichen im buchstäblichen Sinne des Wortes die Möglichkeit zu spielen, z.B. mit Interpretation – bewusst und unbewusst“ (Eunen 1998: 55). In den Liedern werden „die grammatischen Konstruktionen und Strukturen“ besser gemerkt und aktiviert und deren häufige Wiederholung führt zur Automatisierung. Für die Automatisierung des Wortschatzes bieten die Lieder im Unterricht eine Vielzahl von Übungen¹¹, z.B. Synonym-/

¹¹ http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/kooperation/grundlagen__wortschatzarbeit.pdf, zugegriffen am 10.02.2015

Antonymbildung, Wortbildung, Wortfamilie und Wortfeld (siehe Anhang Arbeitsblätter 4.7, 5.1, 5.8).

Der Deutschunterricht soll die Aufgabe haben, die Freude am Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben zu wecken (vgl. Börder 2001: 59). Der mündliche Sprachgebrauch ist ein zentraler Ausgangspunkt, wie ich oben ausgeführt habe. Die Lernenden brauchen unbedingt, eine Sprachsituation, wo sie Sprachmöglichkeit einbringen können. Ich denke, die Lieder im Unterricht können einen Raum schaffen, wo man eine Fremdsprache verwenden kann. Das bedeutet, dass sowohl das Verstehen als auch das Behalten und Lernen gleichermaßen durch kognitive wie emotionale Prozesse bestimmt werden. Sprachlernen als Sprachgebrauch funktioniert, weil sowohl Sprachenlernen als auch Sprachgebrauch komplexe Operationen sind, die eines konstruktiven Verhaltens im Sinne des erweiterten Konstruktionsbegriffs bedürfen. Nur was in der Interaktion zwischen Menschen als emotional und kognitiv orientierten Wesen und der Umwelt auf der Basis von Konstruktionen entsteht, kann weiterverarbeitet und gelernt werden (vgl. Wolff 2004: 98).

Nach Bogisch (1993) können Lieder im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nicht bloß als „eine Abwechslung“, sondern als „eine starke Verbindung“ und Stütze zur Sprache im Wahrnehmen, Erleben, Handeln und Verstehen angesehen werden.

„Die Musik kann unser Gehirn, das Organ des Wahrnehmens, Erlebens, Handelns und Verstehens in unserem Kopf aktivieren. Die Lieder im Fremdsprachenunterricht sind nicht nur eine vergnügliche Abwechslung sondern schaffen eine stärkere Verbindung zur Sprache“ (Bogisch 1993: 338).

4 Medien und Didaktik

4.1 Medien

Es ist kaum eine einheitliche Definition für den Medienbegriff zu finden. Man geht davon aus, dass es „primäre, sekundäre und tertiäre Medien“ gibt. Unter primären Medien werden menschliche Körperorgane verstanden, die am Kommunikationsprozess beteiligt sind, wie z.B. „visuelle, auditive, taktile, gustatorische und olfaktorische Organe“. Diesen sind Sprache, Mimik und Gestik zugeordnet. Mit sekundären Medien sind u.a. das Rauchzeichen, Schrift und das Bild gemeint und schließlich bezeichnet man als tertiäre Medien z.B. Telefon, Radio, Fernsehen und Internet. (Wittmann 2007: 38). Es gibt Medien mit Datenkodierung (Schallplatte und CD) und Kommunikationsmedien (Brief, Handy, PC und Telefon). In Lehr-/Lernkontexten klassifiziert man die Medien nach „den angesprochenen Sinnesmodalitäten“ wie z.B. „auditive Medien“ (Musikstück, Hörfunkbeitrag), visuelle Medien (Bild, Stummfilm), audiovisuelle Medien (Tonfilm; Fernsehbeitrag) und den Kodierungen (verbal: Hörfunkbeitrag, Buch, Pictoral; Bild, Stummfilm: Text mit Bildern) (McLuhan 2010: 207). Man kann den Medienbegriff im Lehr/Lernkontext nach 3 Aspekten klassifizieren¹²:

- 1) Inhaltlich-formaler Aspekt: mehr oder weniger ist das die Form / Gestalt, in der etwas vermittelt wird (z.B. als Text, als Bild, als Klang)
- 2) Technischer Aspekt (Geräte), z.B. Tafel, Buch, Internet (z.B. ein Bild im Lehrbuch, als Postkarte im Internet).
- 3) Funktionaler Aspekt (auch: Adressaten-Aspekt), z.B. Massenmedien (Zeitung, Radio, TV, Internet).

Gerade für Musik ist das wichtig: Musik / Lieder können auf verschiedenen Wegen zu Lernenden kommen: live (vorspielen), auf Kassette, auf CD, via Internet.

Laut De Witt/Czerwionka (2007: 32) beschäftigt sich „die Mediendidaktik“ mit den folgenden Funktionen: „Die Auswahl und der Einsatz von Medien (einschließlich ihrer Bedingungen und Bewertung), Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen“ (ebenda S.32). Die Mediendidaktik dient der Optimierung des

12 http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/grundlagen/grundlagen_allgemein/medienbegriff.htm,
zugegriffen am 29.02.2016

Lehr-/Lernprozesses. Es besteht die Möglichkeit, einen Medienpool gemeinsam mit den Lernenden zu sichten und mit ihnen eine Auswahl zu treffen. Ein Lied als Medium bietet die Möglichkeit, dass die Lernenden an seiner Auswahl teilnehmen können. In diesem Zusammenhang konstatiert Murphey:

„Music and song are “tools for living”, and the topic holds great value, especially when students select the material. Allowing them to choose gives them some responsibility. Involves them in the lessons more, and gives school relevance to their everyday lives and concerns“ (Murphey1992: 14).

Das 5. Kapitel geht genauer auf das Lied als Medium im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ein.

4.2 Didaktik

Didaktik fragt nach den allgemeinen Strukturen von Unterricht in der Schule und stellt den Fachdidaktiken allgemeine, auch für sie geltende Kategorien, Einsichten, Prinzipien zur Verfügung. Jank/Meyer ergänzen: Denn „Didaktik beantwortet auch zahlreiche andere Fragen, zum Beispiel die nach dem Warum (Begründungsfrage) und Wozu (Zielfrage) und nach dem Wer (Lehrender-Lernender-Relation)“ (Jank/Meyer 1991: 16). Nach Gevkaljuk (2009: 64) bedeutet der didaktische Einsatz, dass man „einen Lernenden in die Lage versetzt, sich neues Wissen, das zu seinen Anforderungen, Interessen und Bedürfnissen passt, eigenständig anzueignen“. Um einen guten Unterricht gestalten zu können, braucht man didaktische Überlegungen zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts. Guter Unterricht zeichnet sich durch eine didaktische Durchdringung des Stoffes und durch eine Variabilität der eingesetzten Methoden aus. Durch die Implementation der Musik in den Unterricht gewinnt man einen fächergreifenden Fremdsprachenunterricht. Das bedeutet, dass „Fremdsprachenunterricht Verbindungen zu anderen Fächern, wie z.B. Musik, aufweist.“ (Papadopoulou 2009: 631). Ein gutes Beispiel für einen fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht ist ein Stundenblatt zu Peter und der Wolf (vgl. Wicke 2000: 64). „Peter und der Wolf“ ist ein musikalisches Märchen, das die Möglichkeit des Einsatzes von Musik und Sprache auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bietet.

Auf den Anfangsstufen des Fremdsprachenunterrichts müssen die Lernenden ihren Wortschatz aufstocken. Im Sinne des lebenslangen Lernens sind die Lernenden darin zu schulen neuen Wortschatz im Hinblick auf „ihre Relevanz für ihre eigenen Bedürfnisse“ zu

bewerten, sprich, das Wichtigste für sich herauszusuchen (Gevkalyuk 2009: 64). Ihnen sollen auch Strategien zur Verfügung gestellt werden, mit denen sie ihre lexikalische Sprachkompetenz effizient und selbständig verbessern können. Zu solchen Strategien gehört das Rezipieren von fremdsprachlichen Texten. Blell (1994: 162) macht deutlich, welchen Einfluss die Musik auf das Fremdsprachenlernen haben kann. Sie geht davon aus, dass „die Musik eine eigenständige Form von Interaktion und Kommunikation darstellt, die durch ihr typisches Zeichensystem / Sprache beim Rezipienten auf Verständigung zielt“ (ebenda S. 162). Demgemäß bietet die Musik einen freien Raum im Fremdsprachenunterricht, wo man notwendige Aktivitäten in allen vier Fertigkeiten durchführen kann.

5 Das Lied als Medium im Deutsch –als- Fremdsprache-Unterricht

Die Ausbildung aller vier Kompetenzen steht zweifellos im Vordergrund der heutigen Fremdsprachendidaktik (vgl. Klinglmair 2008: 10). Es ist nicht umstritten, dass sich Lieder im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht aus verschiedenen Gründen eignen: Wortschatz lässt sich damit einüben, Landeskunde kann thematisiert werden, Grammatikübungen können eine Auflockerung erfahren. Die Liedtexte könnten deshalb für Lernende im Fremdsprachenunterricht ein Anfang sein, für manche Lerngruppen werden sie sogar als „idealer Einstieg“ (Kuhn 2009: 132) dargestellt.

„Fremdsprachige Texte sind nicht nur Bücher. Auch Liedtexte gehören dazu. Für viele Lerner, die noch am Anfang ihrer Fremdsprachen-Lernarbeit stehen, sind sie ein idealer Einstieg“ (Kuhn 2009: 132).

Ich halte es zumindest für seltsam, die Lieder in einen Fremdsprachenunterricht bei uns nicht einzubeziehen, obwohl es in unserer Tradition viele Hinweise gibt, die die Integration von Liedern bei der Festigung des Wortschatzes sehr hilfreich gehalten wird. Seit jeher begleitet die Musik, vor allem das Singen, die Ausbildung. Das früheste Beispiel dafür in unserer Tradition ist die Forschung von al-Ḥalīl ibn Aḥmad al-Farāhīdī, Abū Abd ar-Raḥmān (718; † um 791 in Basra). „Sein bekanntestes Werk ist das KITAB AL-'AYN, das erste Wörterbuch der arabischen Sprache. Es beschreibt die heute noch aktuelle Verwendung der Harakat (Vokalzeichen der arabischen Schrift) und präsentiert die AL-ARŪD, die Studie zur arabischen Prosodie“¹³, bei der es um Verslehre bzw. Metrik der arabischen Dichtung geht. In dieser Richtung wurde vor 40 Jahren eine Untersuchung von Mohamed Khair Voile (College of Education in Damaskus) über die Prosodie in vertonter arabischer Dichtung durchgeführt. Seither behalten die Studierenden diese Gedichte viel besser im Gedächtnis, weil Gesang in dieser Art in der Ausbildung verwendet wird. Es gibt momentan eine Gruppe in Syrien, die beabsichtigt, diese Methode beim Erlernen der französischen Sprache einzusetzen¹⁴. An der Kairo Universität in Ägypten wird ein Projekt zum Erlernen der arabischen Sprache als Fremdsprache von Tarik Abas geführt. Dabei hat er eine Methode zum Erlernen der arabischen Sprache als Fremdsprache mit Hilfe der Musik und des Gesangs erfunden. Die

13 https://de.wikipedia.org/wiki/Al-%E1%B8%AAal%C4%ABl_ibn_A%E1%B8%A5mad_al-Far%C4%81h%C4%ABd%C4%AB, zugegriffen am 27.01.2016

14 <http://langues.ahlamontada.net/t2-topic>, zugegriffen am 28.01.2016

Teilnehmer/innen am Kurs erzählten von ihren positiven Erfahrungen mit dem Einsatz von Liedern beim arabischen Spracherwerb¹⁵.

Jede Musikform hat einen Einfluss auf unsere Gefühle. Sie kann unterschiedliche Stimmungen / Gefühlslagen / Gefühlszustände hervorrufen: Glück, Nervosität, Aggressivität, Ruhe, Entspannung. Werbung nutzt „die Möglichkeiten“ des Musikgebrauches, „um ihre Botschaften besser zu transportieren“ und bei den Konsumenten zu verankern. Dass auch „Lerninhalte mit Musik“ besser behalten werden¹⁶, wird in der Literatur behauptet.

„Mit Musik kann im Bereich der Memorisierung von Wortschatz ein höherer Behaltenseffekt erreicht werden, und Lieder stellen im Fremdsprachenunterricht eine willkommene Abwechslung dar“ (Schmatz 1994: 54).

Ausgehend von der Annahme, dass Wort und Ton, und demzufolge Sprache und Musik, ursprünglich eine unzerlegbare Einheit bildeten, kann man den Schluss ziehen, dass diese Einheit die Verbindung zu Musik und Sprache bekräftigt und das Medium Lied als Vermittler von Kenntnissen, Einsichten und Erkenntnissen bezeichnen:

„Im Lied gehen Musik und Sprache eine Einheit ein, wobei die Musik als Medium der Vermittlung, als Transportmittel für Worte fungiert, in dem sie Sprache melodisiert und die Bedeutungsaura des Textes verstärkt“ (Bayer 2007: 30).

Nach Bayer erfüllen die Töne und Rhythmen, die sich mit den Wörtern verbinden, zum einen den Zweck, ein elementarvitalen Ausdrucksbedürfnis rhythmisch, melodisch und motorisch befriedigen zu können (Kinderreim, Kinderlied), zum anderen dienen sie dazu, die Kraft der Wörter zu verstärken oder den Text aus der Sphäre der Alltagssprache herauszuheben (vgl. ebenda S. 30).

15 <http://www.yafita.com/a/1008497/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%B3%D9%8A%D9%82%D9%89-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%BA%D9%86%D8%A7%D8%A1-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D8%AC%D9%84-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D8%B5%D8%B1/>, zugegriffen am 28.02.2016

16 <http://www.elternwissen.com/lerntipps/lerntechniken-und-lerntechniken/art/tipp/lerntechniken-lernen-mit-musik.html>, zugegriffen am 28.01.2016

5.1 Warum gesungene Wörter und Sätze im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? Arbeit mit Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Zum Stand der Forschung

Für den Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht spricht zunächst ein ganz allgemeines Argument. Es gibt nämlich keine Kultur ohne Musik: Musik ist etwas Universelles. Die Idee von Musikeinsatz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht kann von manchen bisweilen als ungewöhnlich empfunden oder sogar missbilligt werden. Der Lernprozess wird immer mit einem spezifischen Terminus wie z. B. Strenge, Regulierung und Disziplin verknüpft, während man im Verständnis der irakischen Kultur die Musik im Unterricht eher mit Stichwörtern wie Zeitverschwendung und Mangel an Ernsthaftigkeit verbindet. Es gilt die vorherrschende Meinung, dass Musik im Fremdsprachenunterricht im Widerspruch zum Lernprozess steht. Aufgrund dieses vermuteten Widerspruchs lehnen die traditionellen Pädagogen das Einbetten von Musik in den Fremdsprachenunterricht ab. Sie haben immer die Befürchtung, dass die Musik das höhere Ideal der Bildung gefährden könnte. Bildung wird in diesem Fall mit Wissen gleichgesetzt. Dabei ist das Einbetten von Wissenschaft in Musik nichts Neues.

„Platon lässt Sokrates in einem der berühmten Dialoge, die immer ein pädagogisches Ziel haben, den Satz sagen: So ist also die Erziehung durch Musik darum die vorzüglichste, weil Rhythmus und Harmonie am tiefsten in das Innere der Seele dringen, ihr Anmut und Anstand geben“ (Kolitzus 2009: 207).

Die griechischen Philosophen verbanden das Lesen eines Wortes mit Musik. Bei Wettbewerben und Festen rezitierten Vortragende z.B. die Ilias zur Harfe etwa so leise wie der Herzschlag. Nach dem Abschluss des Ilias-Vortrags war es für die Teilnehmer ein Leichtes, ganze Abschnitte der Ilias aus dem Gedächtnis abzurufen. Meier (2004: 34) geht davon aus, dass das menschliche Gehirn aus drei (einzelnen) Teilen besteht:

1. Der Neokortex. Es handelt sich hier um die mehrfach gefaltete graue Schicht, die müzenartig ganz oben im Gehirn aufliegt und 80 bis 85 Prozent unserer Hirnmasse ausmacht. Sie ist verantwortlich für viele höhere Funktionen wie Sprache, abstraktes Denken, Problemlösungsfähigkeiten, Vorausplanung, Feinmotorik und Kreativität. Sie ist das, was unsere Besonderheit als Menschen ausmacht.

2. Das limbische System. Hierbei handelt es sich um das Mittelhirn, das umfangreiche Kerngebiete enthält, die „hormonelle, emotionale sowie stimmungs- und aufmerksamkeitssteuernde Funktionen haben“¹⁷. Es ist das soziale und emotionale Gehirn. Es enthält darüber hinaus elementare Bausteine für das Langzeitgedächtnis.

3. Der Hirnstamm oder das Reptilienhirn. Dies ist der ursprüngliche Teil des Gehirns (und er heißt so, weil auch Reptilien darüber verfügen). Seine Hauptfunktion ist das Überleben. Das Reptilienhirn regelt automatische Funktionen wie den Herzschlag und den Blutkreislauf. Es ist Sitz instinktiven, sich wiederholenden Handelns. Es folgt blind und ritualhaft Routine und bereits Dagewesenem. Es spielt vermutlich eine tragende Rolle bei hierarchischen Machtkämpfen.

Wichtig für unseren Zusammenhang ist insbesondere die Rolle der Korrelation der Musik mit dem Mittelhirn. Dieser Teil ist zuständig für die Emotionen und auch für das Langzeitgedächtnis. Das erklärt, warum wir die Ereignisse, die unsere Gefühle bewegen, so lange im Gedächtnis behalten. Eine weitere Funktion des Mittelhirns ist die Analyse der Informationen, die in Verbindung mit den Emotionen stehen. Wenn wir in einem Zustand von Wut, Stress oder Angst sind, dann ist das Gehirn nicht in einem guten Zustand, Informationen zu analysieren. Außerdem können negative Emotionen die Effizienz des Neocortex im Bereich des Lernens beeinträchtigen. Das bedeutet, dass Stress und Anspannung den Lernprozess hemmen. Die positiven Emotionen wie Freude und Vergnügen sind so wichtig, weil sie die Effizienz des Lernprozesses maximieren können (siehe Kapitel 5.2.3). Das kann man im Unterricht nicht selten beobachten. Wenn es um Motivation beim Lernen geht, so beeinflussen Emotionen und Befindlichkeit die „Lernbereitschaft und -fähigkeit in einem hohen Maße. Lust, Motivation und Freude unterstützen den Lernprozess, während Druck, Angst oder Unlust ihn stören“. Deshalb ist die „innere Einstellung zum Lernen auch so wichtig. Je mehr Freude und Spaß“ man beim Lernen empfindet, „desto leichter wird es“ fallen¹⁸.

„Music affects feelings. And feelings affect learning. The right kind of music tends to have both a relaxing and stimulating effect on the brain and on the whole nervous system. Music properly used, then, can help people bring more of their total capabilities into play as they engage the power of their full minds for learning“ (Meier 2004: 118).

17 <http://physiologie.cc/XVI.5.htm>, zugegriffen am 25.03.2018

18 <http://www.zeitzuleben.de/lernen-lernen/2/>, zugegriffen am 22.04.2016

Viele von uns stellen mit Erstaunen fest, wie schnell Lernende Lieder auswendig lernen. Das ist doch eine gemeinsame Erfahrung: Wir vergessen fast alles, was wir in einer anderen Fremdsprache gelernt haben – außer wenigen Liedern. Dabei gibt es eine Vielzahl von Gründen, warum manche von uns diese Lieder im Kopf behielten. Diese Fähigkeit und natürlich die Lieder selbst können im Unterricht ausgenutzt werden. Die moderne Technologie erleichtert den universalisierten Zugang zu einem Lied, so könnte es sein, dass ein Lied tatsächlich zur Entwicklung der fremdsprachlichen Fertigkeiten beiträgt. Murphey (1992) konstatiert:

„Although modern technology has universalized access to song, it could be that song actually preceded and aided the development of speech [...]. If we think about it for a second, it is easier to put intonation on lalalala than it is to make the finer distinctions required by language, i.e. to sing with vocalization is significantly easier than speech. But what is even more amazing is that it also seems easier to sing language than to speak it“ (Murphey 1992: 7).

Dommel (vgl. 1986: 11) verleiht der Überzeugung Ausdruck, dass dieses Medium gerade dadurch, dass es beim Hörer Emotionales und Nichtsprachliches anspricht, besondere Vorteile für den Fremdsprachenunterricht bietet. Es erlaubt wie kein anderes Medium, den Lernenden mit seiner „Sensibilität, mit seiner Erfahrung, seinen kreativen Fähigkeiten in den Unterricht einzubeziehen“ (Jabłońska 2007)¹⁹. Das Ziel der Musik im Unterricht zielt darauf ab, den Lernenden eine musikalische Umwelt aufzuschlüsseln, wodurch sich unterschiedliche Sprachkompetenzen im Unterricht fördern lassen. Die Lieder könnten zudem einen unbeabsichtigten Vorteil haben und der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen eine produktive Richtung geben. Es gilt auch, die Klasse im Hören und in der Äußerung zu orientieren, die Schülerbeiträge zu zentralisieren und zu ordnen. Eine der ersten Unterrichtsmethoden, die DaF-Lehrende in diesem Kontext zur Verfügung gestellt wurde, ist die „Sing-Ling-Methode“, die maßgeblich von Uwe Kind veröffentlicht wurde (vgl. Kind 1983, 1996). Kinds Methode beruht darauf, dass bekannte Melodien mit neuen Texten versehen werden, die „zum Mitsingen und fröhlichen Lernen motivieren. Zu jedem Lied sind Noten und die englische Übersetzung des Textes angegeben“ (ebenda).

„Another early method called the Audio-Lingual Method by Kind (1980) uses familiar songs to teach the English language. [...] Kind’s Audio-Lingual Method has been

19 <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4595>, zugegriffen am 22.04.2016

developed and tested at Harvard University and other American and European schools. According to Kind, ‘It has been found that foreign languages can be taught more rapidly, more effectively and with greater recall through the use of song, rather than the mechanical classroom drills‘ (Salcedo 2002: 18).

Es ist notwendig hier auch auf Lehrwerke wie WISE GUYS von Mohammed Esa (2013), SCHON EINMAL GEHÖRT? von Holm Buchner (2009), und MIT LIEDERN LERNEN von Detlev Wagner (1982) hinzuweisen. Diese Lehrwerke richten sich an erwachsene Lernende auf den Sprachniveaus A1 bis B1. Jedes Lehrwerk enthält zehn authentische didaktisch aufbereitete Liedtexte, die sich in besonderer Masse für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eignen. Die Lieder können als Audio-Dateien mit einem CD-Player oder mp3-Dateien abgespielt werden. Die Arbeitsblätter dienen als Kopiervorlagen für den Einsatz im Unterricht, die Lehrermaterialien enthalten Hinweise für die Unterrichtsvorbereitung, Lösungsvorschläge und Wortschatzerklärungen sowie landeskundliche Zusatzinformationen. Die Lieder bieten zahlreiche Gesprächs- und Diskussionsanlässe zu den angesprochenen Themen und zu ihrer musikalischen Umsetzung. Neben dem kommunikativen Aspekt können das Hör- und Leseverstehen sowie Wortschatz und Grammatik geübt und Lieder als Schreibanlässe genutzt werden – in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Lieder arbeiten mit gestalterischen Mitteln, die das Gedächtnis unterstützen: Refrain, Melodie, Rhythmus und Wiederholungen. Daher ist beispielweise das (Mit-)Singen von Liedern auch beim Training der Aussprache hilfreich (vgl. Esa 2014: 3, Buchner 2009: 4). Es bietet sich an, an einer Stelle auch auf die sehr vielfältigen Angebote für Lehrende im Netz hinzuweisen und einige exemplarische Seiten anzugeben – Musik und DaF werden besonders gern außerhalb von Lehrbüchern kombiniert²⁰.

Neue Entwicklungen, Erkenntnisse und Trends im Innovationskreislauf sind besonders im Lehren/Lernen einer Fremdsprache zu beobachten und vor allem Innovationen beim Lehren/ Lernen der deutschen Sprache umzusetzen, halte ich für einen richtigen Schritt auf dem Weg zur Entwicklung und Förderung der fremdsprachlichen Fertigkeiten bei Lernenden. Diese innovativen Möglichkeiten sind zurzeit in meinem Land nicht verfügbar. Außerdem gebraucht man bei uns klassische Medien beim Lehren der deutschen Sprache.

²⁰ http://wikis.zum.de/zum/Musik_im_DaF-Unterricht, zugegriffen am 22.02.2016
oder hier:

https://www.youtube.com/watch?v=bFf0c_kEqds (Carsten Waychert), zugegriffen am 22.02.2016

<https://sites.google.com/site/dafmusik/home>, zugegriffen am 22.02.2016

<https://landeskunde.wordpress.com/musik-und-daf>, zugegriffen am 22.02.2016

Der Mediengebrauch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Irak beschränkt sich fast nur auf Lehrbuch und Tafel.

5.2 Methodische Aspekte

Es gibt sehr unterschiedliche Methoden, Lieder in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einzubeziehen. Im Vordergrund steht jeweils die Frage, was erreicht werden soll. Beim Einbezug eines Liedes in einen Unterricht kann man die Unterrichteinheit in 3 Phasen unterteilen. Jede Phase beinhaltet bestimmte Aufgaben, welche im Einklang mit dem Lernziel stehen sollen.

„Methodisch ist zwischen pre-listening, while-listening und post-listening [...] activities zu unterscheiden“ (Timm 1998: 179).

Es ist notwendig, dass die erste Phase ein breites Spektrum von Aktivitäten umfasst, die Interesse für das Lied erzeugen bzw. dafür motivieren oder es lexikalisch vorentlasten, Vokabular aus dem Lied oder aus der Thematik im Vorhinein aktivieren bzw. reaktivieren und damit die sprachlichen Hürden verringern, die Lernende auf das Lied hin- bzw. in das Lied hineinführen, ihnen eine Basis dafür schaffen, dass sie anschließend im Lied so viel wie möglich selbst entdecken können (vgl. Dommel/Lehners 1998: 75). Aus dieser Sicht besteht die Befähigung eines Liedes darin, die geeigneten Grundlagen zur Entfaltung der unterschiedlichen sprachlichen Aktivitäten zu bereiten. Durch Hörtexte werden „die Lernenden oft recht unvermittelt mit einem neuen Thema konfrontiert“. Die Vorentlastung ermöglicht ihnen, „einen Bezug zum Thema des Textes herzustellen“²¹. „Spracherwerb ist ein kognitiver Prozess, der in interaktiven Sprachhandlungssituationen angeregt werden muss. Daher müssen die Lernsituationen so angelegt sein, dass alle Lernenden möglichst viel Gelegenheit bekommen, Sprache zu erproben und anzuwenden“²². Man unterscheidet zwischen Sprachlern-Liedern, die eigens vor allem für frühen Deutschunterricht produziert werden, und „authentischen Liedtexten“, d.h. in den „Zielkulturen“ einstmals oder „aktuell populären Liedern verschiedener Genres, Stile und Szenen“ (Kinderlied, Volkslied, Kunstlied, Schlager, Popsongs, Rockballaden, Liedermacher etc.) (Badstübner-Kizik 2010:

21 <http://sinus-sh.lernnetz.de/sinusag/materialien/unterrichts-schulentwicklung/unterrichtsentwicklung/erkenntnismethoden/Vier-Phasen.pdf>, zugegriffen am 25.02.2016

22 <http://sinus-sh.lernnetz.de/sinusag/materialien/unterrichts-schulentwicklung/unterrichtsentwicklung/erkenntnismethoden/Vier-Phasen.pdf>, zugegriffen am 02.02.2016

199). Die bisherige Forschung zum Einsatz von Musik und Liedern beim Sprachenlernen hat gezeigt, dass Musik bzw. Lieder hier in verschiedenen Bereichen eine Funktion haben können und dass sie das Lernen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten positiv beeinflussen können. Dies betrifft vor allem die Bereiche der Motivation, des Sprechens, des Wortschatzes, des Hörverstehens, der Grammatik und der Aussprache. Es gibt zahlreiche Gründe, warum man Lieder im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einsetzen sollte. Folgende Funktionen stehen im Vordergrund (vgl. Piechocki 2010: 291).

5.2.1 Motivation

Der Duden definiert Motivation als „die Summe der Beweggründe, die unsere Entscheidungen und Handlungen beeinflussen“. Der große Brockhaus hält die Motivation für „eine innere Bereitschaft für ein Verhalten“. Sigmund Freud betont, dass Motivation dem Lustprinzip folgt. List (2002: 6) sieht, dass die Motivation als affektives Lernermerkmal gilt, das einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg und zur Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache leistet. „Sie ist nicht direkt beobachtbar, variiert zwischen Individuen und unterliegt Schwankungen“. Lernmotivation bewirkt „eine gerichtete Aktivität auf das Lernziel“ hin und beeinflusst „die Ausdauer und Antriebsstärke, dieses Ziel“ zu erreichen (ebenda S. 6). In dieser Hinsicht weisen Hofmann/Löhle (2012) auf den positiven Einfluss der Motivation auf die kognitiven und emotionalen Prozesse hin, die eine unmittelbare Wirkung auf das Memorisieren von Wortschatz und Syntax üben. So kann man sagen, dass Motivation durch Musik in eine Begeisterung hineinführt und als das wichtigste Element beim Erwerb einer Fremdsprache angesehen wird.

„The use of music in language classes puts students at ease, makes them more attentive and can increase their desire to learn a language. [...]. The advantage of musical materials is that they are so readily available to the teacher and so immediately motivational to most students“ (Murphey 1992: 5).

Murphey diskutiert die Einbeziehung von Liedern in den Fremdsprachenunterricht und stellt fest, dass ein Interesse an die Musik und der damit verbundenen Bewegung ein starker Motivator für den Fremdsprachenerwerb ist. Er schlägt vor, Lieder zur Basis für einen Sprachkurse zu machen, um die kommunikativen Aktivitäten zu stimulieren. Denn die Fähigkeit, ein hohes Maß an Motivation im Deutschunterricht einzubehalten, wird als

Sicherheitsventil²³ und hervorragender Schritt in die Richtung eines erfolgreichen Lernprozesses angesehen. Die Kontinuität und Fortdauer der Motivation im Unterricht führen dazu, die sprachlichen Selbstkompetenzen und das Niveau der Lernenden in der Fremdsprache im Zusammenhang mit Motivation und Freude konsequent zu entwickeln. Jeder von uns kennt die motivierende Wirkung von Musik aus dem Alltag. Musikhören bekräftigt die individuelle Motivation nicht nur in der Schule, sondern auch in der Arbeitswelt beim Arbeiten sowie beim Lernen. Die Lernleistung kann durch „die geschickte Abwechslung von Lern- und Entspannungsphasen unter Musik“ erhöht werden (Wehrum 2009: 150). Aus diesem Grund empfehlen die Didaktiker immer, dass es wichtig ist, bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien Vergnügen und Freude beim Lernen in Erwägung zu ziehen. Burger (1986: 23) behauptet, dass Lieder „motivationsfördernd“ sind, da sie eine willkommene Abwechslung in den Unterricht bringen und dem Lernenden schon frühzeitig das stolze Gefühl vermitteln können, einen authentischen Liedtext vollständig zu verstehen (vgl. ebenda S. 23). Nambiar (1993) empfiehlt den Einbezug der Lieder in den Fremdsprachenunterricht, da sie zur Motivation des Fremdsprachenerwerbs bei Jugendlichen beitragen.

„Songs deal with the whole realm of human emotions and students are often willing to sing a song in a foreign language even if they do not fully understand the meaning of the words“ (Nambiar 1993: 336).

Lado (vgl. 1976: 29) sieht, dass die Willenskraft eines Lernenden bei der Spracherlernung eine wesentliche Rolle spielt. Sie kann teilweise seine Aufmerksamkeit, weithin sein praktisches Üben anregen. Wer mit dem festen Entschluss arbeitet, wirklich etwas lernen zu wollen, wird bessere Ergebnisse gewinnen als jemand, der sich den gleichen Übungen ohne Lernwillen zuwendet.

„Motivation und Wille sind zum Teil durch äußere Faktoren manipulierbar, so dass ein Mensch, der sich nicht zum Erwerb einer Fremdsprache motiviert sieht, durch bestimmte Mittel dazu gebracht werden kann, sich mit ihr zu beschäftigen, selbst wenn seine eignen Überlegungen niemals in diese Richtung gezielt haben“ (Wienold 1976: 30).

23 „Im abstrakten Sinne kann diese Funktion des Ventils auf Personen übertragen werden. Dieser Logik zufolge ist Mubarak in Beleg (247) ein Sicherheitsventil (simam al-aman) für sein Land und die Bürger, er ist also eine Sicherheitsgarantie, welche Stabilität und das richtige Funktionen der staatlichen Maschinerie, d.h. aller staatlichen Einrichtungen verspricht“ (Nasalski 2004: 251).

Man unterscheidet intrinsische und extrinsische Motivation. Das, was den Lernenden aus sich selbst heraus antreibt – Neugierde, Interesse, die Bereitschaft zu lernen – wird als intrinsische Motivation bezeichnet. „Extrinsische Motivation besteht aus Einflüssen, die von außen auf den Lernenden einwirken und zur Lern- und Leistungsbereitschaft beitragen, z. B. Anregungen durch Lehrende, Ermutigung, Lob, Ermahnung, Zensuren“ (Poelchau 2004: 3). Dies bedeutet zum Beispiel, dass ein Mensch, der nicht den eigenen Willen hatte, eine Fremdsprache zu lernen, zunächst mit Fremdmotivation dazu gebracht werden kann, sich mit ihr zu beschäftigen, selbst wenn dies vorher nicht für möglich erachtet wurde. Natürlich motiviert jeden etwas anderes. Eine Arbeit gefällt erst gut, wenn man sie für sich selbst und mit Spaß und Freude macht. Das ist dann das Glück, das motiviert. Auch eine Wertschätzung, die daraus folgt, motiviert. Lob und Begeisterung wecken Engagement und führen zum Versuchen von etwas Neuem. Ash (2003: 1ff) geht davon aus, dass es vier Arten von Menschen gibt:

- diejenigen, die Dinge in Gang bringen
- diejenigen, die zusehen, wie Dinge in Gang gebracht werden
- diejenigen, die sich fragen, was passiert ist
- diejenigen, die nicht merken, dass etwas passiert ist

Und es gibt drei Arten der Motivation:

- die Eigenmotivation: Motivation, die durch die Lernenden selbst kommt
- die Fremdmotivation: Motivation, welche von außen kommt; durch die Aufgabe und die Führung, Belohnung oder Lob; die ausreichende Motivation entsteht durch Eigenmotivation und Fremdmotivation.
- die Eigenmotivation wird durch eine Fremdmotivation hervorgerufen.

Lieder benötigen häufig keine eigene Motivation. Man braucht sie nur anzuhören, da manche Lieder aus sich heraus Interesse erwecken (vgl. Schmid 2008: 116). Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass manche Lieder imstande sind, die Lernenden, die wenig Lust zum Lernen haben, zu motivieren.

„Das Erlernen eines Liedes vollzieht sich nach einem Prinzip, das wir am Alltagslernen besonders von Kindern und Jugendlichen studieren können: Lieder, die ihnen gefallen, hören sie sich immer wieder an. Sie folgen innerlich der Melodie und dem Rhythmus. Irgendwann summen sie zur Musik und singen eindruckliche Textwendungen mit“ (Schmid 2012: 213).

Der Erfolg beim Erlernen eines Liedes stellt „einen wesentlichen Faktor zur Förderung und zur Aufrechterhaltung von Motivation dar und bringt dem Lernenden Sicherheit im Fremdsprachengebrauch“ (Wiesnerová 2008: 25). Darüber hinaus kann mit Liedern sogar Enthusiasmus geweckt werden, weil „Musik für die meisten Jugendlichen eine Lieblingsbeschäftigung“ ist. „Musik hören – das machen sie überall: Wenn sie zur Schule gehen, wenn sie zu Hause sind oder bummelnd durch die Stadt spazieren“. „Musik hat immer eine Wirkung auf Lernverhalten und Emotionen“ (Wehrum 2009: 148), „deswegen bekommt man mehr Lust eine Fremdsprache zu lernen“. Reeve und Williamson (zitiert nach Murphey 1990: 149) behauptet, dass Lieder für Lehrende von großer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht besonders bei der Motivation durch die Verwendung der aktuellen Lieder im Unterricht sind.

„Reeve und Williamson seem to think songs have become part of a teachers baggage, it is evident, from the amount that has been written about using contemporary songs in the classroom, that their value as motivation is clearly acknowledged by EFL²⁴ teachers today“ (zitiert nach Murphey 1990: 149).

Süleymanova (2011: 57) zeigt, dass die Motivation bei „der Verarbeitung des Inputs“ des Lernenden von großer Bedeutung ist. Denn „der emotionale Aufforderungscharakter der Situation“ im Unterricht kann sich „positiv und negativ auf die Motivation“ auswirken (ebenda S. 57). Emotionen wie z. B. die Angst, im Unterricht Fehler zu machen, können die Motivation unterbrechen. So beeinflusst „der Faktor Ängstlichkeit“ in diesem Fall direkt den Lernprozess. „Weniger Stress beim Lernen führt zur Reduzierung von Angst und Nervosität“ (Meier 2010: 122). Man soll hier den Faktor der Entspannung bedenken, die die Musik für die Unterrichtenden bringen kann, wenn sie unter Anspannung im Unterricht stehen. Entspannung ist nicht nur ein Genuss für die Unterrichtenden, ebenso für die Schüler, die unterrichtet werden. Lütjen/Dreessen (1985: 400) gehen davon aus, dass der Einsatz von Entspannung mit Musik „eine zusätzliche Stütze“ für das Lernen im Fremdsprachenunterricht

24 English as a foreign language

sein kann, und „die Leistungen im Mündlichen und Schriftlichen“ steigen können; die anfänglich weit verbreitete Unruhe und Nervosität sei aus der Klasse geschwunden: Das Lernklima ist sehr angenehm, so dass man ausgesprochen gern in der Klasse unterrichtet. Außerdem hat die Entspannung einen direkten Einfluss auf die kognitiven Prozesse (vgl. ebenda S. 400). Im selben Rahmen sprechen Blank/Adamek (vgl. 2010: 30) über Untersuchungen zu meditativem Singen und entsprechender Musik, die zeigen, dass „Singen zum Abbau von Adrenalin sowie zu vermehrter Produktion von Serotonin und des Bindungshormons Oxytocin führt, wodurch Angst, Angespanntheit und Stresserleben gedrosselt sowie das Leben von innerer Ruhe, Zufriedenheit und Gelassen unterstützt werden (vgl. ebenda 30). Es kann gesagt werden, dass das Lernen mit Musik den Studierenden die Möglichkeit bietet, lustvoll und angstfrei Schwierigkeiten einer Fremdsprache zu bewältigen. Quast fasst das zusammen:

„Die Musik ist ein harmonisierendes Medium, das den Abbau von Reaktionen wie Anspannung, Ängstlichkeit und Aggression erzeugt und die Wirksamkeit von Blockaden minimiert. Auf diese Weise wird durch die Verbindung von Text und Musik der Weg für den verbalen Input gebahnt, der dann ohne interkulturelle Anstrengung aufgenommen werden kann“ (Quast 1996: 109).

Nach Cemillan²⁵ bedeutet das Lernen mit Musik „ein lustvolleres, spontaneres und damit auch angstfreieres Herangehen an die Fremdsprache“, da der Text „Träger“ Musik emotional beeinflusst ist und „ein lustvolles Klima“ bereitet, in dem der Schüler „angstfreier seine Emotionen, seine Phantasie, seine Erfahrungen, sein Wissen“ einbringt, d.h. sich „als Individuum“ äußern kann und darf. „Dies impliziert eine Steigerung der Motivation, sich mit dem Unterrichtsgegenstand, in diesem mit der Fremdsprache und ihren Hauptfertigkeiten, zu beschäftigen“ (ebenda). Grünewald fasst die Verbindung zwischen Musik und Sprache zusammen und meint:

„Wir werden uns hier auf die Verbindung von Musik und Sprache in Liedern [...] konzentrieren. Ein wesentlicher Vorzug dieses Mediums ist, dass es ein besonders angstfreies Herangehen an die Fremdsprache erleichtert. Lieder können zur Motivationssteigerung ebenso eingesetzt werden wie zur Schulung des [...] Ausdrucks in der Fremdsprache oder aber auch zu einer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Liedtext“ (Grünewald 2009: 162).

25 <http://www.manfred-huth.de/fbr/unterricht/sek/lola.html>, zugegriffen am 10.02.2016

Aufgaben, Impulse und Übungen sind Bestandteile des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts, die Prozesse auslösen können, die „den Lernenden ermöglichen, aktiv zu werden, ein kreatives Potenzial“ zu entfalten, das sie wiederum motiviert, „neue, alternative, aber unkonventionelle Wege“ bei der Bearbeitung zu gehen (Wicke 2004: 11). Es scheint wichtig, von Interessen und Bedürfnissen der Lernenden auszugehen und in Erwägung einzubeziehen, welche Interessen die Lernenden haben (vgl. Goertz/Hellwig 1976: 181).

Grätz (2000: 17ff) plädiert dafür, mit dem Einsatz von Medien den Fremdsprachenunterricht zu bereichern. Musik bzw. Lieder können dabei ganz besondere Funktionen erfüllen. Sie können „die Routine und die Monotonie des Unterrichts abbauen“. Sie lassen viele Ziele entweder beim Fremdsprachenerwerb oder bei „der ästhetischen Erziehung“ erreichbar werden. „Lieder fördern die ästhetische Erziehung der Schüler, die Geschlossenheit der Klasse, die Entwicklung der Phantasie des Kindes“ (ebenda S. 17ff). „Dank der Musik entsteht im Unterricht ein günstiges psychologisches Klima“, verringert sich „die psychologische Anstrengung“, „es wird die sprachliche Tätigkeit“ reaktiviert. Der emotionale Tonus erhöht sich, „es wird das Interesse für das Studium der Fremdsprache gefördert“ (Siroklina 2008: 34). Diese Faktoren haben einen erheblichen Einfluss auf die fremdsprachlichen Fertigkeiten. Ich denke allerdings, ein Lied kann nur dann zur Motivation beitragen, wenn es geschickt ausgewählt und in den Unterricht eingebunden wird. Der Geschmack und Sprachstand der Studenten sollen berücksichtigt werden. Es gibt aber viele Faktoren, die die Motivation eines Fremdsprachenerwerbs zum Scheitern bringen. Laut Albrecht (1985: 597) hat die nicht immer positive Haltung dem Fremdsprachenerwerb gegenüber folgende Gründe:

- das Fehlen von Kontakten, die eine Fremdsprache als Kommunikationsmedium erforderlich machen
- das Fehlen jeglicher Aussichten dieser Kontakte
- die persönliche, wirtschaftliche und politische Situation, die in der Mehrzahl der Fälle Reisen in Länder der Zielsprache unmöglich machen oder zumindest erscheinen lassen

Außerdem berücksichtigt die Zulassung zum Studium an den irakischen Universitäten nicht den Wunsch von Studenten/Innen, in welchem Bereich sie studieren wollen, sondern nur die Noten, die das entscheiden können. Die Lieder im Unterricht sind eine Chance, die Lernenden neu zu motivieren und Erfolge zu ermöglichen, denn „musische und spielerische

Aktivitäten fördern die Lernbereitschaft“, kommen den Bedürfnissen der Lernenden entgegen und schaffen „einen Ausgleich zu einem ausschließlich lehrbuchbezogenen Unterricht“ (Vatter 1988: 77). Welche Möglichkeiten gibt es, dem schleichenden Motivationsverlust entgegenzuwirken?

Nieweler (2006: 53) gibt eine Reihe von Maßnahmen an, die geeignet sind, das Interesse am Deutschunterricht zu verbessern. Die Lernenden sollen „Bedeutung und Nutzen“ der Fremdsprache erfassen. In ihnen sollte der Wunsch aufkeimen, „die Kultur der Muttersprachler“ kennen zu lernen. Sehr viel ist schon gewonnen, wenn es gelingt, in Studierenden „eine individuelle Beziehung zur deutschen Kultur“ herzustellen. Das kann durch „interkulturelle Projektarbeit, Studentenaustausch und Ferienaufenthalte im Ausland“ gefördert werden. Mindestens ebenso wichtig dürfte es aber auch sein, studentenfremdliche Formen der Leistungsbewertung zu praktizieren, um das Image des Deutschen als schwere Sprache nicht weiter zu verfestigen (ebenda S. 53). Weitere Möglichkeiten, den Deutschunterricht für viele Studierenden interessanter zu gestalten, liegen im Medieneinsatz, der Textauswahl und methodischen Abwechslung. Man kann daraus zum Schluss kommen: Hinter dem Einbezug von Liedern in Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mag sich die Motivation der Lehrperson verbergen, die Neugier und Aufmerksamkeit der Studierenden auf die sprachstrukturellen Themen zu lenken, wobei Lieder es ermöglichen, „das Lerntempo und den Lernweg individuellen Fähigkeiten anzupassen“ (Nieweler 2006: 54).

5.2.2 Emotionalisierung durch Sprechanreize

Viele Lieder sind dadurch gekennzeichnet, dass sie kurz und damit überschaubar sind. Sie haben Bezug zu den im Unterricht ausführlich behandelten Themen, sodass die wesentliche Vokabelgrundlage gegeben ist. Sie fördern „die Sprachaktivitäten wie das Anhören und Imitieren von Geräuschen, Nachsprechen und Nachsingen von Worten und Sätzen“ (Walther 2006: 220). Vor allem regen die Lieder die Lernenden zur Interaktion durch Nachsprechen bzw. Nachsingen an und bilden somit einen Ausgangspunkt für einen koordinierten Aufbau der Sprechfertigkeit. Hansmeyer (2003) bezeichnet die Lieder als Nährboden für unterrichtliche Gespräche:

„Pop- und Rocksongs sind reich an unterrichtlichen Potenzialen. Inhaltliche und sprachliche Aspekte bieten vielfältige Ansatzpunkte für unterrichtliche Gespräche und andere Aktivitäten“ (Hansmeyer 2003: 2).

Dommel (vgl. 1986: 12) behauptet, dass Lernende lernen sollen, „ihre Empfindungen / Wertungen“ ausdrücken. Dies kann in Reaktion auf Musik und beim Sprechen über Musik in der Fremdsprache geschehen (ebenda S. 12). Lieder im Unterricht sind „Sprachmodelle und Sprechanlässe“ (Haß 2006: 157). Nach Huber (2003: 246) können die Lernenden „durch die Implementation von Liedern besonders zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht“ motiviert werden, was insbesondere dann wichtig ist, wenn ein breiter Diskurs erwünscht wird. Auch lassen sich mit Liedern besondere Lernziele verfolgen (vgl. ebenda S. 246). Musik bringt verstummte Emotionen zum Sprechen, löst Gefühlsblockaden und lässt die Energien wieder fließen, dies kann sich auch in einem verbalen Sprechfluss ausdrücken. Dadurch wird das subjektive Musikerleben kommunizierbar.

„Die Musik ist von ihrem Ursprung her auch ein Kommunikationsmittel. [...]. Die Kommunikation durch Musik bietet hier einen besonderen Spielraum, in dem alle Schüller und Schülerinnen die Möglichkeit erhalten, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen“ (Badstübner-Kizik 2010: 74).

Die Musik ist eine typische Form von „Sprachprovokation“, welche „Klangbewegungen“ enthält, die ohne sprachliche Vermittlung direkt an die innersten Fäden der Empfindung anrühren und „gemeinsame Schwingungen“ auslösen (Huber 2003: 246). Der Komponist Wolfgang Rihm hat dieses Phänomen folgendermaßen umschrieben:

„Musik erreicht unsere Physis direkter und komplexer als jede andere Kunst, deswegen gelangt sie auch in Bereiche und Zentren, die besonders hartnäckig gepanzert sind, die nicht mehr dem Fluss der Energie dienen, sondern verweigern, ihn stauen. Musik wird daher auch therapeutisch eingesetzt, aber doch wohl nicht um zu „beruhigen“, sondern um dort anzusprechen, wo emotionaler Stillstand und Sprachlosigkeit vorherrschen, also um das dort ruhende eigene Bewegungspotential zu mobilisieren“ (Rihm, zitiert nach Huber 2003: 246).

Da Lieder unterschiedliche Themen (wie z.B. Liebe, Freundschaft o.ä.) umfassen, sind sie in der Lage Erfahrungen und Interessen der Lernenden gut zu beeinflussen. Sie bereiten im Unterricht ein gutes Klima, in dem sich Sprechansätze entfalten²⁶. Haß (2006: 157) sieht, dass die „Personen/Situationen/Meinungen“, die im Liedtext dargestellt sind, die Lernenden „zum Äußern ihrer Meinungen“ stimulieren können. Damit können sich die Lernenden

26 http://www.seminarebw.de/site/pbsbw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-ludwigsburg/pdf/Semlb_en_SongsimFU_K.He%C3%9F.pdf, zugegriffen am 29.01.2016

identifizieren oder sie ablehnen (ebenda S. 157). Schmitz (2012: 19) behauptet, dass eine Sprache nur gelernt werden kann, wenn „sie aktiv angewendet wird“, also wenn sie „gesprochen“ wird. „Hier kann die Musik ein gutes Hilfsmittel sein. Gemeinsames Singen oder auch chorisches Sprechen bauen Hemmungen ab und alle Lernende kommen gleichzeitig zum Sprechen und somit zum Üben der Fremdsprache“ (ebenda S. 19). Ein Lied in einer Fremdsprache auswendig zu lernen, befähigt niemanden in der jeweiligen Fremdsprache zu kommunizieren. Aber wenn die Lernenden miteinander über ein Lied im Fremdsprachenunterricht kommunizieren, kann ein Lied im Unterricht effektiver beim Sprechprozess sein. In diesem Zusammenhang konstatiert Murphey (1992):

„Songs alone, however, will not teach anyone how to use language – no matter how great their memorability, how much fun it is to sing and listen to them, or how energizing the change of pace might be. Just listening to and singing songs will not make students able to communicate in another language. For three years I was in a choir. We learnt songs by heart in about a dozen languages that we did not speak. However, we were incapable of using the language in the songs for communication. This does not mean that we did not learn something of the sound system which might have helped us later had we studied the languages. But what we learnt in the choir could not be transferred, as it was, to natural language use. In other words, of themselves, songs can be immensely valuable for developing certain capacities, but they can be many times more valuable if we exploit them creatively to bridge the gap between the pleasurable experience of listening / singing and the communicative use of language“ (Murphey 1992: 6).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lieder im Unterricht helfen, eine günstige Lernatmosphäre zu schaffen, Gemeinschaft zu bilden, die Aufnahme von Informationen zu fördern. So können die Lieder im Unterricht die zahlreichen durch Liedtexte gegebenen Sprechanlässe bieten. Mit Musik lassen sich positive Assoziationen mit dem Fremdsprachenlernen verbinden. Mit Liedern kann man vor dem Hören zu Liedtiteln mutmaßen und „vor- und während des Hörens (schrittweise) zum Inhalt von Liedtexten Vermutungen“ anstellen „(z.B. zeilenweise / Strophenweise)“. Man kann „Geschichten zu gehörter Musik“ erzählen und „Fotos / Kunstbilder zum Thema Musik“ beschreiben „(z.B. Darstellungen von Konzerten / MusikerInnen / InterpretInnen)“. Man kann „(kontroverse) Aussagen von Liedtexten in der Gruppe“ diskutieren und „(fiktive) Interviews mit MusikerInnen / KomponistInnen / MusikstudentInnen“ durchführen (Badstübner-Kizik 2007: 71).

5.2.3 Hilfe bei Sprechangst: Empathie

Der Psychologe Paul Ekman²⁷ definiert Empathie als keine „selbstständige“ Emotion, sondern als simple Reaktion auf die Emotion eines anderen Menschen. In anderen Worten ist „die Empathie ein respektvolles Wahrnehmen dessen, was andere Personen“ erfahren (Hart/Hodson 2006: 94). Demgemäß bedeutet die Empathie, dass man bereit und fähig ist, sich „in die Einstellungen anderer Menschen“ einzufühlen. Blank/Adamek (2010: 34) kamen zum Ergebnis, dass Singen bei Erwachsenen vor allem „die Entwicklung von Empathiefähigkeit“, von „Lebenszufriedenheit“ erweckt und „psychische Ausgeglichenheit“ hervorrufen kann. Singen stellt „eine einzigartige Möglichkeit zur relativ schnellen Erreichung von starken Glücksempfindungen“ dar, sowohl alleine als auch gemeinschaftlich. Aus diesem Grund üben diese positiven Gefühle im Gegensatz zu negativen Gefühlen wie Angst, Unlust oder Sorge, einen sehr starken Einfluss auf den Lernprozess aus. Die negativen obengenannten Gefühle führen „zur Paralyse des Lernprozesses“. Auch „Lernen unter Stress“ mindert den Erfolg (vgl. ebenda S. 34). Meier fasst den Einfluss der Gefühle auf den Lernvorgang zusammen und meint:

„Positive Emotions Greatly Improve Learning. Feelings determine both the quality and quantity of one's learning. Negative feelings inhibit learning. Positive feelings accelerate it. Learning that is stressful, painful, and dreary can't hold a candle to learning that is joyful, relaxed, and engaging“ (Meier 2000: 10).

Positive Emotionen haben eine doppelte Wirkung auf das Lernen. Gefühle regeln sowohl die Qualität als auch die Quantität dessen, was wir lernen. Negative Gefühle behindern das Lernen. Positive Gefühle beschleunigen es. Keller (2013) konstatiert:

„Emotionen können dich beim Lernen stören, z.B. wenn du Angst vor einem bestimmten Fach hast oder Negatives damit verbindest. Positive Emotionen hingegen sind positiv für das Lernen und steigern deine Motivation. Indem du deine Emotionen zum Positiven beeinflusst, kannst du sie zum Lernen nutzen“ (Keller/Ogrin/Ruppert/Schmitz 2013: 28).

Laut Studien hat die Musik positive physiologische Auswirkungen und damit pädagogische Vorteile. Musik kann sich auf „Angstzustände, Herzfrequenz, Schmerzen und Blutdruck, sowie eine verbesserte Atemfrequenz, Wiederherstellung und Zugentlastung auswirken. Denn

²⁷ Paul Ekman (15. Februar 1934 in Washington, D.C.) ist ein US-amerikanischer Anthropologe und Psychologe, der besonders für seine Forschungen zur nonverbalen Kommunikation bekannt wurde. <https://www.commsywiki.uni-hamburg.de/wikis/651782/2920659/Main/Empathie> , zugegriffen am 02.02.2016

das Hören von Musik zeigte Veränderungen des Blutdrucks, der Durchblutung, Körperhaltung und Atemfrequenz. Herrmann (2014: 14) argumentiert, dass „Lieder eine starke Wirkung auf „das vegetative Nervensystem“ des Menschen ausüben. „Tempo, Lautstärke und Dichte der rhythmischen Impulse“ sind für das Ausmaß der Erregung von großer Bedeutung. Dadurch können beispielweise Atmung und Puls beschleunigt oder erniedrigt, der Hautwiderstand erniedrigt oder erhöht werden (ebenda S. 14). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lieder „die Sozialfähigkeiten“, „die soziale Bindungsfähigkeit“ und „Lernfähigkeit“ fördern können. Lieder helfen, „negative Gefühle allgemein und besonders Angst, Aggressionen und Trauer in positive Gefühle und konstruktive Tatkraft umzuwandeln“ (Blank/Adamek 2010: 34). Lieder im Fremdsprachenunterricht bieten eine Möglichkeit, „sozialpsychologische Kontakt-, Erlebnis- und Empathiefähigkeit“ aufzubauen und zu intensivieren. Lieder können „lern- und erkenntnisfördernde Emotionen“ auslösen (Badstübner-Kizik 2010: 1598).

5.2.4 Interaktion und Koordination

Die Koordination und die Interaktion betrifft die Arbeit in Gruppen. In unserer Tradition gibt es Erzählungen über Seeleute in Al-Basra im Südirak, wo sie sich mit dem Fischfang und der Perlenfischerei im arabischen Golf beschäftigten. Es gab Lieder, die von den Seeleuten bei der Arbeit gesungen wurden, um die Aktivität der Gruppe zu koordinieren. Manche Lieder wurden gesungen, während man gemeinsam rhythmisch am Seil zog, um beispielsweise das Segel zu setzen. Matrosen benutzten Musik und Rhythmus mit dem Ziel, die Koordination der gemeinschaftlichen Aktivitäten zu erlangen.

„Man kann sich nun leicht vorstellen, wie besonders geeignete Rufe elaboriert werden und daraus Melodien entstehen. Die Lieder, die gut zur Arbeit passen, einen besonders witzigen Text haben und sich rasch einprägen, überleben, d.h. sie bleiben trotz Alltagshektik in den Köpfen der Menschen hängen und werden tradiert“ (Spitzer 2002: 211).

Im Fremdsprachenunterricht wird die Interaktion in ein Verhältnis zum Begriff der Kommunikation gesetzt, wobei die Interaktion als Oberbegriff fungiert. Gemeint ist die Interaktion im Sinne von Sozialformen (siehe Kapitel 2.1), die dabei ein gutes Klima für Kommunikation schaffen und somit für das Erreichen des übergreifenden Lernziels „kommunikative Kompetenz unerlässlich“ sind (Krumm 2000: 132). Für den

Fremdsprachenunterricht sind neben den offenen sozialen auch jene Interaktionen bedeutend, die zwischen dem Lernenden und Text stattfinden (vgl. Königs 2010: 135). In „sozialem Austausch und in der Verständigung mit anderen“ geht Lernen vor sich, deshalb soll man an einem Fremdsprachenunterricht Möglichkeiten konstruieren, „in denen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen, Lernergebnisse austauschen und über ihre Lernerfahrungen“ nachdenken (Themel 2005: 34). Dabei knüpft man „an die spezifischen Sichtweisen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern“ an. „Die Lebens- und Lernerfahrungen spielen bei „Verständlichkeit und Bedeutsamkeit eines Textes“ eine große Rolle. Das ermöglicht ihnen „den textlichen Inhalt mit früheren, aktuellen oder potentiellen Lebens- und Lernerfahrungen“ zu verknüpfen (Timm 1999: 221).

„Lernen, Verstehen und Kommunizieren vollziehen sich in der Schule stets in der Gruppe. Selbst wenn durch diese Prämisse individuelle Vorgänge in keiner Weise ausgeschlossen sind, so bleibt doch die soziale Dimension für das Lerngeschehen bestimmend“ (Legutke 1988: 36).

Nach Legutke bietet die Gruppenarbeit ein gutes Klima, in dem sich die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden entwickeln und verfeinert werden. Können die Lieder eine solche Atmosphäre im Unterricht schaffen? Jentschke/Koelsch (2007: 67) gehen davon aus, dass das Hören und Ausüben von Musik „evolutionär wichtige Funktionen wie Kommunikation, Koordination von Gruppe und das Schaffen von Gruppenzusammenhalt“ erfüllen (ebenda S. 67). Quast ist derselben Meinung:

„Musik kann Gruppenaktivitäten fördern, und gruppensdynamische Prozesse beginnen dadurch zu funktionieren“ (Quast 1996: 109).

Lütjen/Dreessen (1985: 401) plädieren dafür, dass die Musik zur Entspannung in der unterrichtlichen Interaktion eingesetzt wird, weil sie diese Interaktion beeinflusst und unterstützt. Damit kann „eine Fähigkeit zur Entspannung“ eingeübt werden, die für „die Zielinteraktion hilfreich“ ist. Musik kann „eine Wirkungssteigerung des Entspannungserlebnisses“ selbst als auch „der Motivierung“ erzeugen, da sie „das gesamte limbische System“ bewirkt (ebenda S. 401).

5.3 Didaktische Aspekte

Nach Timm (1998: 178) soll man bei didaktischen Aspekten im Fremdsprachenunterricht Folgendes berücksichtigen: „Die didaktischen und fachlichen Aspekte, Situationen, Materialien und Aktivitäten des Fremdsprachenunterrichts“ sollen „die Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Lernende im Einklang berücksichtigen (Lernerorientierung), „von ihnen als lebensecht“ anerkannt werden können „(Authentizität) und Kopf, Gefühl und Sinne“ gleichermaßen ansprechen „(Ganzheitlichkeit)“; sie sollen sie unterstützen, „Sinn- und Wertvorstellungen zu verbessern und entfalten (Inhaltsorientierung)“, sie „zum rezeptiven, produktiven und interaktiven Umgebung mit Sprache herausfordern „(Aufgaben- und Handlungsorientierung) und damit zu eigenaktiven Wahrnehmungen und Strukturierungen anregen (Prozessorientierung)“ (ebenda S. 178).

5.3.1 Wortschatz- und Morphologie

Wortschatzlernen in einer Fremdsprache empfindet man als eine schwere Aufgabe: Man vergisst so schnell viele mühsam gelernte Wörter, wenn man diese Wörter nicht verwendet. „In keinem anderen Teilbereich des Fremdsprachenlernens spielt das Vergessen eine so entscheidende Rolle wie beim Wortschatzlernen“²⁸. In dieser Hinsicht beschreibt Tütken Schwierigkeiten beim Behalten des Wortschatzes einer Fremdsprache.

„Weil die Menge der zu lernenden Einzeldaten hier unüberschaubar groß ist und Systematisierungsmöglichkeiten schwierig sind. Dies trifft besonders auf eine lexikalisch geprägte Sprache wie das Deutsche zu. Wörter, Ausdrücke und Wendungen erhalten ihre spezifische Bedeutung darüber hinaus erst durch den Kontext, in dem sie stehen. Eine Sprache besteht zudem nicht nur aus Einzelwörtern, sondern aus Wortverbindungen, d.h. aus Ausdrücken und Wendungen (Phraseologismen) der unterschiedlichsten Art, die durch ihre über das Einzelwort hinausgehende Bedeutung, ihre Idiomatik, verbunden sind“ (Tütken 2006: 501ff).

„Wörter sind nun einmal ein Tor zur Welt. Sie bringen das Denken auf Trab“. Sie bewegen jemanden zu schnellerem Handeln. So beschreibt Butzkamm (2012: 252) die Bedeutung der Wörter für jede Sprache. Für einen Lernenden, der eine Fremdsprache erlernt, sind die neuen Wörter gleichsam Fenster in eine andere Welt und befördern die Lust, sich auf eine andere

28 <http://www.lehrer-online.de/315472.php>, zugegriffen am 22.03.2016

Welt einzulassen. In dieser Hinsicht schildert Neveling (2004: 11) den Stellenwert der Wörter im Fremdsprachenlernen:

„Wörter sind für das Fremdsprachenlernen von grundsätzlicher Bedeutung, da sie den Sinn der Sprachen tragen und damit die Basis für unsere Kommunikation darstellen. Sich mit fremdsprachigen Wörtern und ihren Bedeutungen zu beschäftigen, sie zu größeren Inhalten zu verknüpfen und sie dadurch behalten und gebrauchen zu können, verschafft Erfolgserlebnisse und bereitet Vergnügen – es fordert aber auch ein gutes Maß interkultureller Anstrengung“ (Neveling 2004: 11).

Laut Neveling lässt das Lernen fremdsprachiger Wörter uns neben dem semantischen einen landeskundlichen bzw. interkulturellen Erkenntnisgewinndifferenzierter formulieren. Wie kann es gelingen, eine nützliche lexikalische Strategie zu entwerfen, die das Behalten, langfristig fördert und die die Benutzer zugleich gern anwenden?

Hier braucht man Lernstrategien, „die kognitive Verfahren zur Unterstützung der Verstehens-, Behaltens-, und Abrufprozesse“ fördern. Die beste Methode zur Beherrschung von Begriffen und Strukturen ist „ein gebrauchsbasierter Entwurf“, d.h. ihr Einbau in Verwendungskontexten (Gossmann 2013: 27). Der Kontext bietet eine Möglichkeit an, Wörter miteinander zu vernetzen und dem Lernenden Hinweise darüber zu geben, wie man ein Wort verwendet, wie es sich in verschiedenen Zusammenhängen verändern kann, welche Wörter zueinander passen und welche nicht. Kontexte schaffen Zugänge zu Wörtern und Strukturen, wie es beim isolierten Lernen nicht gelingen kann.

„Wörter in einer Fremdsprache werden nicht behalten, in dem man sie lernt und gelegentlich wiederholt, sondern allein den ständigen Gebrauch in sinnvollen Kontexten“ (Freudenstein 1995: 66).

Je mehr Lernkanäle man für das Lernen einsetzt, umso schneller haften die Ausdrücke im Gedächtnis (vgl. Hofmann/Löhle 2012: 156), z.B. beim Hören eines Liedes, wobei neue Vokabeln beiläufig gelernt werden²⁹. Unter mentalem Lexikon versteht man die „Gesamtheit der gespeicherten Wörter sowie lexikalischen Speicher-, Ordnungs- und Abrufprinzipien des Gehirns“ (Aitchison 2010: 209). Jedes Mal, wenn wir „ein Wort in einem neuen Kontext bewusst“ anwenden, schaffen wir „zusätzliche Verknüpfungen im Gehirn, sodass uns ein

29 https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/spanisch/gym/fb3/3_uebung/1_wort/, zugegriffen am 22.03.2016

gesuchtes Wort auch dann einfällt“³⁰, wenn wir an eine Zeichnung, einen Beispielsatz oder aber an eine Melodie denken. Wenn wir mehrere Sinne (Hören, Sehen) gleichzeitig nutzen, prägen sich die Wörter besonders gut ein.

„Leider werden Einzelwörter beinahe so schnell vergessen wie sinnlose Silben. Ein Grund dafür ist die vielfache Bedeutung von Wörtern. Ein Beispiel: Eine Seite in diesem Buch ist etwas anderes als eine Seite einer Straße oder eine Seite eines Menschen. Auch Verben können verschiedene Bedeutungen haben. Zum Beispiel bedeutet „auf der Straße gehen“ etwas anderes als „in die Politik gehen“ oder „mit der Mode gehen“. Das heißt, Einzelwörter zu lernen ist fast sinnlos wie die ebbinghausschen Silben³¹. Sie bleiben nicht im Langzeitgedächtnis haften. Erst im richtigen Kontext bekommen sie ihre korrekte Bedeutung“ (Hofmann/Löhle 2012: 156).

Um ein Wort richtig zu lernen und korrekt zu benutzen, muss man viele zusätzliche Informationen dazu abspeichern. Man muss wissen, wie das Wort ausgesprochen wird, welche verschiedenen Bedeutungen, das Wort haben kann, z.B. Ton: Material im Werken oder Klang in der Musik. Stenzel (1990: 186) geht davon aus, dass „die Sprachmittel durch den Rhythmus eng aneinandergelockt und emotionale Reaktion bzw. bildliche Vorstellungen durch das Verständnis“ erzeugt werden. Wörter werden also meist nicht isoliert gelernt, sondern in einem Kontext, z.B. in Form eines Liedtextes:

„Sprachrituale, Sprechverse, Reime und Lieder eignen sich in besonderer Weise für die Sprachförderung. Sie geben eine lautliche Orientierung, bieten sich für häufige Wiederholung an, leisten einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und stellen Begriffe und sprachliche Strukturen in einen Kontext. [...] Die Begriffe werden in Kontexten erworben, die ihre nachhaltige Speicherung unterstützen und dazugehörigen syntaktischen und grammatischen Strukturen (Stellung des Wortes im Satz, Beugung, Deklination etc.) fördern“ (Gossmann 2013: 16).

30 <http://www.lehrer-online.de/315472.php>, zugegriffen am 22.03.2016

31 „Die Vergessenskurve– oder auch ebbinghaussche Kurve genannt – veranschaulicht den Grad des Vergessens innerhalb einer bestimmten Zeit. Sie wurde von dem deutschen Psychologen Hermann Ebbinghaus durch Selbstversuche entdeckt. Seine Ergebnisse besagen grob, dass wir bereits 20 Minuten nach dem Lernen nur noch 60% des Gelernten abrufen können. Nach einer Stunde sind nur noch 45% und nach einem Tag gar nur 34% des Gelernten im Gedächtnis. Sechs Tage nach dem Lernen wiederum ist das Erinnerungsvermögen bereits auf 23% geschrumpft; dauerhaft werden nur 15% des Erlernen gespeichert. Das Vergessen ist abhängig von der Art des zu lernenden Stoffes, beispielsweise kann der Mensch sich meist besser an Wortpaare wie fremdsprachige Vokabeln als an zufällige, sinnlose Silben erinnern; Schüler haben nach drei bis sechs Tagen noch bis zu 90% der erlernten Vokabeln im Gedächtnis“ (Beck/Beck 2011:113).

Die Lieder bieten eine Möglichkeit, die Wörter im Liedtext kontextuell durch die Lernenden dadurch erschließen zu lassen, dass der Lehrende am Anfang die Wortbedeutung erklärt, die ebenfalls für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann. Mit zunehmender Übung in dieser Technik könnten die Lernenden immer mehr in ihren rezeptiven Fähigkeiten bestärkt werden.

„Listening to the music is great practice because you then get to learn vocabulary in context. Learning new words does not only mean understanding them. Learning new words means knowing how to use them, having a story around those words. Songs provide us with such a Story“ (Snauwaert 2010:16).

Im Sinne der Arbeit am Grundwortschatz ist auf die Bedeutungserhellung von Einzelwörtern abzielen, die vorher vom Lehrenden herausgesucht werden müssen. Die Arbeit kann dann an einem Lückentext (Hörverstehen) und/oder an einem Ganztext (Leseverstehen), bei dem die entsprechenden Wörter unterstrichen sind, erfolgen (vgl. Vatter 1988: 79). Die Bedeutung der Musik liegt nun darin, dass „sie uns beim Erinnern und Wiedererkennen“ hilft. „Einprägsame Lieder und Melodien können über Jahre hinweg in unseren Köpfen bleiben, ohne dass wir etwas dafür tun müssen“³², während „Namen, Gesichter oder Orte beispielsweise einfach aus unserer Erinnerung“ verschwinden. „Lieder und Gedichte“ können gut für die „Förderungsbereiche im Sinne der Erweiterung des Wortschatzes“ eingesetzt werden. „Ein Radio läuft, und wir erkennen nach wenigen Momenten, um welche Art von Musik es sich handelt, und wir wissen, ob wir das Stück kennen bzw. wie gut wir es kennen“ (Lehmann/Chaffin 2008: 354). Die Wiederholung lernwichtiger Wörter in unterschiedlicher Intonation und verschiedenem Rhythmus kann einen Beitrag zur Wortschatzvermittlung im Fremdspracheunterricht leisten (vgl. Schiffler 1995: 178). Die Lieder, die mit einem überschaubaren üblichen Stil geschrieben sind, sind eine gute Gedächtnisstütze:

„Gängige Lieder mit ihrem Wortschatz und ihren Satzstrukturen können in hervorragender Weise das (Zweit-)Sprachenlernen unterstützen“ (Schmitt 2001: 796).

Es ist erwähnenswert, dass Musik nicht bei jedem Menschen in gleichem Maße wirkt. Obwohl der Einfluss des passiven Musikhörens bei Erwachsenen eher ernüchternd ausfällt, zeigen sich immer wieder deutliche fördernde Effekte von Hintergrundmusik bei Kindern und bei Probanden mit intellektuellen Einschränkungen. Laut Jäncke/Altenmüller (2008: 219) konnte gezeigt werden, dass „Musikdarbietungen vor, während und nach dem Lernen

32 http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/shakira_projektbeschreibung_315453-315480-1.pdf, zugegriffen am 22.03.2016

durchaus Lernen und Behaltensleistungen bei kognitiv beeinträchtigten Probanden“ verbesserten. Das betrifft auch die Suggestopädie, einen methodischen Ansatz, der auf den bulgarischen Psychotherapeuten Georgi Lozanov zurückgeht.

Da die Lieder Refrains und Wiederholungen enthalten, fördern sie „die Festigung und Erweiterung der grammatischen Strukturen und des Wortschatzes“. Sie eignen sich zur „Wortschatzerweiterung und zum Einüben von Satzmustern“. Ferner wirken „ständige Wiederholungen in Liedern (anders als in Lektionstexten) nicht gekünstelt und die Melodien erleichtern das Einprägen des neuen Sprachmaterials“ (Burger 1986: 23) und dadurch wird der Lernprozess gefördert. Die Wiederholung „lernwichtiger Wörter in unterschiedlicher Intonation und verschiedenem Rhythmus“ ist von großer Bedeutung bei der Wortschatzvermittlung im Fremdspracheunterricht (Schiffler 1995: 178). Außerdem schafft die Musik eine Lernumgebung voll Emotionen, die das kooperative Lernen und Motivation aktiviert.

„Auch Begleitmusik vom Band und rhythmische Erzeugungen von Klängen (durch Klatschen oder Instrumente) erleichtern das Lernen und sorgen gleichermaßen für noch mehr Spaß und Motivation“ (Neubert 2014: 59).

Viele Lieder enthalten emotionale Texte, die in Kombination mit der Melodie „viel Atmosphäre ausstrahlen, die romantisch stimmen, manchmal melancholisch daherkommen, immer aber mitten ins Herz treffen und Gefühle wecken. Lieder beinhalten Poesie und Musik, und die Lernenden werden daher auf doppelte Weise emotional angesprochen“. Lieder können so „ein Gegengewicht zum kognitiven Lernen“ darstellen (Burger 1986: 23). So gelten die Lieder als eine willkommene Abwechslung im Unterricht und werden sowohl von Lehrenden gerne verwendet als auch meist von Lernenden gerne gehört. Außerdem hofft man immer wieder, dass die Lieder „im Fremdsprachenunterricht ein angenommener oder stillschweigend vorausgesetzter Lerneffekt“ sind (Schmatz 1994: 54):

- in Buchstaben- und Wortpools versteckte musikbezogene Begriffe finden
- aus einem musikbezogenen Wortpool nicht passende Begriffe aussondern
- vorgegebene musikbezogene Begriffe nach verschiedenen Kriterien ordnen (z.B. Geräusche / Instrumente)
- zu musikbezogenen Begriffen Synonyme / Umschreibungen zuordnen / suchen (z.B.

musikalische Begriffe / Berufe)

- Wörter aus Liedtexten erklären / umschreiben / in neuen Texten verwenden Kreuzwort- / Silben- / Bilderrätsel rund Musik lösen / selber anfertigen
- Musik mit Hilfe vorgegebenen Wortschatzes beschreiben, Liedtexte in die Muttersprache übersetzen (und Übersetzungen vergleichen).

Aus Sicht der obengenannten Literatur wird deutlich, dass die Lieder im fremdsprachlichen Unterricht als Steinbruch, Stütze zur Festigung des Wortschatzes dienen können.

5.3.2 Syntax

Bei sehr vielen Lernenden ist die deutsche Grammatik unbeliebt, und nicht selten wird sie als mühsam oder langweilig empfunden. Dies liegt natürlich auch an den Methoden, mit denen die Grammatik vermittelt wird. Man stellt sich die Frage, wie man hier Abhilfe schaffen kann. In der Fachliteratur wurde schon bestätigt, dass das Lernen im Kontext und die kognitiven Konzepte, mit deren Hilfe Informationen noch besser behalten werden können, hier eine wichtige Rolle spielen können (siehe Kapitel 5.3.1). Das Lernen einer Fremdsprache und deren Grammatik wird leichter, wenn jemand persönlich die Sprache mag. Dies kann angeregt und verstärkt werden, „indem man sich mit einheimischer Musik“ oder auch „Radio-Sendungen auseinander setzt“. Lieder dienen der „Aneignung des lexikalisch-grammatischen Materials“. „Mit Hilfe der Lieder kann man das früher erlernte lexikalische und grammatische Material wiederholen. Sie können zum Übergang von der Lexik zur Grammatik und umgekehrt dienen“³³. Durch Lieder kann Grammatik direkt oder indirekt geübt und gefestigt werden. Sie helfen im Fremdsprachenunterricht „oft mehr als alle Einsicht in grammatische Zusammenhänge beim Einprägen von Wendungen oder auch Einzelwörtern“ (Nentwich 1980: 187). Lieder schlagen „die Brücke zwischen der Grammatikvermittlung einerseits und den persönlichen Interessen andererseits“, deshalb bringen Lernende mit Liedern große Erfolgsergebnisse (Allmayer 2008: 10). Dementsprechend wächst die Motivation (vgl. Siroklina 2008: 34). „Die Lieder bieten den Lehrenden eine Möglichkeit, die Themen und die Situationen des neuen Lehrmaterials ganz interessant, hinreißend und ungewöhnlich einzuführen“ (ebenda).

33 <http://online-sprachen-lernen.com/spass-sprachen-lernen-musik-neue-medien/>, zugegriffen am 02.02.2016

„Unlike spoken conversation, music contains pitches, melodies, rhymes, beats, and measured phrases that may help students remember vocabulary or grammatical structures and aid in comprehending the general meaning. Practically all grammar points and a wide variety of vocabulary can be found in musical texts“ (Salcedo 2002: 76).

Beim Lernen von Liedern kann man sich nicht nur einzelne Wörter einprägen, sondern beim Gebrauch von Wörtern wird immer auch Syntax erfahren und lernbar gemacht (vgl. Pries-Hoffmann 2000: 165). Durch die Phrasen im Liedtext kann man grammatische Strukturen erlernen und für immer im Gedächtnis behalten:

„Als ich nach meiner Schulzeit meine Englischkenntnisse anwenden wollte, merkte ich, dass sich beim Sprechen die Vokabeln, die ich auswendig gelernt und beherrscht hatte, nur recht unvollständig einstellen. Aber in meinem Gedächtnis waren Liedtexte haften geblieben. fehlten mir für Aussagen Vokabeln, zogen Liedtexte an mir vorüber“ (Bogisch 1993: 338).

Wer eine Fremdsprache beherrschen will, muss grammatikalische (Vor)Kenntnisse haben. Die Grammatik enthält grammatikalische Regeln, die die Lernende fixieren müssen, damit sie richtig schreiben und sprechen können. Man beschreibt die Grammatik oft negativ, denn das Thema Grammatik ist bei den Lernenden nicht attraktiv und sie finden es oft sehr langweilig und uninteressant. Mohr (1993: 321) sieht, dass „die Lieder im Englischunterricht nicht nur als motivierendes Element“ funktionieren können, sondern sie spielen „eine maßgebliche Rolle dabei, die Umsetzung von Grammatik“ zu vermitteln. Es stellt sich nun die Frage, welchen „Einfluss die Musik auf das Gedächtnis“ hat. Musik ist „ein starker Sinnesreiz und kann beim Fremdsprachenerwerb“ unterstützend herangezogen werden (ebenda S. 321). Beispielweise werden Grammatik und unregelmäßige Verben mit Hilfe von Liedern rhythmisch gelehrt (vgl. Beyler 2008: 30). Die Lieder im Unterricht bieten eine Möglichkeit, grammatische Strukturen in Liedtexten zu suchen, umzuformen und anzuwenden „(z.B. Transformationsübungen Aktiv-Passiv)“. Man kann die vorgegebenen Strukturen in Liedtexten verwenden „(z.B. Präteritum – Futur / Kausalpronomen / Vorher – Nachher / Ursache – Wirkung – Geschichte zu erzählenden Liedtexten erstellen)“. Mit Hilfe von Liedern kann man musikbezogene Quizfragen nach vorgegebenen grammatischen Konstruktionen stellen oder vorbereiten und beantworten „(z.B. „ich möchte wissen, ob.....“ / „ich bin mir sicher, dass.....““ (Badstübner-Kizik 2007: 69).

5.3.3 Aussprache

Erfolg beim Fremdsprachenerwerb beschränkt sich nicht nur auf die eigene Motivation, Sprachbegabung oder auf die konstanten Übungen (siehe Kapitel 5.2.1). Viele Lernende haben weniger Probleme beim Lernen der Grammatik und des Wortschatzes, aber erleben oft Misserfolge im Bereich der Aussprache. Ein zu starker „fremder“ Akzent führt nicht nur zu allgemeinen Verständigungsproblemen bei der Kommunikation sondern erfordert vom Zuhörer eine Empathie und Geduld, welche nicht immer zur Verfügung stehen³⁴. Zur Besserung der Sprachen wird hier empfohlen, Hörbücher, Filme und Lieder auszunutzen, welche vor allem zur Verbesserung der deutschen Aussprache geeignet sind. Empfohlen wird „hier neben dem konzentrierten Zuhören, welches dazu dient, Unterschiede in Tonlagen, Dialekten und Akzenten herauszufiltern, auch das laute Nachsprechen, Singen oder Lesen“³⁵. Lieder tragen zur Verbesserung der Aussprache, zur Entwicklung des musikalischen Gehörs bei. Das „Singen von melodisch leichten Liedern mit vielen Wiederholungen“ festigt „die richtige Artikulation und Aussprache von Lauten, „die richtige Satzbetonung, die Besonderheiten des Rhythmus usw.“ (Siroklina 2008: 34). Badstübner-Kizik spricht über die lernwirksame Wirkung der Musik auf die Ausspracheschulung:

„Im Bereich der Musikkunst liegt es nahe, zunächst die sprachgebundenen Merkmale von Musikkunst (z.B. Prosodie, Rhythmus) für die Ausspracheschulung zu nutzen“ (Badstübner-Kizik 2007: 38).

Durch eine besondere Gestaltung der Rhythmen und Melodien der Lieder wird die Prosodie, also die Melodie und der Rhythmus der Sprache, besonders hervorgehoben: Die Musik verstärkt die für „die deutsche Sprache typischen Akzentuierungen, die Hebungen und Senkungen sowie die Satzmelodie, die gerade für Lernende anderen Muttersprachen“ gezielt zu erlernen sind: Sprechen ist immer auch Singen (Fuchs/Röber 2014: 16). Vatter (vgl.1988: 78) geht davon aus, dass „die phonologische Beherrschung einer Lautfolge bzw. eines Wortes in Liedern besser“ gelingt als „in bestimmten Nachsprechübungen und Reihendrills“. Ein Grund ist vielleicht die Motivation durch den Inhalt, ein anderer sicher die besondere Form der Präsentation und der Wiedergabe. Lieder können gut für „die Förderungsbereiche Aussprache im Sinne von Lautdiskriminierung“ eingesetzt werden (ebenda S. 16). Burger

34 <http://dafschaft.de/deutsche-aussprache-verbessern/>, zugegriffen am 30.01.2016
35 (ebenda)

fasst die Vorteile der Lieder bei der Förderung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht zusammen und meint:

„Lieder sind eine Stütze bei der Ausspracheschulung und fördern den Sprachfluss, denn schwierige Laute können beim Singen häufig besser bewältigt werden als beim Sprechen“ (Burger 1986: 23).

Die in vielen Liedern häufigen Wiederholungen helfen, dass sich Aussprache, Wörter und sogar ganze Sätze gut einprägen. Schmitz (2012: 27) begründet, warum die Musik als „eine Stütze bei der Ausspracheschulung“ gilt. Schmitz geht davon aus, dass „die prosodischen Merkmale einer Sprache eine enge Verbindung mit der Prosodie von Musik“ haben (Schmitz 2012: 27). Außerdem wird die Prosodie der Sprache durch das Singen verschiedener Lieder und „die Verbindung der jeweiligen Begriffe mit visuellen, akustischen, taktil-kinästhetischen und motorischen Erfahrungen“ trainiert (Fichtl 2003: 62). Aus Liedtexten kann man „Rhythmus-Echo zu Wörtern und Sätzen“ bilden, „Reime zu vorgegebenen Wörtern“ suchen und mehrmals wiederholen „(schwierige) Wörter / Textfragmente auf bekannte Melodien“ singen und „(schwierige) Wörter / Wendungen / kurze Texte“ „vertönen“ und vortragen (Badstübner-Kizik 2007: 68). Das gute Beispiel, das die Bedeutung der Musik bei der Förderung der deutschen Ausspracheschulung darstellt, ist das Lehrwerk DEUTSCH LERNEN MIT RHYTHMUS von Andreas Fischer (2007). Viele der von Fischer für die Arbeit mit Rhythmus getroffenen Aussagen lassen sich auf die Arbeit mit Liedern übertragen. Gerade auch die rhythmischen Elemente in Liedern sind für die Ausspracheschulung, insbesondere im Bereich der Intonation, sehr günstig.

5.3.4 Hörverstehen

Wir hören und sprechen mehr als wir lesen und schreiben. Wir brauchen die Sprache und das Gehör, um uns mit anderen Menschen verständigen zu können. In diesem unentwegten Verständigungsvorgang ist das Gespräch nur eine von vielen Verständigungsformen. In manchen Lebenssituationen spricht einer und viele hören zu (vgl. Schulz 1988: 4). Man sieht eine ungleiche Verteilung in Kommunikationsprozessen: „Hören 42%, Sprechen 32%, Lesen 15%, Schreiben 11%.“ (Eggers 1996: 16, Günther 2008: 67). Das Hörverstehen ist „ein integraler Teil des Kommunikationsprozesses, der Wahrnehmung, Verstehen und Interpretation dessen einschließt, was gesagt wird. Es ist eine komplexe Kompetenz“. Der Begriff bezeichnet den durch einen auditiven Input ausgelösten Rezeptionsprozess, durch den

der Inhalt mündlicher Texte erschlossen wird (Dahlhaus 2010: 119). Es ist damit Voraussetzung für Interaktionen (vgl. Seidl 2009: 5). Nieweler definiert das Hörverstehen noch klarer:

„Das Hörverstehen ist ein aktiver mentaler Prozess: Laute und Geräusche werden aufgenommen und in Einheiten [...] segmentiert, denen dann Bedeutung zugewiesen wird. Neben das Gesagte tritt dabei immer auch das Gemeinte, d. h. der Hörer muss interpretieren“ (Nieweler 2006: 111).

Um diesen Vorgang in Gang zu setzen, bedarf es eines Sprechers, der eine Mitteilung macht, indem er einen Text produziert, und eines Hörers, der sie empfängt. Da das Zuhören „eine rezeptive Fertigkeit ist, ermöglicht es Lernenden eine erhebliche Menge von Informationen“ zu empfangen und zu verstehen, die später „beim Sprechen und Schreiben“ gebraucht werden (Solmecke 2001: 894). Es ist unbestritten, dass es ohne Hören kein sinnvolles Sprechen im mündlichen Miteinander gibt und dass das verstehende Hören auch „als wesentliche Voraussetzung für das richtige Lesen und Schreiben“ gilt (Sturm 1985: 10). So sind die Schulung und Entwicklung des Hörverstehens für die Lernprogramme der deutschen Sprache als Fremdsprache von großer Bedeutung. Hörverstehensschulung ist sehr wichtig als Zweck an sich selbst, da es den Lernenden beim erfolgreichen Verständnis einer gesprochenen Fremdsprache hilft. Welche Funktion hat das Medium „Lied“ bei der Schulung und Entwicklung des Hörverstehens?

Nach Walther (2006: 212) leisten die Lieder „einen Beitrag zur Schulung des Hörverstehens“, indem die Lernenden zum aktiven Hören animiert und ihre Fähigkeit zum bewussten, kontextgebundenen Erraten nicht verstandener Textteile ausgebildet wird. Noch genauer grenzt Dahlhaus den Einfluss der Lieder auf die Entwicklung des Hörverstehens beim Fremdspracherwerb ab.

„Lieder eignen sich besonders gut als Hörtexte, weil sie zum Zuhören produziert worden sind; sie sind also authentisches Hörmaterial. Allerdings sind authentische Texte meist auch schwierige Texte“ (Dahlhaus 1994: 76).

Dahlhaus weist hier auf eine wichtige Feststellung hin, dass die authentischen Hörtexte meist schwer sind. Um dieses Problem zu verringern, müssen geeignete didaktische Verfahren angewandt werden. Dazu gehören alle Arten der Vorbereitung und Vorentlastungen wie im Folgenden:

Lernfaktor ist dieser Art von Hörverstehensübungen sehr groß. Durch Rhythmisierung, Melodie und durch die Reimform der Sprache, werden Phonologie, Intonation, Betonung und vor allem Wortgrenzen und somit Wörter sehr deutlich geäußert und sind so leichter richtig aufzunehmen“ (Neubert 2014: 58).

Durch den Einbezug von Liedern in den Unterricht herrscht ein Vertrauen beim Lernen und dadurch werden andere sprachliche Kompetenzen, wie z.B. Hörverstehen und Sprechfertigkeit geschult und entwickelt.

Werner (vgl. 1984: 309) und Böttger (vgl. 2010: 55) betonen, dass das Hörverstehen nicht nur, wie allgemein üblich, an Nachrichtensendungen oder sonstigen gesprochenen Texten gelernt und geübt werden sollte, sondern eben auch an vertonten Texten: an Liedern.

„Ein Liedtext kann als Steinbruch dienen, um im Laufe der Zeit den Lernenden mehr Sicherheit im Hörverstehen zu vermitteln“ (Aguiló Borrá/Grätz 1995: 40).

Wenn Aguiló Borrá das Medium „Lied“ als Steinbruch, als Basis zur Förderung des Hörverstehens bezeichnet, dann kommt diese Bezeichnung nicht aus dem Nichts, sondern aus einer echten Erfahrung. Gedichte und Lieder haben in vielen Ländern einen festen Platz zumindest im schulischen Deutschunterricht. Eine gewisse Sonderstellung nehmen musikalische Hörspiele ein, die durch die Kombination von Hörtexten und Musik „eine besonders motivierende Wirkung“ ausüben (Krumm 2001: 1091). In den Arbeitsvorschlägen für diese Hörtexte ist das Hören nur Ausgangspunkt weiter reichender, auf Sprachenproduktion zielender Arbeit wie z.B. einer Ausführung dieser Stücke. Biederstädt (1985: 3) fordert, dass die Lieder „als am weitesten verbreitete Form der Lyrik unserer Tage gleichberechtigt neben anderen Textsorten einen festen Platz im Unterricht“ zugewiesen bekommen. Welche psychologischen Störfaktoren sollen seitens des Lernenden bei der Schulung des Hörverstehens abgebaut werden? Nieweler (2006: 112) bekräftigt, dass man den „Anfänger von einem additiven Wort-für-Wort-Verstehen-Wollen“ wegbringen muss, das übrigens auch beim Leseverstehen auftritt. „Diese Strategie führt zu Überlastung und Panik, und schließlich zum Abbruch des Verstehensvorgangs. Stattdessen ist ein ganzheitlicher Zugang wichtig, der mit dem Globalverstehen beginnt und, falls nötig, zum Detailverstehen hinführt“ (ebenda S. 112).

5.3.5 Authentizität singbarer Texte

Unter Authentizität versteht Edelhoff die „Eigenschaft von Texten, aber auch von Beispielsätzen, sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, die Grundlage unterrichtlichen Sprachlernens sind“ (1985: 7). Nach einem sprachlich-materiellen Verständnis von Authentizität ist dieses Material intentional und bedeutungsvoll. Kommunikativ orientierte Ansätze des Fremdsprachenlehrens, deren Ziel es ist, die Zielsprache auch im Unterricht „natürlich“ und zweckgebunden zu verwenden, forderten bereits in den frühen 1980er Jahren Authentizität für Sprachmaterialien und Kommunikationsanlässe. Pandel (zitiert nach Herrmann 2014: 12) „definiert die Authentizität von Quellen so: Authentisch heißt, sie müssen echt, zuverlässig, verbürgt und glaubwürdig sein“, d.h. sie dürfen weder gefälscht noch in pädagogischer Absicht fingiert sein. Authentizität bildet „einen Baustein des modernen Fremdsprachenunterrichts“ (Rüschhoff/Wolff 1999: 249). Hier wird klar, dass Texte, die sich auf pädagogische Absichten beziehen, keine authentischen Liedtexte sind. In einem modernen Fremdsprachenunterricht stehen nicht mehr die gestellte Grammatikübung oder der Vokabeldrill im Vordergrund. Die „eigenverantworteten didaktischen Arbeiten mit Texten“ finden Rüschhoff/Wolff (1999: 61) als „eine realistische und realisierbare authentische Aufgabe“ im Sprachunterricht. Dadurch wird „der Erwerb sprachlichen Wissens relevant“. Sie behauptet, dass unter den Materialien auch didaktische Materialien sein müssen, d.h. Texte oder auf anderen Medien gespeicherte Materialien“, die „mit einer belehrenden oder informativen Zielsetzung verfasst wurden. „Ein Lied enthält ein Angebot an Informationen, ermöglicht den Einsatz von authentischen Liedtexten und die Anpassung des Lernstoffes an Niveau, Lerntempo, Bedarf und Interesse des einzelnen Schülers“ (ebenda S. 61). Murphey fasst das Potential der Musik durch die authentischen Materialien im Fremdsprachenunterricht zusammen und meint:

„The use of authentic materials, student centered teaching, multimodal learning, classroom interaction and sociocognitiv conflict can all become integral parts of the classroom environment through the use of music and songs“ (Murphey 1992: 2).

Lieder im Fremdsprachenunterricht sind eine „Quelle der Echtheit“ (Herrmann 2014: 12), die zur Erfassung einer Kultur authentisch beitragen (vgl. Timm 1998: 178). Auf Grund ihrer inhaltlichen, sprachlichen und musikalischen Eigenart helfen Lieder, Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht nur „auf einer effektiven Ebene“ anzurühren und zu stimulieren, sondern auch helfen, „den Fremdsprachenunterricht authentischer“ zu gestalten

und dazu beitragen, dass sich „neue fremdsprachliche Inhalte leichter“ einprägen (Setzer 2003: 54).

Authentische Liedtexte stellen einen Ausschnitt aus der akustischen Umgebung der Muttersprachler dar, sie legen Zeugnis einer Kultur ab, die Lernende ansprechen und zur Reflexion anregen sollte (vgl. Watrowski 2002: 57). Außerdem wird hier sowohl Text als auch Melodie überliefert. „Authentische Liedtexte sind ein wichtiger Bestandteil der Kulturwerte einer Sprachgemeinschaft und liefern nützliche Textausschnitte“ zum Leben in einem Land und zur Sprache, die dort gesprochen wird (Sommet 2007: 35). Lieder ermöglichen neben der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache auch die Begegnung mit der fremden Kultur. Das betrifft aber nicht die sogenannten didaktischen Lieder, die bewusst für den Fremdsprachenunterricht verfasst werden. Es handelt sich hierbei um Versuche, bestimmte Redemittel, Merksätze oder Grammatikprobleme in Liedform zu fassen, wobei meist Melodien aus bekannten Liedern benutzt werden. Ein gutes Beispiel dafür ist das Lehrwerk DEUTSCHVERGNÜGEN von Uwe Kind. Dabei wurden die Melodien von Kind ausgesucht und dazu Texte geschrieben. Diese Art von Liedern sind keine authentischen Liedtexte. viele Faktoren können im wesentlichen den Stellenwert der auditiven Medien bestimmen: „Authentizität ist der wichtigste und umfassendste dieser Faktoren“. Tonband, Kassetten und auch CD sind Tonträger, die eine Fremdsprache echt darbieten können (Albrecht 1985: 599).

6 Auditive Wahrnehmung und Musik

Wir empfangen ständig Informationen aus unserer „Umgebung mit allen unseren Sinnen, nehmen diese wahr, differenzieren relevante von irrelevanten und reichen sie an unser Gehirn“ weiter, wo sie verarbeitet werden (Rosenkötter 2003: 34). Die auditive Wahrnehmung bedeutet nicht, dass das Hören im Vordergrund steht, sondern die Aufnahme des Gehörten und dessen Verarbeitung durch das Gehirn:

„Wahrnehmung kann als Prozess und Resultat der Reizverarbeitung von Organismen aufgefasst werden. Dabei entwickeln sich die zu verarbeitenden Informationen zum Teil aus dem Organismus selbst und zum anderen Teil aus seiner Umwelt. Reize, die aus der Umwelt herrühren, handeln voneinander abhängig mit bestimmten Erfahrungen, Erinnerung, Vorkenntnissen bzw. Absichten“ (Haselbeck 2012: 10).

Laut Haselbeck besteht die grundlegende Bedeutung von Wahrnehmung darin, dass wir zum Beispiel nicht das Hören und Sehen, was die Ohren und Augen aufgenommen haben, sondern es ist das Ergebnis des Verarbeitungsprozesses im Gehirn, also ein vom Gehirn erschaffenes Bild unserer Umwelt. Günther (2008: 28) behauptet, dass „die Aufnahme und Verarbeitung gesprochener Sprache eine Grundlage für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen und eines aktiven Sprechens“ sind. Die Verarbeitung und Entschlüsselung von sprachlichen Inhalten brauchen ein genaues Hin- und Zuhören, aber auch die Fähigkeit, einzelne Laute, Lautkombinationen und die Sprachmelodie nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu differenzieren (vgl. ebenda S. 28). Wörter, Silben und einzelne Laute müssen erfasst und identifiziert werden. „Musikalische Elemente beleben also die Sprache und die Wahrnehmung von Sprache“ (Rosenkötter 2003: 185).

Wenn wir das Geschriebene in langen Klängen sprechen oder gar singen, die einzelnen Buchstaben also lange hören, können wir die Schrift leichter analysieren³⁷. Dies bekräftigt die Meinung, dass Singen die Wahrnehmung und das Verstehen eines Textes erleichtert. Hirler (2012: 17) behauptet, dass Musikerziehung „die Kommunikation zwischen den beiden Hirnhälften nachweisbar beeinflusst“ und am Beispiel des stärker entwickelten Balkens zwischen den Hirnhälften (corpus callosum) bei von Kindheit an musizierenden Erwachsenen deutlich wird. „Außerdem ist der Balken, das heißt die Verbindung zwischen den beiden Gehirnhälften, stärker ausgeprägt“ (Zaiser 2005: 56). Denn wenn man sich mit Musik

37 <http://www.legakids.net/eltern-lehrer/info-wissen/neues/meldung/browse/30/article/8/LRS-und-Musik-ein-Zusammenhang/>, zugegriffen am 30.01.2016.

beschäftigt, kann das dauerhaft „die anatomischen und physiologischen Strukturen des Gehirns“ beeinflussen. So wird angenommen, dass „durch die verstärkte „interhemisphärische Kommunikation ein schneller Austausch von Informationen und ein effektiver Abruf von komplexen motorischen Programmen möglich sind“ (Gembris 1998/2007: 143 zitiert nach Hirler 2012: 17). Spitzer (2002: 21) sieht, dass das Hören wie „jeder Wahrnehmungsprozess aktiv“ ist. Und beim Hören von Musik wird das Wahrnehmen „sehr deutlich“ beeinflusst. Denn die Melodie und „Harmonie, Rhythmus und Form, Klang und Zeitstruktur“ entstehen überhaupt erst durch „das aktive Erleben von Musik“ (ebenda S. 21).

Welling/Ukstins (vgl. 2013: 287) gehen davon aus, dass Musiker durch die überlegene Fähigkeit der auditiven Verarbeitung gekennzeichnet sind. Musik und Sprachen teilen sich in „akustische Eigenschaften, wie Tonhöhe, zeitliche Abstimmung und Klangfarbe“ (die Tonzusammensetzung von annähernd periodischen Schwingungen), die eine große Rolle bei „der Vermittlung der Bedeutung“ spielen. Welling/Ukstins sehen, dass „Musiker bessere Fähigkeiten bei der Diskriminierung der Klangfarbe, zeitlichen Abstimmung und Tonhöhe“ besitzen (ebenda S. 287). Kraus und Chandrasekaran (vgl. 2010 zitiert nach Welling/Ukstins 2013: 287) überprüften die Vorteile der formalen Musikausbildung und fanden, dass die „auditive Fähigkeit bei Musikern die Empfindlichkeit der Tonhöhe, zeitlichen Abstimmung und Klangfarbe“ schärft, und das unterstützt die Fähigkeit, „die emotionale Intonation in einer Sprache“ zu erkennen (ebenda S. 287). Dies kann einen Einfluss auf das Lernen einer Fremdsprache haben.

„Mit Hilfe der Magnetresonanztomografie stellten Gehirnforscher fest, dass die Gehirne von Musikern im Gegensatz zu Nichtmusikern symmetrischer sind“ (Zaiser 2005: 56).

So schlussfolgert Meyer (vgl. 1993: 360), dass „musikalische oder musikalisch vorgebildete Schüler weniger Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache“ haben, da ihr „musikalisches Gehör“, „musikalisches Gedächtnis“ den Sinn für Rhythmus, das „Harmonieempfinden und die ausgeprägten ästhetischen Intentionen“ besser diskriminieren und auch reproduzieren (ebenda S. 360). Hirler (vgl. 2005: 4) betont, dass angesichts „der heutigen, akustischen Dauerberieselung“ „die Steigerung und Sensibilisierung des Hörvermögens“ durch „differenziertes Hören von Klängen, Geräuschen, Lautstärke und Tempi“ von besonderer Bedeutung sind (ebenda S. 4).

„Mit Musik kann die Sprache viel schneller und differenzierter aufgenommen, imitiert und auch langfristiger verinnerlicht werden“ (Böttger 2005: 95 zitiert nach Neubert 2014: 58).

Es kann gesagt werden, dass die Förderung der auditiven Wahrnehmung und Differenzierungsfähigkeit zentrale Anteile der Entwicklung des Hörverstehens sind. „Die Sensibilisierung und Unterscheidung des Hörens liegen im Zentrum der Wirkung der rhythmisch-musikalischen Förderung auf die auditive Wahrnehmung und Verarbeitung“ (Schwaller 2012: 12).

6.1 Hörmuster (Intonation/Prosodie, Onomatopoetika)

„Prosodische Merkmale sind die Ursachen dafür, dass verschiedene Sprachen einen unterschiedlichen „Sprachklang“ ausgebildet haben“ (Geißner 1984: 37).

Geißner beschreibt, wie das Hörmuster entsteht. Es ist „gesellschaftlich“ geprägt. Es ist uns wohl klar, dass die Naturgeräusche und Tierstimmen international alle gleich sind. Aber die Wahrnehmung dieser Stimme und Geräusche ist unterschiedlich. Geißner gibt das Beispiel des Hahnkrähnens an, das in verschiedenen Sprachen unterschiedlich wahrgenommen wird: im Deutschen: kikeriki; im Ungarischen: kukurikuu; im Französischen: cocorico´; im Baskischen: kiriko usw. Da das Gehör, das den Schall wahrnimmt und für die lautliche Nachahmung umformt, vom Lautstand der jeweiligen Sprache geprägt ist, hören wir also den Naturschall nicht natürlich, sondern vermittelt durch Sprache mit ihrem Lautsystem, das in langen gesellschaftlichen Kooperationsprozessen entsteht. Geißner behauptet, dass es „kulturelle Hörmuster“ gibt, welche das Hören in einer Fremdsprache „subjektiv“ beeinflussen (ebenda S. 37). Außerdem wurde herausgefunden, dass es „geschlechtsspezifische Hörmuster“ gibt, die auf „dem Männer- und Frauensprache unterscheidenden Sprechstimmumfang“ beruhen (Höffe 1966: 45, Geißner 1984: 32 zitiert nach Parnitzke 1997: 9). Daraus wird klar, dass jede Sprache einen eigenen Klang hat, der sie von anderen Sprachen unterscheidet und der beim Fremdsprachenlernen eine große Rolle spielt (vgl. Hirschfeld 2002: 3). Dieser Klang entsteht nicht nur durch die Vokale und Konsonanten sondern auch durch Melodie und Rhythmus, Betonung und Pausen. Diese unterscheiden deutlich den Klang anderer Sprachen vom Deutschen. Man könnte „Hörmuster als Erinnerungen an wahrgenommenen Gedächtnisstrukturen“ bezeichnen, denn sinnvolles Hören ohne Gedächtnis ist nicht möglich (ebenda S. 3). „Wir hören das, an was wir uns

erinnern, auch wenn uns diese Erinnerungen nicht bewusst sind“ (Hagen 2003: 56). Lieder bieten im Unterricht den Lernenden „eine genügende Chance nachzuahmen und zu lernen, was im Liedtext im Bereich der Aussprache, Wortschatz und Satzstruktur vorkommt“ (Zimpel 2014: 50). Ferner sieht Goßmann (2013: 25), dass der Umgang mit Versen, Liedern den Lernenden die Möglichkeit anbietet, das fremde Klangbild der neuen Sprache kennen zu lernen und aufzunehmen. Dieser Umgang fördert „die Lautunterscheidung und macht vertraut mit dem Lautbestand, Betonungsmustern und der silbischen Durchgliederung des Deutschen“. So kann man sagen, dass die Musik die Veränderung der Betonung eines Wortes fördert (ebenda S. 25).

6.2 Hörstile (global, selektiv, detailliert)

Unter Hörstilen versteht man die Art des Hörverstehens. Der Hörstil wird durch „die Hörintentionen des Hörers und durch die Textsorte“ determiniert und kann „im Verlauf des Rezeptionsprozess wechseln“ (Wiemer 2010: 119). Aber wie kann man etwas effektiver hören? Als Muttersprachler/innen hören wir Texte „mit ganz bestimmten Hörerwartungen bzw. Verstehensabsichten, die in der Fremdsprachendidaktik als Hörstile“ bezeichnet wird. „Hörverstehen ist eine zielgerichtete Aktivität“, d.h. je nach Hörabsicht wird die Aufmerksamkeit gesteuert und damit ein bestimmter Hörstil (die Art und Weise des Zuhörens) eingesetzt (Engel/Ehlers 2013: 54). Die Hörstile können das Herausfiltern der gehörten Informationen unterstützen. Eggers (vgl. 1996: 20) unterscheidet die Hörstile in vier Kategorien: globales, selektives, selegierendes und detailliertes Hörverstehen.

6.2.1 Globales Hörverstehen

Unter globalem Hören versteht man „die Auffassung der Kernaussage des Textes“ (Engel/Ehlers 2013: 54). Dazu müssen u. a. die Situation (Wer spricht Wo? Warum?), „das Thema (Worum geht es?) und die zentralen Inhalte bzw. die zentrale Aussage erkannt werden. Je nach Text und konkreter Aufgabenstellung müssen für diesen Hörstil sowohl die zentralen expliziten Äußerungen des Textes identifiziert und verstanden als auch die wichtigsten Zusammenhänge erkannt werden. Der Fokus der Aufmerksamkeit kann ebenfalls variieren“³⁸. Die Lernenden sollen „die Hauptaussage eines gesprochenen Textes“ erkennen (ebenda S. 54). Ein Beispiel dafür (Grüßhaber 2005: 115) wäre: Die Lernenden hören einmal

38 <http://www.nibis.de/nli1/allgemein/gosin/vergleich/v8-2016/VA2016Englisch-DidHdrg-ModulB.pdf>, zugegriffen am 22.02.2016

„fünf Texte zu einem bestimmten Thema“. Dazu werden „fünf Aussagen“ vorgelesen. Sie sollen ankreuzen, ob die Aussagen richtig oder falsch sind.

6.2.2 Selektives und selegierendes Hörverstehen

Der Hörstil „selektives Hören“ betrifft „das Heraushören bestimmter expliziter Informationen, für die eine bestimmte Erwartung aufgebaut wurde“³⁹.

„Hier wird die Konzentration auf bestimmte Information gelenkt, von denen der Hörer weiß, dass sie im Text vorkommen“ (Eggers 1996: 20).

Ein typisches Beispiel ist das „Heraushören der Bahnsteignummer bei einer Bahnhofsdurchsage“. Dieser Hörstil hat einen engen Zusammenhang „mit dem detaillierten Hörverstehen“ in der „Aufmerksamkeitslenkung auf eine lokale Information“. Er macht jedoch einen Unterschied „zum detaillierten Hören durch die geringere Aufmerksamkeitsleistung. Um beim Beispiel der Bahnhofsdurchsage für einen eintreffenden Zug zu bleiben“: „Der Hörer stellt sicher, dass es sich um den richtigen Zug handelt (meist durch den Zielort bezeichnet) und konzentriert sich dann nur noch auf das Gleis (hier erwartet er eine Zahl)“⁴⁰. Die Lernenden sollen nur bestimmte Informationen aus einem Text heraushören. Ein Beispiel dafür (Grüßhaber2005: 115): Die Lernenden hören „fünf kurze Texte“. Dazu werden „fünf Aussagen vorgelesen und sie sollen Preise, Zahlen, Namen, Orte heraushören. Sie hören jeden Text zweimal. Es ist ein analytisches bzw. selektives Hören, bei dem je nach Aufgabenstellung sprachliche oder auch thematische und situative Aspekte im Vordergrund stehen können (ebenda S. 115). Unter selegierendem Hörverstehen versteht man, dass man „Richtig-Falsch-Aussagen“ in einem Text identifizieren und markieren kann (Dallapiazza 2006: 77). Selegierendes Hörverstehen erfolgt aufgrund „individueller Entscheidung“; man soll dem Hörtext wesentliche Inhaltsmomente entnehmen, um ihn ggf. resümieren zu können. Also, es bedeutet: Ich höre, was ich hören will, was mich interessiert. „Der Verarbeitungsprozess verläuft top down, Inferenzen müssen wahrgenommen und bearbeitet werden“ (Seidl 2009: 16). Andererseits ist das Sprachwissen soweit ausgebildet, dass eine semantische Verarbeitung möglich wird. Aus der Sicht von Arbeitstechniken ist diese Hörart sehr wichtig, weil sie „authentischen monologischen und dialogischen Hör- und Sprechanlässen“ nahekommt (Eggers 1996: 20). Das selegierende Hören geht im Unterschied

³⁹http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2014/EN_Kompetenzbereich_Hoerve_rstehen.pdf, zugegriffen am 23.04.2016

⁴⁰http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2014/EN_Kompetenzbereich_Hoerve_rstehen.pdf, zugegriffen am 30.01.2016

zum selektiven Hören auf Grund individueller Entscheidungen des Hörers vor. Wesentliche Teile des Inhalts sollen entnommen werden, um den Text zum Beispiel zusammenfassen zu können (vgl. ebenda S. 20).

6.2.3 Detailliertes Hörverstehen

Der Hörstil „detailliertes Hörverstehen“ bedeutet, dass man wichtige Textdetails erkennt und versteht. Das kann auf Hauptpunkte bzw. „Hauptaussagen einzelner Textpassagen“ zielen, „den detaillierten Handlungsverlauf einschließlich Ursachen und Folgen oder die im Text vorkommenden Personen und Objekte“⁴¹. „Darüber hinaus können auch Handlungsziele dieser Personen, ihre Emotionen und Stimmungen sowie ihre zum Ausdruck kommenden Meinungen und Haltungen Ziel des detaillierten Hörens sein“⁴².

„Hörttexte sollen im Detail erfasst werden. Der Verarbeitungsprozess ist sowohl bottom up als auch top down gerichtet. Die textexterne Propositionsstruktur steht im Dienst des jeweiligen Hörprozess“ (vgl. Eggers 1996: 20).

Die Lernenden sollen den Text bzw. einzelne seiner Passagen sehr genau verstehen. Dabei müssen teilweise implizite Textausschnitte erkannt und Schlussfolgerungen gezogen werden, was inferierendes Hören erfordert. Ein Beispiel dafür (Grüßhaber 2005: 115): Die Lernenden hören „zweimal ein Gespräch oder Interview“. Dazu werden „zehn Aussagen vorgesagt“. Sie sollen entscheiden, was nicht gesagt wurde oder welche Fehler der Hörtext enthält. („Text in allen Einzelheiten verstehen, einem Text Details entnehmen, z.B. Zahlen, Fakten, und die Gesamtaussage genau verstehen“) (ebenda S. 115). Der Umgang dieses intensiven Hörens kann den Wortschatz erweitern (vgl. Krumm 2001: 1091).

6.3 Verstehenshilfen im Hörverstehensprozess

In diesem Abschnitt soll es nun darum gehen, wie man Hörverstehen in der Fremdsprache mit Hilfe von Antizipation, Inferenz und Redundanz unterstützen kann. Unter Verstehen wird der Prozess der Sinnentnahme und der Sinnschaffung begriffen.

„Hörer und Leser funktionieren dabei nicht als Tonbandgerät oder Kopiermaschine, sondern sie interpretieren das Gehörte bzw. Gelesene. Diese Interpretation bedingt nicht

41 http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2014/EN_Kompetenzbereich_Leseverstehen.pdf, zugegriffen am 31.01.2016

42 <http://www.nibis.de/nli1/allgemein/gosin/vergleich/v8-2016/VA2016Englisch-DidHdrg-ModulB.pdf>, zugegriffen am 22.03.2016

nur bloßes sprachliches Wissen, sondern auch Wissen über das Gegenüber (vor allem im persönlichen Gespräch), den Zusammenhang, in den das Gesagte eingebettet ist, und über die Welt, in der Textproduzent und Textrezipient leben“ (Solmecke 1993: 28).

Die Areale des Verstehens bei Lernenden stehen im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts. Die Areale des Verstehens können schließlich Einzeleindrücke zu einem Gesamtsinn verbinden: Man versteht etwas, ohne alles zu verstehen. Wenn man mehrmals einen komplizierten Text hört, verbreitert man die Areale des Verstehens nach jedem Hören. Können die Lieder zur Erleichterung des Hörverstehens im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht beitragen?

„Musik ist ein Mittel der Kommunikation“ (Koelsch 2014: 170). Sind die Lieder in der Lage, das situativ-kontextuelle und lexikalisch-grammatische Verstehen im Fremdsprachenunterricht zu fördern?

Hansmeyer (vgl. 2003: 2) geht davon aus, dass die Lieder „eine hervorragende Grundlage“ für fremdsprachliche Lernprozesse bieten. Sie lassen „das situativ-kontextuelle und lexikalisch-grammatische Verstehen“ im Fremdsprachenunterricht zusammenwirken. Unter „situativem Verstehen versteht man die Lokalisierung der Aussage im Kommunikationsablauf“ (Franceschini 1998: 24). So kann man feststellen, dass ein Lied Effektivität beim Kommunikationsablauf besitzt. Wenn man eine fremde Sprache lernt, dann steht immer erst „das Verstehen“ im Mittelpunkt, auch das Verstehen von komplexen Wörtern, Strukturen und Texten. Verstehen heißt: „Bekanntes als Basis nehmen“ (zum Beispiel bekannte Kontexte, Strukturen und Wörter) und „Analogien oder Hypothesen“ bilden (Roche 2009: 5). Jahr (1996: 132) sieht, dass die „repräsentationalen und prozeduralen Aspekte“ der Sprachverarbeitung nicht nur bei „der Verwendung der Muttersprache“ eine zentrale Rolle spielt, sondern auch bei „der Kommunikation in der Fremdsprache“.

„Sprachverstehen schließt notwendigerweise Textverstehen ein, so dass dem Textverstehen in der Fremdsprache eine besonders große Bedeutung zukommt. Dies gilt vorrangig für den fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht, in dem die Arbeit am Text eine dominierende Stelle einnimmt. [...]. Die Untersuchungen der Kognitiven Psychologie zu den Textverarbeitungsprozessen in der Muttersprache sollten auch für das Verstehen [...] in der Fremdsprache Relevanz besitzen“ (Jahr 1996: 133).

Um den Hörverstehensprozess leichter zu machen, braucht man die Hilfe von Antizipation, Inferenz und Redundanz im Fremdsprachenunterricht.

6.3.1 Antizipationsprozesse

Antizipation erfolgt auf Grund von Weltwissen (Vorwissen) und „Sprachkönnen“ (Wiemer zitiert nach Eggers 1999: 39). Antizipation erfolgt auf vier Ebenen: „Der kontextuellen, der syntaktischen, der lexikalischen und der intonatorischen Ebene“. Auf der kontextuellen Ebene wird das Vorwissen über Begriffsklärung oder Hypothesenbildung aktiviert (ebenda S. 39). Laut Dahlhaus (vgl. 1994: 62) heißt die Antizipation die mögliche, wahrscheinliche Vorwegnahme des Textinhalts. So können die Lernenden vermuten, was falsch und richtig bei einem Hörtext ist. Dies kann das Antizipieren vor dem Hören eines Textes bzw. Textteiles einschließen. Solmecke (1993: 18) versteht unter Antizipation unsere „offensichtliche Fähigkeit, Fehlendes“ in einem Text zu ergänzen, oder auf noch nicht „Gesagtes oder Geschriebenes“ begründet zu schließen. Es handelt sich um den Aufbau einer „Erwartungshaltung“ in Bezug auf den Inhalt, weiteren Verlauf und das Ende des Textes (ebenda S. 18). Für den vorliegenden Kontext könnte das z.B. heißen: Man gibt den Lernenden Wörter/Ausdrücke, die im Liedtext vorkommen und fordert sie auf, dass sie mit deren Hilfe eine Geschichte schreiben. Nach dem Hören sollen die Lernenden ihre ersten Vermutungen mit dem vergleichen, was sie gehört haben:

- Welche Geschichten unterscheiden sich voneinander?
- Was haben sie gemeinsam?
- Ist das Thema in allen gleich?
- Welche Geschichte gefällt Ihnen am besten?

(siehe Anhang Arbeitsblatt 4.2)

6.3.2 Inferenz

Unter Inferenz versteht man Prozesse, die zu einem Wissen führen, das aufgrund von logischen Schlussfolgerungen gewonnen wurde (Duden 2013). Die Lernvorgänge, die vor dem Hören des Liedes ablaufen, umfassen z.B. den Aufbau von Assoziationen und Erwartungen, die zu neuen Information führen können. Musik ist gekennzeichnet dadurch, dass sie „Erwartungen“ aufbaut und diese dann „früher oder später erfüllt“ (Weng 2002: 51). In der Leseforschung und -didaktik wird „Inferenz eine Schlüsselrolle beim Textverstehen“ zugewiesen, mit dessen Hilfe Leser „Kohärenz in einem Text“ erzeugen“ (Ehlers 2010: 129). Unter Kohärenz wird in der Regel vor allem „der semantisch-kognitive Sinnzusammenhang

eines Textes“ verstanden, dem die Kohäsion zu Grunde liegt. Sätze in Texten werden durch „kohäsive Mittel“ (cohesion devices) semantisch miteinander verbunden und tragen auf diese Weise zur Kohärenz von Texten bei (Bußmann 2002: 352). Ein Liedtext wie HAUS AM SEE von Peter Fox präsentiert sich z.B. in der Wiederkehr bestimmter sprachlicher Elemente etwa in semantischen Netzen (z.B. Straße – groß – See – schön – bauen – Strand) oder in einer spezifischen thematischen Entfaltung oder einer Makrostruktur. „Kohärenz“ ist nicht notwendigerweise in einem Text vorhanden, sondern wird vom „Textproduzenten und Textrezipienten“ hergestellt (ebenda S. 352). Dieser Vorgang wird nach Wolf (Finkbeiner 1995: 379) durch Schemata unterstützt, welche das Hintergrundwissen bereitstellen, um den Text „richtig interpretieren, Inferenz“ hervorbringen, „Erwartungen“ hervorrufen, „Aufmerksamkeit“ steuern, „vorherige Verstehensinhalte“ korrigieren und neuen Inhalten anpassen zu können.

„Gerade für die Entwicklung der Fähigkeit des guessing (Vermutung) bilden [...] Lieder eine gute Grundlage, stellen sie doch authentische Liedtexte dar, denen alles für den Hör- und Leseverstehensprozess notwendigen Komponenten (auditive/visuelle, syntaktische, pragmatische, kognitive) inhärent sind“ (Walther 2006: 212).

6.3.3 Redundanz

Redundanz kommt von dem lateinischen Wort „redundantia“ was so viel bedeutet wie „Überfülle“. „Redundanz herrscht vor, wenn in einer Information nicht notwendige Teile enthalten sind bzw. wenn Informationen mehrmals paraphrasiert werden“.⁴³

Laut Fachliteratur leistet die Redundanz einen Beitrag zum Hörverstehen. Der richtige Umgang mit Redundanz ist „unverzichtbar für das kompetente Hörverstehen“ (Neubert 2014: 16). „Die psychischen Anforderungen der oralen Darbietung vor einem großen Publikum“ fördern die Redundanz (Messerli 2009: 146). Denn nicht jeder versteht alles aus akustischen Gründen. Es geht in diesem Fall um „ein sehr spezifisches Wiederholungsgeschehen“, um „eine kommunikative Bewegung“, die Redundanz erzeugen muss, ohne Aufmerksamkeit einzubüßen (Fohrmann 2007: 280). Deshalb ist es für den Redner vorteilhaft, dieselbe Sache zweimal oder dreimal zu sagen. Bei einem Lied oder einem Reim wird es nicht langweilig, „Sätze immer und immer wieder“ zu wiederholen. Es gehört dazu. Würde man gesprochene Sätze ohne Rhythmus oder Melodie zehnmal hintereinander wiederholen, würde die

43 <http://lexikon.stangl.eu/261/redundanz/>, zugegriffen am 22.01.2016

Lernenden das „sicher langweilig“ finden und schnell die Lust und Motivation am Unterricht verlieren (Schmitz 2012: 58). Trägt die Redundanz zur Förderung des Verstehensprozesses bei? Haferland (vgl. 2004: 341) behauptet, dass „die Wiederholungen und Redundanz offensichtlich ganz unterschiedlich“ wahrgenommen werden: Beim Reden sorgen sie für „Nachdruck und fürs Hören“ und sichern „Wahrnehmung und Einprägung des Gehörten“. Das Lesen bedarf dieser Nachhilfe weniger. Das hängt mit der Beschaffenheit der Basismedien: Die Rede ist Flüchtig, die Schrift bleibt (ebenda S. 341).

„Redundanz kann darüber hinaus die Information „robuster“ gegenüber Fehlern, Störungen oder Verzerrungen in der Übertragung machen, da die Inhalte auch dann noch interpretierbar und „entschlüsselbar“ bleiben, wenn Teile des Informationsobjekts verloren gehen“ (Taschner 2013: 123).

Redundanz besitzt einen großen Raum in den Reimen und Liedern, etwa auf der Ebene der Wortwiederholungen und Wiederholungen ganzer Zeilen bei einem Lied (vgl. Messerli 2009: 146).

6.4 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Hören und Lesen

„Beim Hören ist es schwieriger, jedes einzelne Wort zu verstehen, als beim Lesen. Die Wörter und Sätze gehen schnell am Ohr vorbei. Nur wenn wir einen CD-Spieler haben, können wir das Gehörte noch einmal spielen. Und nur manchmal können wir auch den Sprecher oder die Sprecherin bitten etwas zu wiederholen“ (Eichheim/Storch 2011: 112).

Der Grund besteht darin, dass es beim Hören „akustische Signale und beim Lesen optische Signale gibt. Beim Hören kann der Hörer die Geschwindigkeit der kontinuierlichen Abfolgen von Signalen auf das Ohr nicht beeinflussen“. Der Hörer hat in allen angeführten Kommunikationsformen keinen Einfluss auf das, was andere sagen und auf das, was er hört. Das bezieht sich gleichermaßen auf „Inhalt und Struktur des Gesagten und Gehörten“ (Schulz 1988: 4). „Aber beim Lesen kann der Hörer im Text zurückgehen, um sich nochmals zu vergewissern“, und anhalten, um über „die Bedeutung eines unbekanntes Wortes nachzudenken. Hören ist charakterisiert durch die „Gleichzeitigkeit“, mit der phonologische, lexikalische, syntaktische etc. Elemente aufgenommen werden müssen“, also durch eine hohe „Informationsdichte pro Zeiteinheit“, während die „Informationsdichte“ beim Lesen durch schnelleres oder langsames Vorgehen den Bedürfnissen des Lesers angepasst werden

kann⁴⁴. Also, die Rohdaten des Verstehensvorgangs beim Hören sind zeitlich und beim Lesen räumlich angeordnet. Gesprochene Sprache existiert in der Zeit, sie ist flüchtig und irreversibel (nicht umkehrbar). Jede sprachliche Einheit (Laut, Wort, kleinere Sinneinheit) existiert lediglich im Augenblick ihrer Produktion bzw. Wahrnehmung, und zugleich hört sie auch schon wieder auf, materiell zu existieren.

„Die gesprochene Sprache ist flüchtig, die geschriebene ist dauerhaft. Geschriebenes kann archiviert werden, es ist immer wieder in derselben Form rückholbar. Dies gilt für mündliche Äußerungen nicht. Gesprochene Sprache unterliegt den Bedingungen von Zeit und Raum. Geschriebene Sprache ist nicht an eine gemeinsame Äußerungssituation gebunden. Kommunikation in gesprochener Sprache verläuft synchron, in geschriebener Sprache asynchron. Produktion und Rezeption der Äußerung sind im Geschriebenen zeitlich entkoppelt. Der Leser hat – anderes als der Hörer – nicht die Möglichkeit, direkt zu intervenieren. Die gesprochene Sprache ist dialogisch, die geschriebene ist monologisch ausgerichtet“ (Dürscheid 2006: 26).

Aus diesem Grund gehen Informationen, die nicht wahrgenommen bzw. verstanden werden, endgültig verloren. Der Verstehensprozess verläuft „linear, und anders als beim Leseverstehen muss sich der Hörer der Struktur und Geschwindigkeit des Textes“ anpassen (Engel/Ehlers 2013: 45). Die Schwierigkeiten des Hörverstehens beruhen wesentlich „auf der flüchtigen Existenzweise gesprochener Sprache, und der Fremdsprachenlernende ist mit der Komplexität des auditiven Verstehensprozesses oft überfordert“ (Storch 1999: 140). Aufgrund seiner beschränkten Fremdsprachenkenntnisse und damit zusammenhängend einer geringen fremdsprachlichen Verarbeitungskapazität im Arbeitsgedächtnis kann er nicht alle erforderlichen einlaufenden Daten dekodieren, was zwangsläufig zu retardierenden Momenten im Verstehensprozess führt. So hängt „ein Sinnerfassen eines Hörtextes vom Redefluss des Sprechens“ ab (ebenda 140). Die Schwierigkeit des Hörverstehens (zum Beispiel gegenüber dem Leseverstehen) liegt zunächst eindeutig in der „Echtzeit“, d.h. in der Schnelligkeit und Flüchtigkeit des Inputs und der damit verbundenen Mitteilung. Der Hörer hat in der Regel keinen Einfluss auf den Redefluss beziehungsweise die Schnelligkeit und somit nur ein geringeres Maß an Kontrolle über das Gehörte. Der Hörer kann nicht – wie der Leser – noch einmal zurückblättern, etwas nachschlagen etc. Er muss „Wesentliches relativ schnell“ erfassen und behalten, wenn er in der Interaktion angemessen reagieren will oder

44 <https://dafdiesunddas.wordpress.com/2013/06/21/horverstehen-und-sprechen-mit-musik-trainieren/>, zugegriffen am 22.02.2016

aber „Aussagen zum Gehörten“ machen will. „Gedächtnis und Arbeitsspeicher“ werden demnach beim Hörverstehen stärker beansprucht als beim Leseverstehen (Engel/Ehlers 2013: 45). „So muss der Hörer den kontinuierlichen Lautstrom segmentieren, was der Leser, der einen gedruckten Text vor sich hat, nicht muss. Genauer über die beim Textverstehen ablaufenden Prozessen zu erfahren, steht vor allem entgegen“, dass diese „beim Hörverstehen nicht beobachtbar“ sind. Sie finden sozusagen hinter verschlossenen Türen statt. „Beobachtbar ist lediglich, was der Empfänger einer Mitteilung“ mit ihr anfängt, „und auch das nur dann, wenn er in irgendeiner Weise sichtbar oder hörbar darauf reagiert. Das ist auch der Grund, warum „unser Wissen über Verstehensprozesse trotz intensiver Forschungen immer noch große Lücken“ und viele Unsicherheiten aufweist (Solmecke 1993: 9). Die Lernenden können „nichts sprechen, was sie nicht zuvor gehört haben, sie können nichts schreiben, was sie nicht zuvor gelesen haben. Lesen ist ein Schritt zum Schreiben, und Hören zum Sprechen“⁴⁵.

„Für den Lerner sind Lesen und Schreiben korrespondierende und im Unterricht ineinander übergehende Handlungen. Daher mündet Lesen in Schreiben und umgekehrt. Und in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht führt das Hören zum Sprechen und wieder zurück zum Hören, wobei auch schon das Zuhören an sprachlich produktive Signale der Rückkopplung bzw. Rückversicherung gebunden ist“ (Nieweler 2006: 108).

Aus Sicht der obengenannten Fachliteratur manifestiert sich, dass Hörverstehen eine sehr komplexe Fertigkeit ist, die in erster Linie die Sprechfertigkeit und Aussprache einer Fremdsprache unterstützt. Demzufolge muss man die Bedeutung der Fertigkeit Hörverstehen in einer Fremdsprache insbesondere bei der Auswahl und Schulung des Materialstoffs des Hörverstehens berücksichtigen.

⁴⁵http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildungrp.de/Downloads/Fremdsprachen/PFIFF_Basisliteratur/mindt_hoeren_sprechen_schreiben.pdf, zugegriffen am 02.02.2016

7 Musik und Gedächtnis

Es gibt relativ starke Hinweise in Bezug auf die Fähigkeit der Musik, das Verhalten und das autobiographische Gedächtnis eines Menschen zu beeinflussen. Fiedler (2012: 168) geht davon aus: Das autobiographische Gedächtnis könnte den Erinnerungen helfen, „als die eigenen zu erkennen, sowie abzugleichen, was zur Person“ gehört und was nicht. „Auch wenn das autobiographische Gedächtnis etwas sehr individuelles“ sei, entwickle es sich aber in „einem sozialen Vorgang in Kontakt mit der Umwelt“ (ebenda S. 168). In diesem Rahmen konstatiert Aldridge dass die Musik einen Einfluss auf das autobiographische Gedächtnis üben kann:

„[...] lässt sich ein durchgehend positiver Einfluss von Musik auf das autobiographische Gedächtnis von Patienten mit Alzheimer-Krankheit nachweisen“ (Aldridge 2003: 27).

7.1 Musik als Gedächtnisstütze

Es ist nicht umstritten, dass unbekannte Vokabeln die meisten Lernenden belasten können. Jedoch kann die Musik zum Einschleifen dieser Vokabeln beitragen. „Musik kann als Gedächtnisstütze und Erinnerungshilfe dienen“ (Neumeyer 2012: 41). So dienen beispielsweise in den afrikanischen Kulturen Rhythmus, Reim und Repetition – Elemente, die heute den Großteil eines Rap-Songs ausmachen – als Gedächtnisstütze (vgl. Kage 2002: 19 zitiert nach Burkard 2013: 44ff).

Wissenschaftler gehen davon aus, dass das Gedächtnis aus mehreren Speichertypen besteht. Diese Typen sind „verantwortlich für Informationserwerb und -verarbeitung“, demzufolge können „alle kognitiven Prozesse durch Vorgänge zwischen und in einem Aufnahme-, einen Arbeits- und einem Gedächtnisspeicher“ beschrieben werden. Hierzu gehören die Drei-Speichermodelle (Musiol/Kühling 2009: 42):

- Der Ultrakurzzeitspeicher (UKZS)
- Kurzzeitspeicher (KZS)
- Langzeitspeicher (LZS)

Musiol/Kühling (ebenda S. 42) betonen, dass sich dieses Modell nicht nur auf visuelle Reize bezieht, sondern auch auf jegliche anderen Reize, seien es „olfaktorische, akustische, degustatorische oder andere“.

Unter Kurzzeitgedächtnis (KZG) versteht Bitzan (vgl. 2010: 43) das Arbeitsgedächtnis zur Weiterverarbeitung der Informationen im Minutenbereich. Nach dem Modell von Atkinson und Shiffrin (1968) verstehen Gedächtnispsychologen unter KZG ein System, das zeitlich auf den Bereich von Sekunden bis Minuten und „hinsichtlich seiner Kapazität auf vier bis sieben Informationseinheiten“ begrenzt ist (Thöne-Otto 2007: 320). Das Langzeitgedächtnis hingegen bezieht sich auf das sogenannte Altgedächtnis, mit „der Fähigkeit zu langzeitiger Speicherung und Reproduzierbarkeit von Sinneswahrnehmungen oder psychischen Vorgängen“ (King 2003: 22). Wie könnte man sein Gedächtnis trainieren und es befähigen, so viele Elemente wie möglich zu speichern? Spitzer (2002: 133) geht davon aus, dass man durch „Gruppierungen und Wiederholen die Kapazität von Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis“ erhöhen kann. „Die Zeitdauer des Kurzzeitgedächtnisses beträgt etwa drei bis fünf Sekunden“ (ebenda S. 133). Das bedeutet, sie ist begrenzt. Aber man kann diese Zeitdauer durch die Wiederholungen verlängern, und die Kapazität lässt sich durch „die Zusammenfassung von Einzelheiten zu größeren Inhalten“ steigern (Schmidt 2013: 316). Aber das reine Wiederholen stellt jedoch eine eher ineffektive Methode dar, um Information aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zu bringen. Dafür braucht man „einen effizienteren Weg, um diese Information im Kurzzeitgedächtnis“ zu bearbeiten (ebenda S. 316). Diese Bearbeitung der Information kann z. B. erfolgen durch „Interesse an der Information, durch „emotionale Beteiligtheit“ bzw. „emotionale Bedeutsamkeit“, so wie durch „die vielen Möglichkeiten des einsichtigen Lernens“ (Hofmann/Löhle 2012: 26). Diese emotionale Beteiligtheit beim Lernen kann meines Erachtens die Musik zur Verfügung stellen. Beim Musikhören konzentriert man sich auf Noten, Töne und Rhythmus und das aktiviert mehrere Sinne gleichzeitig.

„Musikhören aktiviert Nervenzellen hinter der Stirn, dort, wo das Kurzzeitgedächtnis liegt. Musik hinterlässt also Spuren im Gehirn“ (Rößiger 1999: 30).

Die Musik bietet eine Möglichkeit, uns in eine aufnahmebereitete Stimmung zu versetzen, die kognitive Prozesse generell fördert. Sie fungiert als Gedächtnisstütze, um Informationen im Gehirn zu kodieren. Beim Lernen unter Musikeinfluss scheint Musik dabei zu helfen, Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zu transferieren (Taniguchi 1991 nach Weng 2002: 50).

„Die Wissenschaftler stellten die Hypothese auf, dass die Erinnerungsleistung dadurch gesteigert wird, dass Musik die Neuronen erregt und sie dazu veranlasst, über breite

Regionen der Gehirnrinde Erregungsströme zu leiten, die denselben Aufbau haben, wie bei abstrakten Denkprozessen. Die daraus resultierenden Vernetzungen bereiten das Gehirn auf die Verarbeitung von Informationen auf hohem Niveau vor“ (Weng 2002: 50).

Der Umgang mit Musik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht soll in der vorliegenden Studie als ein Impuls zur Förderung des Behaltens und der Kodierung von Informationen dargestellt werden: Die fremdsprachliche Behaltensleistung wird hier an das Hörverständnis musikalisch begleiteter Texte geknüpft. Die Förderung der Behaltensleistung besteht in der spezifischen Wirkung von vertonten Texten, d.h. von Liedern und ihrem häufigen Aufbau als Strophenlied. Dabei spielen viele Faktoren eine Rolle: Eine zeitliche Komponente (Wiederholung der Textausschnitten) und die Kombination mit der im Liedtext stehenden Kontextinformation. In diesem Zusammenhang konstatiert Allmayer:

„Diese Vermittlungsmethode begründet sich insbesondere in der spezifischen Funktionalität der Popsongs und der Nutzung der Faktur des Strophenliedes [...] und zeichnet sich insofern aus, als viele kognitionspsychologische Aspekte beinhaltet sind: sowohl die zeitliche Komponente (Wiederholung der Information), die Verknüpfung mit vorhandener Kontextinformation, die Einordnung in vorhandene Wissensrepräsentation (Schemata), der persönlich Bezug zu den Lernenden in der Forma affektiven Komponenten von Musik und mehrkanalige Informationsaufnahme“ (Allmayer 2008: 15ff).

Das Einbeziehen der Musik in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bildet einen perfekten Anknüpfungspunkt an die Lebenswelt der Schüler und weckt ihr Interesse und fördert ihre Vorstellungskraft. Ferner können die effektiven Komponenten von Musik wie z.B. Melodie, Rhythmus, Tonhöhe, Tempo, Lautstärke und die mehrkanaligen Informationen zur Förderung des Behaltens und Hörverständnis beitragen. Es wird immer mehr davon abgesehen, Texte und Übungen für den Unterricht zu erstellen, da nur authentische Sprachsituationen den Anknüpfungspunkt an das wirkliche Leben bieten können.

Aus der Fachliteratur geht hervor, dass die Musik im Fremdsprachenunterricht ein starkes Gewicht im Bereich der Reproduktion (Behaltensleistung) besitzt. Da der Refrain sprachlich und musikalisch meist die größte Anziehungskraft besitzt, kommt selbst bei stärkster Übungsintensität keine dem Lernprozess abträgliche Monotonie auf. Lieder können also ein echtes Interesse am Lerninhalt im Fremdsprachenunterricht wecken. Durch Wiederholungen

und Refrains im Lied wird den Lernenden die Chance gegeben, überhörte oder akustisch falsch erfasste Satzelemente bei wiederholtem Hören zu verstehen und anschließend die Konzentration besser auf komplizierte Passagen richten zu können. „Lieder mit besonders häufigen Wiederholungen eignen sich demnach besser für Lernschwächere und in Anfängerklassen“ (Setzer 2003: 56).

Laut Schwaller (vgl. 2012: 6) lernt der Mensch neue Begriffe besser und leichter, wenn das zu lernende Wort laut und übertrieben, rhythmisiert gesprochen wird. Rhythmus als musikalisches Element rechtfertigt, auch Liedern eine gewisse Lernunterstützung zuzusprechen. Jäncke (2008: 367) sieht bei Musik und Sprache als Gemeinsamkeit die Verwendung von „Regelsystemen“, nach denen Klänge bzw. Wörter zu größeren funktionellen Einheiten wie Phrasen in der Musik und Sätze in der Sprache zusammengefügt werden (vgl. Jäncke 2008: 367). Die Regelsysteme sind beim Menschen erlernt, wobei ein großer Teil des erworbenen Wissens durch „unbewusste Lernprozesse den Weg ins Gedächtnis“ gefunden hat (ebenda S. 367). Schurian (2013: 189) spricht davon, dass das „zusammenhangabhängige (episodische) Gedächtnis“ eine wesentlichere Rolle als „das sprachliche Gedächtnis“ spielt, wo es um „Emotionen und Motivationen“ geht. Emotionen haben „einen starken Einfluss“ auf das sprachliche Gedächtnis; „dagegen spielt das semantische Gedächtnis eine Rolle für die Bedeutungsebene. So wirkt Musik in erster Linie auf die Gefühle, während die Sprache sich auf die Bedeutung richtet“. Verknüpfungen führen dazu, dass das Gelernte in einem Wissensnetz abgelegt wird (ebenda S. 189). Hierbei werden beim Abruf einer Information aus diesem Wissensnetzwerk auch andere Informationen automatisch mit aktiviert. Das bedeutet, dass sich „die Aktivierung innerhalb dieses semantischen Netzes“ ausbreitet und auch die benachbarten Informationen quasi automatisch mit aktiviert werden (Jäncke 2008: 370).

7.2 Das semantische Gedächtnis und das episodische Gedächtnis

Das semantische Gedächtnis ist „unser Faktenspeicher“. Tulving (Mulder 2007: 100) unterscheidet zwischen einem episodischen und einem semantischen Gedächtnis. Das episodische Gedächtnis verweist auf „die persönliche Vergangenheit“, es ist ein autobiografisches Gedächtnis, das ausschließlich in Umschreibungen wie „damals tat ich dies und das, und zwar da und dort“ ausgedrückt werden kann (ebenda S. 100). Tulving grenzt das semantische Gedächtnis ab:

„Semantisches Gedächtnis ist das Gedächtnis, das für den Gebrauch der Sprache notwendig ist. Es ist ein geistiges Wörterbuch, das organisierte Wissen, das eine Person besitzt, über Wörter und andere sprachliche Symbole, ihre Bedeutung und Referenten, über Beziehungen zwischen ihnen und über Regeln, Formeln und Algorithmen für die Handhabung diese Symbole, Begriffe und Beziehungen“ (Tulving 1972 zitiert nach Allmayer 2008: 50).

Das episodische Gedächtnis umfasst persönliche Erinnerungen, die nur zum eigenen Leben einen Bezug haben. „Im episodischen Gedächtnis werden also die komplexen Alltagserinnerungen gespeichert, die etwa darüber aussagen, wo wir uns z.B. gerade befinden, was wir tun und wie wir uns dabei fühlen. Dieses Gedächtnis ist das „für das Erleben der eigenen Persönlichkeit wichtigste System des Langzeitgedächtnisses“ (Mulder 2007: 100). Dass ich mich an einen Urlaub in Berlin erinnere, in dem ich einem gewissen Ali begegnete, ist ein Beispiel für dieses episodische Gedächtnis. Das semantische Gedächtnis ist nicht autobiografisch, sondern enthält allgemeines Wissen über Wörter, Symbole, Bedeutungen, Regeln und Algorithmen. „Das semantische Gedächtnis umfasst das Weltwissen eines Menschen und ist in semantischen Netzwerken“ organisiert (Bitzan 2010: 43). „Das semantische Gedächtnis umfasst dabei“ das gesamte Faktenwissen, „das ein Mensch im Laufe seines Lebens anhäuft, also gemeinhin sein Allgemeinwissen“. „Im semantischen Gedächtnis werden die grundlegenden Bedeutungen von Wörtern, Begriffen und deren Zusammenhänge in abstrakter Form gespeichert“ (Ahrens/Ahrens 2015: 47). Hier handelt es sich insbesondere um „Tatsachenwissen ohne persönlichen Bezug“ (ebenda S. 47), wie zum Beispiel die Hauptstadt des Iraks ist Bagdad. Das kann man wissen, ohne selbst jemals im Irak gewesen zu sein. Es geht hier also um allgemeines, unpersönliches Wissen. Bitzan (2010: 43) behauptet, dass man je nach „Art der Gedächtnisinhalte beim Langzeitgedächtnis ferner zwischen deklarativem und prozeduralem Gedächtnis“ unterscheidet. Im deklarativen Gedächtnis sind „Fakten bzw. Ereignisse“ vorhanden, die entweder „der eigenen Biographie zustehen (episodisches Gedächtnis)“ oder das so genannte Weltwissen eines Menschen arrangieren, wie zum Beispiel „berufliche Kenntnisse“, „Fakten aus Geschichte, Politik, Kochrezepte etc. (semantisches Gedächtnis)“ (ebenda S. 43). Das prozedurale Gedächtnis umfasst „Fertigkeiten, die automatisch, ohne Nachdenken“ zum Einsatz gebracht werden. Dazu gehören vor allem „motorische Abläufe (Fahrradfahren,

Schwimmen, Tanzen, Skifahren“, etc.).⁴⁶ „Prozedurale Gedächtnisinhalte“ werden durch „implizites Lernen, semantische durch explizites Lernen“ erlernt (Haun 2014: 360).

7.3 Gedächtnis und musikalische Informationsverarbeitung

Unter Gedächtnis versteht Bitzan (2010: 43), dass „das Nervensystem von Lebewesen fähig ist, aufgenommene Informationen“ zu behalten, zu ordnen und wieder abzurufen. „Im übertragenen Sinne wird das Wort Gedächtnis auch allgemein für die Speicherung von Informationen in anderen biologischen und technischen Gebieten“ benutzt (ebenda S. 43). Lütjen/Dreessen (1985: 404) gehen davon aus, dass die Leistungen der menschlichen Informationsverarbeitung und des menschlichen Gedächtnisses auf folgenden Stufen vorgestellt werden:

- Aufmerksamkeit
- Aufnahme
- Speicherung
- Abruf

Solange wir die Wahrnehmung von Musik als Aktivierung und Reizverstärker betrachten, kann „die Musik die Aufmerksamkeit für andere externe oder interne Gegebenheiten“ wecken helfen, insofern die „Aufmerksamkeit durch positiv eingestimmten Wahrnehmungsprozess den Wachheitsgrad anregt bzw. steigert und aufrechterhält“ (Roth 2015: 124). Musik kann die erste oder eine der ersten Verbindungen zu bereits gespeicherten Informationen herstellen und so die Aufnahme neuer Informationen einleiten.

„Es ermöglicht uns überhaupt erst vernünftiges Hören, denn hierbei kommt es immer zu einer Wechselwirkung zwischen dem neuen Input und den bereits bekannten gespeicherten Erfahrungen, das ist besonders wichtig für den Umgang mit Musik“ (Spitzer 2014: 130).

Musik hat eine enorme Wirkung auf unser Wohlbefinden oder kann es fördern und somit einen Lustgewinn erbringen, der die Unlustgefühle, die mit der Frucht vor dem Loslassen einhergehen, kompensieren. In diesem Rahmen konstatiert Spitzer:

46 <https://de.wikipedia.org/wiki/Ged%C3%A4chtnis>, zugegriffen am 22.02.2016

„Wer sich wohl fühlt, hat ein Lied auf den Lippen, pfeift sich eines oder singt in der Badewanne. „Wo Musik ist, da lass dich nieder“ sagt ein Sprichwort, und gute Laune und Musik scheinen irgendwie zusammengehören. Musik trägt zum Wohlbefinden bei“ (Spitzer 2014: 401).

In dem Maße, in dem Musik die Erregung abbaut, kann die aufgewandte Energie zur Speicherung zunehmen. Hier liegt ein weiterer Wert entspannender Musik. „Melodien oder Rhythmen müssen gar nicht besonders eingängig sein, es genügt, wenn durch irgendeinen Umstand an sie erinnert werden; dann sind sie wieder gegenwärtig und können im Kopf immer wieder erklingen“. Die musikalische Vorstellung lässt die auditive Wahrnehmung imaginäre fortzusetzen, die wir zuvor gehört haben: „Ein uns gut bekanntes Musikstück bedarf nur eines kurzen Abrufreizes, damit es im Kopf weiterlaufen kann“ (Bitzan 2010: 9ff). Zaraysky begründet, warum sie so gut die Wörter beim Fremdsprachenlernen wieder abrufen kann:

„I had listened to foreign languages like songs. I had also learned vocabulary and pronunciation via the foreign language songs I listened to, and through the foreign television programs and movies I watched“ (Zaraysky 2009: 24).

Die Musik hat dabei „eine reproduzierende Wirkung“ (Badstübner-Kizik 2007: 16). Mit Hilfe von Musik kann man bestimmte Lerninhalte besser behalten, wie man die Musik bei der Werbung einsetzt, um ihre Botschaften besser zu transportieren und bei den Konsumenten zu verankern⁴⁷. Das gilt besonders für Lernstoff, der reproduziert wird. Mit Hilfe „von musikalischen Strukturen prägen sich häufig die sprachlichen Strukturen ein“, vor allem durch Hören, Mitsingen, Nachsingen oder rhythmisches Begleiten (Lütjen/Dreessen 1985: 40). Der Abruf gespeicherter Informationen erfolgt „zwecks Reproduktion, Rekonstruktion oder Konstruktion“. Abrufprozesse verlaufen von „den intendierten Bedeutungen zu den Verlautlichungen, in den Hierarchien der Systeme und Schemata nacheinander und gleichzeitig, systematisch und nach Versuch und Irrtum“ (ebenda S. 40). Wiemann (2013) vermutet, dass die Musik so geeignet ist, die Nerven zu neuer Vernetzung zu reizen, weil sie stark an das affektive System und damit an Emotionen gebunden ist.

„Ganze Strukturen verändern sich im Gehirn, wenn es dauerhaft und intensiv mit Musik konfrontiert wird“ (Wiemann 2013: 20).

⁴⁷ <http://www.elternwissen.com/lerntipps/lermethoden-und-lerntechniken/art/tipp/lermethoden-lernen-mit-musik.html>, zugegriffen am 05.03.2016

Dabei muss man die phonologische, grammatische oder lexikalische Struktur des vertonten Textes bzw. den Rhythmus der Musik in Erwägung ziehen. Die melodische Dimension aber verschafft der Sprache nicht nur „Emphase“, sondern „noch mehr“: Einen emotionalen Strom, dem man sich unmittelbar hingeben kann: „Liedmelodien lassen sich auch summen, und „die Worte werden dann zu einem nur vage Bewussten, fern Erinnerten – wo sie nicht gänzlich ins Unterbewusste abtauchen“, dort freilich auch bewahrt werden. Aus Psychoanalysen ist bekannt, dass „einer eine Melodie nicht mehr aus dem Kopf kriegt, ohne noch die Wörter zu wissen“; und, wenn er dann per Einfall auf die Worte kommt, so berühren „diese einen wunden Punkt“ – oder „machen schlaglichtartig und erhellend etwas klar“ (Schnebel 1999: 24f). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Musik uns bei der Erinnerung der Fortsetzung eines Liedtextes hilft. Durch das Summen der Melodien kann man sich an den Text erinnern oder die Melodie führt zur Erinnerung der sprachlichen Phrase bzw. des Textes.

„Verschiedene Behaltensleistungen, von denen das Reproduzieren ohne externe Hilfe deutlich schwieriger ist als das Wiedererkennen. Daher (er-)kennt man unzählige Lieder, während man nur wenige korrekt singen kann (Erinnern und Wiedererkennen)“ (Lehmann/Oerter 2008: 107).

Unter Wiedererkennen versteht man die Fähigkeit, Items, die man zuvor gelernt hat, lediglich zu identifizieren, ein solches Wiedererkennen wird etwa bei einem Test mit Multiple-Choice-Fragen verlangt (vgl. Myers 2015: 328).

„Schon kleine Kinder könnten im wahrsten Sinn des Wortes ein Lied [...] singen, dass Gesungenes besser behalten wird als bloß Gesprochenes“ (Werner 1984: 310).

Musik kann „Stimmungen und Gefühle“ auslösen (Jentschke/Koelsch 2007: 76). Manches löst sie selbst aus, anderes holt sie als Erinnerung aus dem Menschen hervor. Musik gilt als universelle Sprache der Emotionen (vgl. Kaspari-Gniesmer 1994: 27). Melodien und Rhythmen werden direkt und ungefiltert erfasst und gehören zu den stärksten Antrieben von intensiven Gefühlen⁴⁸. Jäncke (vgl. 2008: 374) sieht, dass die Musik sehr stark mit Emotionen verbunden ist. Diese Emotionen können dann Bestandteil der Abrufstruktur für ganz bestimmte Informationen sein. In anderen Worten: Bestimmte Emotionen (z. B. Freude) könnten mit einem ganz bestimmten semantischen Netzwerk verbunden sein. Dies könnte z.B. neben vielen anderen das semantische Netzwerk «Natur» sein. Dort sind „viele

48 <http://www.bluetime.ch/wohlbefinden-ubers-ohr/>, zugegriffen am 22.02.2016

Informationen über Bäume, Wiesen, Tiere und Landschaftsaffekte miteinander verzahnt abgespeichert. Wenn man also Freude empfindet, wird vielleicht das semantische Netzwerk «Natur» aktiviert, und man hat schneller Zugriff auf diese Informationen“. Das bedeutet, dass wir „je nach unseren individuellen Erfahrungen unterschiedliche Inhalte“ miteinander koppeln können (ebenda S. 374). Wie kann man diesen Prozess der Überführung von Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis unterstützen?

Das hängt von den Sinneserfahrungen ab. Die Informationen müssen auch sinnlich aufbereitet werden. Und da wir das mit Grammatikregeln normalerweise nicht tun, werden diese schnell wieder vergessen. Dieses ist völlig normal. Was in unser Gedächtnis soll, muss vorher durch unsere Sinne gehen. Einen anderen Weg der Information in unser Gehirn gibt es nicht. Alles, was in unser Gehirn vordringen soll, kann nur durch unsere 5 Kanäle gehen. Je mehr Sinneskanäle wir gleichzeitig benutzen, desto kräftiger wächst unser Wissen, d.h. desto intensiver wird die Information in unserm Gehirn verarbeitet. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf meine Veröffentlichung zum Thema (vgl. Alhachami 2015: 76f). 10% von dem, was wir lesen, können wir behalten. Von dem, was wir hören, können wir 20% behalten. Das akustische Sinneserleben erscheint also intensiver als das Textlesen. An das, was wir tatsächlich bildlich sehen, können wir uns zu 30% erinnern. Kombinieren wir Auge und Ohr, können wir uns 70% merken. Diese 70% sind mehr als die Summe von Sehen und

Hören und sogar mehr als die Summe der ersten drei Sinneskanäle oder Arten der Wahrnehmung. Das Wichtigste ist das, was wir selbst ausführen, davon können wir uns 90% merken. Das bedeutet für die Lernenden einer Fremdsprache zum Beispiel, dass sie sich aktiv in der fremden Sprache bewegen müssen. Sie müssen alle Kompetenzen möglichst regelmäßig benutzen, d. h. möglichst häufig Deutsch hören, lesen, schreiben und auch natürlich aktiv sprechen.

Ein Beispiel aus der Grammatik soll dies verdeutlichen. Eine Regel, die jeder Deutsch-Lernende lernen muss, lautet: Das Verb steht im Hauptsatz auf Position zwei. Eine weitere Regel besagt: Das Substantiv Roman hat den Artikel *der*. Eine dritte Regel lautet: Das Verb *antworten* hat ein Objekt im Dativ. Diese Regeln sind abstrakt und deswegen ist es schwer, sie zu verinnerlichen und anzuwenden. Nur durch ständige Wiederholung können Informationen dieser Art im Gehirn verankert werden. Grammatikregeln müssen gleichsam „versinnlicht“ werden, um die Chancen zu erhöhen, sie im Gedächtnis zu behalten. Musik kann hierbei wertvolle Dienste leisten.

Die Lieder im Fremdsprachenunterricht tragen zur Erreichung eines höheren Behaltenseffektes im Bereich der Memorisierung bei. Musik fördert das Langzeitgedächtnis, indem wir alle sowohl „musikalische Einzelereignisse“ in unserem Langzeitgedächtnis speichern, als auch „allgemeine musikalische Prinzipien insbesondere Tonleiter“ und „Tonabstände“, die wir in ganz allgemeiner Form durch „unzähliges Hören“ abgespeichert haben und die einen Teil unserer musikalischen Erwartung an neues Material darstellen: Wir hören sofort, wenn jemand „falsche Töne“ intoniert, d.h. beispielsweise zu hoch oder zu tief (Spitzer 2002: 132). Lütjen/Dreessen (vgl. 1985: 406) gehen davon aus, dass in der Weise, in der Informationen durch und mit Musik gespeichert werden, sich die Zahl der befahrbaren Bahnen des Informationsabrufs vertieft und erweitert, da ihre Wirkung auf das limbischen System ein zusätzliches Gefühlsengramm hinterlässt. Unter Engramm versteht man „eine allgemeine Bezeichnung für eine physiologische Spur, die eine Reizeinwirkung als dauernde strukturelle Änderung im Gehirn hinterlässt. Die Gesamtheit aller Engramme – es sind Milliarden – ergibt das Gedächtnis“⁴⁹.

49 <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/394893>, zugegriffen am 31.01.2016

8 Didaktisch-methodische Überlegungen

Im folgenden Kapitel wird die Konzeption von 4 Unterrichtseinheiten pro Woche beschrieben. Sie sollten dem Ziel dienen, empirische Daten zu sammeln, die bei der Verifizierung meiner These behilflich sind: Die Studierenden, die mit Hilfe von gesungenen Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lernen, können Liedtexte besser reproduzieren und verstehen als die Studierenden, die dieselben Texte mit gesprochenen Aufnahmen lernen. Die beschriebenen und interpretierten Unterrichtseinheiten fanden im Zeitraum von November bis Dezember 2014 mit 80 Probanden in zwei Gruppen an der Universität Bagdad statt. Zielgruppe waren Studierende an der Deutschabteilung im 2. Studienjahr. Ihr Sprachniveau im Hinblick auf Deutsch liegt in etwa auf der Stufe A2. Ich habe die Unterrichtseinheit in drei Teile gegliedert. In jedem Teil gibt es bestimmte Übungen. Diese Übungen wurden auf drei Phasen verteilt. Grünewald⁵⁰ weist darauf hin, dass Lehrende „die Aufgabe haben, das sprachliche Wissen und möglichst auch Teile des zum Verständnis benötigten Weltwissens“ den Studierenden „zur Verfügung zu stellen, ihnen die Möglichkeit eröffnen, dass sie es sich erarbeiten können“. Daher hält er es für möglich, viele Aktivitäten in jeder Phase aufzunehmen. Somit entfalten sich die fremdsprachlichen Fertigkeiten der Lernenden (siehe Kapitel 10.1).

8.1 Übungen vor dem Hören (Einstiegsphase)

Das Ziel dieser Phase betrifft die Vorbereitung auf den Hörtext, die Motivierung der Lernenden, die Einführung in die Thematik und eine Aktualisierung von vorhandenem Wissen in Bezug auf das Thema eines Liedes. Dabei gilt es allerdings zu bedenken:

„Wenn ein Lied schon sprachlich „vorentlastet“ und thematisch ausgeleuchtet wird, bevor man es überhaupt zum ersten Mal hört, dann kann es leicht passieren, dass kein persönliches Rezeptionserlebnis mehr stattfindet. Wer ein Lied von Anfang an als Verstehensprüfung und Erfolgskontrolle sieht, der kann das Lied, wenn es dann zu Gehör gebracht wird, nicht wirklich als einen Genuss erleben, sondern nur noch als Hürde, die einen zumindest nervös machen kann“ (Bönzli 2007: 5).

Man soll das Lied nicht an den Anfang des Unterrichts stellen, sondern zuerst soweit inhaltlich nötig – neue Begriffe und Strukturen – erklären. Ein denkbarer Weg besteht darin,

⁵⁰ <http://www.lehrer-online.de/url/shakira>, zugegriffen am 05.10.215

dass die Lernenden vor der ersten Liedpräsentation eine Liste von Begriffen erhalten, von denen die meisten, aber auch nicht alle, im Lied vorkommen. In dieser Phase kann man auch die grammatikalischen Satzmuster, die im Liedtext vorkommen, erklären. Nachdem diese Begriffe und Konstruktionen besprochen worden sind, hören die Lernenden das Lied. Im Einzelfall kann versucht werden, die Lernenden anhand der Begriffe raten zu lassen, wovon das Lied, das sie hören werden, wohl handelt (Antizipation) (vgl. Dahlhaus 1994: 53). Inhalt und Umfang dieser Phase können je nach sprachlicher Schwierigkeit bzw. inhaltlicher Zugänglichkeit des Liedtextes für den Lernenden sehr verschieden sein. Bei den verschiedenen Arbeitsformen kann der Aspekt inhaltlichen Sensibilisierung für das Thema oder der sprachlichen Vorentlastung des Textes mehr im Vordergrund stehen. Studierende sollen Hypothesen über das Thema des Liedes stellen (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.2). Die Studierenden stimmen sich auf diese Weise auf den Lerngegenstand (das Thema des Liedes) ein. In dieser Phase kann man in Paararbeit ein Assoziogramm zur Vorentlastung erstellen lassen. Der Lehrende hilft dabei bei Wortschatzproblemen (siehe Anhang Arbeitsblatt 6.3).

8.2 Während des Hörens – Hörverständnis (Erschließungsphase)

In der Erschließungsphase stehen Liedtext und Hörverstehen im Mittelpunkt. Das Hören vollzieht sich ohne Textvorlage, damit sich die Lernenden auf den gesungenen Text konzentrieren und nicht durch etwaiges Mitlesen abgelenkt werden (vgl. Dahlhaus 1994: 78). Die Aktivitäten dieser Phase, die in mehreren Durchgängen erfolgen können, basieren auf Höraufträgen, die ein zweckgerichtetes Hören erfordern (vgl. Timm 1998: 179).

Pool-Lifdu (1985: 10) sieht, dass ein Lied am Anfang oder am Ende einer pädagogischen Einheit stehen kann. Diese Ansicht kann ich nicht teilen, da das Hören eines Liedes am Anfang keinen Beitrag zum vorentlasteten Hörverstehen leistet und somit dazu führen kann, die Motivation abzubauen. Außerdem könnte diese Präsentation eines Liedes keine passende Chance bieten, um die Übungen in der Einstiegsphase zu behandeln. In dieser Phase wurden unterschiedliche Aufgaben und Tests durchgeführt (siehe Kapitel 10.1.2).

8.3 Nach dem Hören (Weiterführung)

Umfang und Inhalt dieser Phase sind wiederum sehr unterschiedlich und hängen davon ab, welchen Platz das Lied innerhalb eines größeren Unterrichtskontextes einnimmt. In der

letzten Phase sollen die Lernenden den neu gelernten Stoff (Wörter, Ausdrücke, grammatische Strukturen usw.) reproduktiv benutzen. Sie sollen außerdem die Möglichkeit haben, ihre eigene Meinung zu dem Lied mitzuteilen (vgl. Dahlhaus 1994: 117). Die Studierenden diskutieren zuerst in der Gruppe, danach im Plenum, indem sie die Redemittel im Kasten benutzen. Die Studierenden schreiben z.B. einen Brief an den Sänger (siehe Anhang Arbeitsblätter 1.5, 1.9, 2.4, 2.6, 3.7, 4.4, 4.8, 5.4, 5.9, 6.2).

9 Kriterienkatalog für die Auswahl von Liedern

9.1 Sorten von Liedern und Eingrenzung

In der Fachliteratur herrscht kein Konsens über Liederauswahl. Die Auswahlkriterien für ein Lied müssen für einen Deutschunterricht mit den geplanten Didaktisierungen in Übereinstimmung gebracht werden. Deshalb braucht man, um ein passendes Lied für die jeweiligen Lehr- und Lernziele zu finden, mehrere Kompromisse.

Bei der Liederauswahl soll man die Faktoren, die die Lernziele erleichtern, und die Probleme, die die Lernziele erschweren, berücksichtigen.

„Ein DaF-Lied soll einfach sein im Text, seine Melodie sofort ins Ohr gehen und leicht zu behalten sein. Lieder und Unterrichtsstoff stehen im engen Zusammenhang. Ich biete die Texte und Melodien erst dann an, wenn das entsprechende Problem bzw. Thema im Unterricht behandelt worden ist“ (Wahl 1993: 46).

Mit dieser Aussage versucht Wahl eine Vorstellung zu liefern, welche allgemeinen Regeln bei der Liederauswahl für einen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht berücksichtigt werden sollen. Sie beinhaltet grundlegende Kriterien für die Liederauswahl, die bei der Erfüllung der geplanten Lernziele helfen. Die Auswahlmöglichkeit der Lieder ist enorm. Eunen (1992: 39) vertritt die These, dass Lieder jeder Art im Unterricht einsetzbar sind. Doch nicht „jeder Song erweist sich in allen Alters- und Fortschrittsgruppen als gleich gut verwendbar“ (Setzer 2003 54). Die Lieder sollen durchweg Alltagstexte haben, zur Erleichterung des Fremdsprachenunterrichts führen und den Studierenden beim Lernen helfen. Es ist darüber hinaus günstig, wenn es sich um authentische Liedtexte handelt (siehe Kapitel 5.3.5). Zu betonen ist, dass jedes Lied in der Regel willkommen ist und es im Unterricht zu einem gewissen Grad benutzt wird (vgl. Murphey 1990: 153), es soll aber darauf geachtet werden, dass Lieder sowohl inhaltlich wie auch musikalisch altersgemäß eingesetzt werden. Unter didaktischen Gesichtspunkten ist jedes Lied geeignet, ob es sich nun um Schlager, Rock- und Popmusik, Liedermachertexte oder um Kunstlieder handelt. Entscheidend ist, wie man im Unterricht damit umgeht (vgl. Sturm 1991: 347). Dabei kann ein Lied sowohl als Einstieg in Aspekte der Unterrichtseinheiten dienen als auch als thematische Ergänzung mit herangezogen werden, wobei ihm neben der inhaltlichen Vertiefung vor allem eine höhere motivationssteigernde Wirkung zukommen dürfte. Laut Froese (vgl. 1988: 12, Murphey

1990: 153) gibt es bestimmte Kriterien bei der Auswahl geeigneter Lieder für den Unterricht, die sich in acht Bereichen zuordnen lassen:

- **Aktuelle Hits**

- Was soll ich ihr schenken? (1993); von: Die Prinzen; Stufe: A2-B1
- Geld (1995); von: Die Prinzen; Stufe: A2-B1
- Das bisschen Haushalt (1977); von: Johanna von Kochzian; Stufe: A2
- Mal wieder richtig Sommer (1975); von: Rudy Carrell; Stufe: A2-B1
- Du bist dran (2004); von: Wise Guys; Stufe: A2-B1

- **Evergreens/Oldies** sind Lieder, die eine dauerhafte Frische, Erfolg oder Beliebtheit aufweisen und niemals in Vergessenheit geraten. Sie behalten über Jahre ihre Attraktivität oder anders gesagt, einen gewissen Charme oder sogar Zauber: Es ist wie bei einem Gegenstand, an dem man jedes Mal, wenn man ihn betrachtet, etwas Neues entdeckt.

- Wie könnt ich von dir gehen – Udo Jürgens
- Kinder (Sind so kleine Hände) – Bettina Wegner
- Alles was ich wünsche – Bettina Wegner
- Inch' allah – Katja Ebstein
- Ulli Martin – Monika

- **Volkslieder/Folk-Lieder**

- Kehr ich einst zur Heimat wieder – Heino
- Am Brunnen vor dem Tore – Mireille Mathieu
- Weisst du wieviel – Mireille Mathieu
- Lorelei (Ich weiß nicht was soll es bedeuten – Heinrich Heine)
- Ich hab mein Herz in Heidelberg verloren – Heino

- **Didaktische Lieder**

- Die poetischen Verben von Tage Wahlsted
- Unterwegs zu ihr lyric – Werner Bönzli
- Guten Tag – Uwe Kind
- Weißt du – Uwe Kind
- Wenn das so ist – Werner Bönzli

- **Kinderlieder**

- Zeigt her Eure Füße – Kinderlieder zum Mitsingen
- Die Affen rasen durch den Wald – Kinderlieder zum Mitsingen
- Hallo, hallo, ja, wir sind heute froh – Stephen Janetzko

- Brüderchen, komm tanz mit mir – Kinderlieder zum Mitsingen
- Wir wollen uns begrüßen – Stephen Janetzko
- **Festlieder**
 - Die Dämmerung fällt
 - Wandervögel – Markus Stäritz
 - Das Kirchenfest auf Ludwigstein
 - wir wollen zum Land aus fahren
 - Wenn hell die goldene Sonne lacht
- **Scherzlieder**
 - Lustiges Lied über Frauen – Thomas Koppe
 - Berliner Medley – Ulrike Neradt
 - Gebrüder Blattschuss – Berlin Medley
 - Gebrüder Blattschuss – Wo ist mein Jeld
 - Auto kaputt – Spitzbua Markus
- **Kunstlieder**
 - Marienwürmchen – Jasmin B.
 - Ich liebe dich – Marina Thomas
 - - Süßer die Glocken nie klingen – Anna Maria Kaufmann

Es gibt bestimmte Faktoren, die ein Hörverstehen schwierig machen können. Dazu gehören das Sprechtempo, die Prosodie: Durch unvertraute Intonationsmuster, Akzente, Regiolekte etc. stellt die Prosodie eine Hürde dar. Auch die Anzahl der Sprecher, die Vertrautheit der geschilderten Situation, der fremdkulturelle Gehalt, Diskursformeln des verschlüsselten Code (code parlé), die Frequenzen der unbekanntes lexikalischen und grammatischen Strukturen und natürlich ungewohnte Einzellaute und Lautkombinationen sind im Vergleich zur Muttersprache Herausforderungen für die Lernenden, die es beim Einsatz von Hörtexten zu bedenken gilt (vgl. Nieweler 2006: 111).

„Eng mit dem sprachlichen Niveau der Lernenden hängt die Textverständlichkeit zusammen: Zu laute Instrumentalbegleitung, undeutlichen Sprechweise, zu starke dialektale Färbung der Interpreten, schlechte Tonbandqualität, zu schnelles Singen oder ungenügend Pausen, um das Gehörte zu verarbeiten – für die Lernenden im Fremdsprachenunterricht gibt es kaum etwas Frustrierendes als einen Popsong zu hören, dessen Text nicht verstanden wird“ (Allmayer 2008: 140).

9.2 Ausspracheverständlichkeit

Aber welche Kriterien sollen diese Lieder berücksichtigen, damit sie einsetzbar für die Schulung des Hörverstehens sind? Allmayer (2008: 139) sieht, dass es wohl nicht möglich ist, „die Auswahlkriterien“ abzugrenzen, die auf alle Lieder anzuwenden sind. Im Folgenden werden einige Kategorien aufgezählt, anhand derer sich eine Auswahl zumindest erleichtern lässt. Diese Kategorien beziehen sich vor allem auf ein für Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht geeignetes Lied an sich „(das Thema, die Authentizität, die Aussprache, die Sprache und die Musik) und auf die Relevanz für die Förderung der Behaltensleistung und des Hörverständnisses“ (ebenda S. 139). Für Froese (1988: 12) sind folgende Kriterien besonders wichtig:

- Deutliche und klar verständliche Aussprache der Interpreten
- Keine Überlagerung des Gesanges durch musikalische Begleitung
- Wortschatz und Strukturen entsprechen dem Kenntnisstand der Klasse
- Möglichkeiten der inhaltlichen oder sprachlichen Anbindung des Liedtextes an einzelne Unterrichtseinheiten

Bei der Liederauswahl soll man den Lern-Faktor Wiederholungen in einem Liedtext berücksichtigen. „Wiederholungen“ in einem Text haben „eine verstärkende Bedeutung“ besonders für Anfänger bei der Schulung des Hörverstehens. Die Lernenden können „überhörte oder akustisch nicht erfasste Satzelemente beim wiederholten Hören wahrnehmen“ (Karyn 2005: 24).

9.3 Thematische und sprachliche Relevanz

Bei der Liederauswahl soll man das Folgende berücksichtigen: Thema, Interesse, Motivation und Weltwissen und Alter der Lernenden.

„Bei der Liederauswahl müssen das Weltwissen und Alter der Lernenden in Erwägung gezogen werden. Diese Elemente bestimmen in erster Linie den Orientierungspunkt“ (Setzer 2003: 58).

Bei der Liederauswahl muss man in erster Linie Schülerorientierung und Sprachstand der Lernenden berücksichtigen. Dabei muss man Lieder auswählen, mit denen man Lernziele, die

im Zusammenhang mit dem Sprachzustand der Schüler stehen, liefern kann. In zweiter Linie muss man bei der Liederauswahl das Alter der Lernenden berücksichtigen. Die Lieder müssen Spaß machen und motivieren, ihre Themen müssen den Lernenden, ihrem Alter entsprechen (vgl. Piechocki 2010: 293). Der Text soll sich an „das Weltwissen“ der Lernenden wenden. „Der Einfluss des Lernalters erstreckt sich neben dem jeweils unterschiedlichen Lernpotenzial auch auf die Inhalte und Medien“ (Nieweler 2006: 87).

Es gibt folgende inhaltsbezogene Kriterien für die Auswahl der Lieder im Deutschunterricht (vgl. Dommel 1986: 14).

1. Thema

Lieder passen thematisch zu einem bestimmten Lehrbuchstoff oder stehen im Zusammenhang mit der Vorbereitung eines Studentenaustauschs. Die Auswahl der Lieder muss das Referenzniveau der Studierenden berücksichtigen. Dommel behauptet, dass man den Entwicklungsstand der Lernenden berücksichtigen muss (Anfänger, Fortgestrittene) (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 16).

„Vocabulary, pronunciation, and grammatical control must be applied to the language of songs just as any other part of the English course. The words we sing should be frequent and useful words, syllables should be stressed or unstressed according to the patterns of spoken English, and the grammar of the songs should be that of normal English“ (Richards 1969: 163).

2. Auswahl der Lieder nach Studenteninteresse und Motivation

Bei der Auswahl der Liederthemen ist den Interessen, Bedürfnissen und dem Geschmack der Lernenden günstigerweise so weit wie möglich entgegenzukommen. Hier werden die Lieder, die über Melodie und Rhythmus den Empfänger emotional berühren gemeint. Ein Lied macht Spaß, wenn es den Hörer anders als über den Verstand anspricht, wenn es ihn zum Mitsingen, zum Rhythmusklappen oder anderer körperbezogener Reaktion anregt.

„There are various ways of using songs in the classroom. The level of the students, the interests and the age of the learners, the grammar point to be studied, and the song itself have determinant roles on the procedure“ (Arévalo 2010: 124).

Um geschmacklich einen größtmöglichen Konsens zu erreichen, schlagen Murphey und andere allerdings vor, den Lernenden keine Lieder aufzuzwingen, sondern sie dazu

aufzufordern, selbst eine Auswahl nach ihrem Geschmack zu treffen und eventuell der Lehrkraft zur Endauswahl vorzulegen. Es ist wichtig, Lernenden so unmittelbar in den „Entscheidungsprozess“ zu integrieren, dass den Studierenden die Auswahl der Musik überlassen wird. Man kann im Deutschunterricht mit Liedern arbeiten, die „von Gruppen oder einzelnen Studenten“ ausgewählt werden (Dommel 1986, Murphy 1990: 153). Musikgeschmack ist immer „eine subjektive Komponente“; was bei manchen positive Gefühlslagen erzeugt, kann bei anderen gegenteilige Wirkungen hervorrufen (Altenbach 2010: 97). Natürlich ist die Wirkung von Musik auf „die Produktivität auch von Person zu Person höchst unterschiedlich“, je nach dem „Musikgeschmack“ (Schmitt 2005: 500). Deshalb muss der Musikgeschmack der Lernenden in Erwägung gezogen werden.

„Teachers, however tend to choose what they like and/or think their students will like. A few have written that perhaps the choice is better left up to the students when possible“ (Billows 1961 Dubin 1974 Osman und Wellman 1978, Calvent 1980 nach Murphey 1990: 153).

Ein Lied gefällt einem Lehrenden und so möchte er den Lernenden das Lied vermitteln (vgl. Dommel 1986: 14). Bei meiner hier vorgestellten Untersuchung habe ich diese Vorgehensweise gewählt. Die Überlegungen zur Liederauswahl von Inhalten für den Deutschunterricht machen deutlich, dass sich die Inhaltsfrage zum einen auf die Ebene der Lehrpläne und Curricula, zum andern auf die Ebene des Alters der Lernenden bezieht. Dabei werden der Geschmack und das Interesse der Lernenden berücksichtigt. Man stellt eine Frage, die bei der Textauswahl zu berücksichtigen ist: Welche Texte sind für das Verstehen der fremden Kultur besonders geeignet? Martin Seletzky (Bredella 1999: 37) weist darauf hin, dass „die Beschäftigung mit negativen Aspekten der fremden Kultur“ leicht dazu führen kann, dass sich die Lernenden von dieser Kultur abwenden. Er forderte daher, zuerst die „Aufmerksamkeit auf die Gemeinsamkeiten und die positiven und beneideten Aspekte“ der fremden Kultur zu lenken, um sich anschließend den negativen Aspekte zu wenden (ebenda S. 37). Eine wichtige Rolle bei der Liederauswahl besteht darin, dass man „kulturelle Aspekte des Musikgeschmacks und der Musikrezeption“ bei Lehrenden und Lernenden berücksichtigt (Badstübner-Kizik 2010: 199). Die Kinderlieder eignen sich für die Grundschule, wie z.B. AUGEN OHREN NASE, aber man kann es auch in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht für Erwachsene als Abwechslung einbeziehen. Aber die Lieder, die die Themen Liebe und Politik behandeln, darf man in den Unterricht für Kinder nicht einbeziehen. Wenn die Lieder

dabei kulturelle Differenzen oder bestimmte Lebenserfahrungen darstellen, dann können die Lernenden diese miteinander vergleichen und werden etwas davon lernen.

„Mit gesungenen Liedtexten lernen die Schüler zu erfassen, wie Menschen anderer Gesellschaften mit jeweiligen Problematiken umgehen. Zudem überprüfen sie, inwiefern es Bezüge zur deutschen Kultur gibt und woraus Unterschiede resultieren“ (Walther 2006: 217).

„Die Materialien sollten vielfältig einsetzbar und anregend sein, sich an der Lebenswelt der Lernenden orientieren, klar strukturiert und altersangemessen sein, vielfältige Sprechansätze bieten“⁵¹ und Sprachentfaltung ermöglichen. Außerdem kann der Wortschatz der Lieder, der den Lernenden bereits bekannt ist, vor allem schwachen Lernenden entgegenkommen, da sie im Umgang mit dem fremdsprachlichen Text bereits auf Vorwissen zurückgreifen können. Ich habe Lieder für die vorliegende Arbeit ausgewählt, die sprachlich und melodisch relativ einfach und in ihrem Aufbau leicht zu durchschauen, insgesamt also leicht verständlich sind. Ein einfacher Klang ist sehr nützlich und erfolgversprechend, weil er „nicht von der Sprache ablenkt, sondern sie eher stützt“⁵². Mit den Liedern, die ich ausgewählt habe, erwarte ich, dass sie die sprachliche Kompetenz der Studierenden berücksichtigen. Die Lieder und „Aufgaben müssen dem Alter und Sprachniveau der Lernergruppe angemessen sein“ (Oebel 2002: 5). Diese Lieder können Spaß machen und motivieren und deren Themen die Lernenden ansprechen, gemäß dem Lernalter und dem Sprachstand der Lernergruppe. Sie werden von einem Sänger mit deutlicher Aussprache vorgetragen, haben einen Refrain und landeskundliche Bezüge. Die meisten Lieder, welche ich in meiner empirischen Studie eingesetzt habe, stammen aus den Lehrwerken ESA (2013), BUCHNER (2009) und LENAERTS (2012). Laut ESA, BUCHNER und LENAERTS eignen sich diese Lieder für das Referenzniveau A2 der Studierenden, denn sie bieten sehr einfache Informationen zur Person, zu vertrauten Themen und zum Umfeld. Dabei kann man einzelne Sätze, gebräuchliche Wörter und einfache Satzstrukturen verstehen. Außerdem können die Lernenden ihre Vorkenntnisse aktualisieren und benutzen. Wegen der großen Fülle an Liedern und der unterschiedlichen Neigung zu Musikstilen wird es der Lehrkraft fast immer unmöglich sein, ein Lied zu finden, das dem Geschmack aller Lernenden entgegenkommen kann. Deshalb verlangt das „eine Risikobereitschaft und ein Feingefühl, ein Lied zu finden“, das allen gefällt und nicht „aufgrund emotionaler Assoziationen von vorherein auf Ablehnung“ stößt (Setzer 2003: 59).

51 <http://www.nibis.de/nli1/fid/Anhang.html>, zugegriffen am 22-04.2016

52 <http://www.nibis.de/nli1/fid/B5html>, zugegriffen am 04.02.2016

9.4 Lieder der empirischen Untersuchung

9.4.1 Augen, Ohren, Nase („Alle meine Sinne“) ⁵³

Refrain:

Augen, Ohren, Nase,

Zunge und die Haut.

Alle meine Sinne,

sie sind mir vertraut.

1. Ich kann sehen, sehen, sehen,

dazu sind die Augen da.

Und ich sehe, sehe, sehe

viele Dinge hier und da.

Refrain

2. Ich kann hören, hören, hören,

dazu sind die Ohren da.

Und ich höre, höre, höre

alle Töne hell und klar.

Refrain

3. Ich kann riechen, riechen, riechen,

dazu ist die Nase da.

Und ich rieche, rieche, rieche

alle Düfte fern und nah.

Refrain

4. Ich kann schmecken, schmecken, schmecken,

dazu ist die Zunge da.

Und ich schmecke, schmecke, schmecke

süß und sauer wunderbar.

Refrain

5. Ich kann fühlen, fühlen, fühlen,

dazu ist die Haut ja da.

Und ich fühle, fühle, fühle

von den Zehen bis zum Haar.

Refrain

6. Ich kann sehen, hören, riechen,

ich kann schmecken und ich föhl.

Es ist schön in meinem Körper-

so ein warmes Wohlgefühl.

Refrain

Angaben zum Lied: Das Lied AUGEN OHREN NASE ist ein Kinderlied, das aus der Audio-CD

– Audiobook AUGEN OHREN NASE: NEUE MITMACH-, LERN- UND SPIELKREISLIEDER von Stephen Janetzko stammt.

⁵³ Janetzko, Stephen (2013): Augen Ohren Nase. Audio-CD, Nürnberg.

9.4.2 Es ist nicht immer leicht⁵⁴

Ich wäre gern viel größer. Ich hätte gerne mehr Geld.
Ich würde gern mehr reisen, am liebsten um die ganze Welt.
Ich hätte gerne blaue Augen und etwas mehr Gelassenheit.
Ich würd gern Menschenleben retten. Ich hätte gern mehr Zeit.
Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
Manchmal ist es sogar sauschwer.
Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
Manchmal wär ich lieber sonst wer.

Ich hätte gern blonde Haare. Ich wäre gern topfit.
Ich wäre gern viel schöner. Ich wäre gern Brad Pitt.
Dann hätt ich Kohle ohne Ende, 'n Riesen-Haus am Strand
auf einem herrlichen Gelände und teure Bilder an der Wand.
Dann läg ich abends um sieben noch in der Sonne am Pool.
Und alle würden mich lieben. Ich wäre einfach saucool.
Ich hätte fünfundzwanzig Diener und ein riesengroßes Bett,
und darin läg die Angelina. Das wär doch irgendwie nett!

Es ist nicht immer leicht, ich zu sein...
manchmal wär ich lieber Brad Pitt...
doch für Brad ist das Leben echt 'n Hit.

Aber lauter Paparazzi machen sich an Angelina ran,
und ganz bestimmt hat sie zu Haus allein die Hosen an.
Der arme Brad muss parieren, während Angelina lenkt,
muss dauernd Kinder adoptieren...
ich bin sicher, dass auch er oft denkt:

It isn't always easy being me...
...sometimes it's almost like a nightmare.
It isn't always easy being me...
...sometimes ich wäre rather sonst wer.
Es ist nicht immer leicht, ich zu sein...

Angaben zum Lied: Der Liedtext ES IST NICHT IMMER LEICHT ist ein Songtext der deutschen A-Cappella Band Wise Guys. Im Liedtext werden Wünsche und Träume geäußert, jemand anders zu sein, wie z.B. Brad Pitt – jemand der viel Geld, eine schöne Frau hat, jemand, der bekannt, anerkannt und erfolgreich ist. Am Ende wird jedoch in Frage gestellt, ob all dies wirklich zum Glück führt. Das Thema des Liedtextes ist die „Ich“-Problematik (Problematik des Ich-Seins), die insbesondere bei heranwachsenden jungen Menschen eine große Rolle spielt. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass das Lied ES IST NICHT IMMER LEICHT

⁵⁴ Esa, Mohamed (2013): Wise Guys. Die Lieder der Band im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Berlin

anlässlich eines Abiturgottesdienstes des Gymnasiums zu St. Katharina (Oppenheim) im Jahr 2013 unmittelbar vor der Predigt von Pfarrer Dirk Alpermann (ev) vom Abichor gesungen wurde.⁵⁵ Sowohl der Liedtext als auch die Predigt knüpfen an Lebensweisheiten an. Das Thema der „Ich“-Problematik wäre somit auch ein guter Einstieg in ein arabisch-muttersprachlich geführtes Gespräch zur Interpretation des Liedtitels ES IST NICHT IMMER LEICHT.

9.4.3 Sag mir, wo die Blumen sind⁵⁶

Sag mir, wo die Blumen sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Blumen sind,
Was ist gescheh'n?
Sag mir, wo die Blumen sind.
Mädchen pflückten sie geschwind.
Wann wird man je verstehn?
Wann wird man je verstehn?

Sag mir, wo die Mädchen sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Mädchen sind.
Was ist gescheh'n?
Sag mir, wo die Mädchen sind.
Männer nahmen sie geschwind.
Wann wird man je verstehn?
Wann wird man je verstehn?
Sag mir, wo die Männer sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Männer sind.
Was ist gescheh'n?
Sag mir, wo die Männer sind.
Zogen fort, der Krieg beginnt.
Wann wird man je verstehn?
Wann wird man je verstehn?

Sag, wo die Soldaten sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag, wo die Soldaten sind.
Was ist gescheh'n?
Sag, wo die Soldaten sind.
Über Gräbern weht der Wind.
Wann wird man je verstehn?
Wann wird man je verstehn?

55 <http://www.predigtpreis.de/predigtdatenbank/predigt/article/predigt-ueber-das-lied-es-ist-nicht-immer-leicht-ich-zu-sein.html>, zugegriffen am 16.03.2016

56 Perlmann-Balme, Michaela/Bair, Gabi/Thoma, Barbara(1998): em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B1. Ismaning, S. 78.

Sag mir, wo die Gräber sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Gräber sind.
Was ist gescheh'n?
Sag mir, wo die Gräber sind.
Blumen blüh'n im Sommerwind.
Wann wird man je verstehn?
Wann wird man je verstehn?

Sag mir, wo die Blumen sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Blumen sind.
Was ist gescheh'n?
Sag mir, wo die Blumen sind.
Mädchen pflückten sie geschwind.
Wann wird man je verstehn?
Wann wird man je verstehn?
Wann wird man je verstehn?
Ach, wird man je verstehn?

Angaben zum Lied: Der Liedtext SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND ist die deutsche Fassung des englischen Originaltextes WHERE HAVE ALL THE FLOWERS GONE vom US-amerikanischen Songwriter Pete Seeger.⁵⁷ Das Lied entstand zur Zeit der Friedensbewegung als Reaktion auf den Vietnamkrieg, gilt somit als Antikriegslied und ist international bekannt. Die deutsche Sängerin und Schauspielerin Marlene Dietrich sang es auf Deutsch und hatte damit großen Erfolg.

9.4.4 Haus am See⁵⁸

Lehrmittel – Kopien des Liedertextes, Tafel, Data Show, Laptop und Lautsprecher
Hier bin ich geboren und laufe durch die Straßen!
Kenne die Gesichter, jedes Haus und jeden Laden!
Ich muss mal weg, kenn jede Taube hier beim Namen.
Daumen raus, ich warte auf eine schicke Frau mit schnellem Wagen.
Die Sonne blendet, alles fliegt vorbei.
Und die Welt hinter mir wird langsam klein.
Doch die Welt vor mir ist für mich gemacht!
(mhmmmm)
Ich weiß, sie wartet und ich hole sie ab!
Ich habe den Tag auf meiner Seite, ich habe Rückenwind!
Ein Frauenchor am Straßenrand, der für mich singt!
Ich lehne mich zurück und gucke ins tiefe Blau,
schließe die Augen und laufe einfach geradeaus.
Refrain:
Und am Ende der Straße steht ein Haus am See.
Orangenbaumblätter liegen auf dem Weg.
Ich hab 20 Kinder, meine Frau ist schön.

57 https://de.wikipedia.org/wiki/Where_Have_All_the_Flowers_Gone, zugegriffen am 08.04.2014

58 Buchner, Holm (2009): Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner, Stuttgart, S.48

(mhmmmm)
 Alle kommen vorbei, ich brauche nie rauszugehen.
 Ich suche neues Land
 mit unbekanntem Straßen, fremden Gesichtern und keiner kennt meinen Namen!
 Alles gewinnen beim Spiel mit gezinkten Karten.
 Alles verlieren, Gott hat einen harten linken Haken.
 Ich grabe Schätze aus im Schnee und Sand.
 Und Frauen rauben mir jeden Verstand!
 Doch irgendwann werde ich vom Glück verfolgt.
 (mhmmmm)
 Und komme zurück mit beiden Taschen voller Gold.
 Ich lade die alten Vögel und Verwandten ein.
 (ouuuuuu)
 Und alle fangen vor Freude an zu weinen.
 Wir grillen, die Mamas kochen und wir saufen Schnaps.
 Und feiern eine Woche jede Nacht.
 Und der Mond scheint hell auf mein Haus am See.
 Orangenbaumblätter liegen auf dem Weg.
 Ich hab 20 Kinder, meine Frau ist schön.
 (mhmmmm)
 Alle kommen vorbei, ich brauch nie rauszugehen.
 (*Im Traum gesehen, das Haus am See*)
 Und am Ende der Straße steht ein Haus am See.
 Orangenbaumblätter liegen auf dem Weg.
 Ich hab 20 Kinder, meine Frau ist schön.
 Alle kommen vorbei, ich brauch nie rauszugehen.
 Hier bin ich geboren, hier werde ich begraben.
 Habe taube Ohren, einen weißen Bart und sitze im Garten.
 Meine 100 Enkel spielen Cricket auf dem Rasen.
 Wenn ich so daran denke, kann ich es eigentlich kaum erwarten.

Angaben zum Lied: Das Lied HAUS AM SEE von Peter Fox wird von der Reggae/Dancehall-Gruppe Seeed gesungen. Das Lied ist aus der Ich-Perspektive geschrieben. Der Erzähler beschreibt sein Leben, die Suche nach dem eigenen Ich in einem neuen fremden Land, wo es unbeschwert und leicht ist, und in der er Höhen und Tiefen erleben muss. In der „neuen“ Welt versucht er sein Glück zu finden, das er im Lied HAUS AM SEE sieht. Ein Haus, das er nie zu verlassen braucht, weil alle um ihn sind. Doch alles ist nur ein Traum. Nach Stephan Grünewald könnte es zur heimlichen Hymne der deutschen Jugend aufsteigen. Denn sie bekräftigt ein Leben durch Schwur, indem man nicht mehr aufbrechen muss, sondern angekommen ist. Das Ende des Weges ist bereits erreicht: Man hat seinen Ruhesitz gefunden von dem man aus dem Treiben seiner Kinder zuschauen kann. Er will das Leben genießen und dann dort in Frieden glücklich und alt werden und (irgendwann) sterben. Da er das bewusste Haus am See liebt, will er auch dort begraben werden.⁵⁹

⁵⁹ http://www.stephangruenewald.de/files/lesen/Lesen-PDFs/FR_26-08-11_Haus-am-See.pdf, zugegriffen am 02.02.2016

9.4.5 Mensch⁶⁰

Momentan ist richtig.
Momentan ist gut.
Nichts ist wirklich wichtig.
Nach der Ebbe kommt die Flut.
Am Strand des Lebens,
Ohne Grund, ohne Verstand,
Ist nichts vergebens,
Ich bau die Träume auf den Sand.
Und es ist,
Es ist ok,

Alles auf dem Weg.
Und es ist Sonnenzeit,
Unbeschwert und frei.
Und der Mensch heißt Mensch,
Weil er vergisst, weil er verdrängt
Und weil er schwärmt und stählt.
Weil er wärmt, wenn er erzählt,
Und weil er lacht,
weil er lebt,
du fehlst

Das Firmament hat geöffnet,
Wolkenlos und ozeanblau.
Telefon, Gas, Elektrik
Unbezahlt, und das geht auch.
Teil mit mir deinen Frieden,
Wenn auch nur geborgt.
Ich will nicht deine Liebe,
Ich will nur dein Wort.
Und es ist,
Es ist ok,

Alles auf dem Weg.
Und es ist Sonnenzeit,
Ungetrübt und leicht.
Und der Mensch heißt Mensch,
Weil er irrt und weil er kämpft
Und weil er hofft und liebt,
Weil er mitfühlt und vergibt
Und weil er lacht
und weil er lebt,
du fehlst.

Oh, weil er lacht,
weil er lebt,
du fehlst.

Es ist ok,

60 Buchner, Holm (2009): Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner, Stuttgart, S. 16

Alles auf dem Weg
Und es ist Sonnenzeit.
Ungetrübt und leicht,
Und der Mensch heißt Mensch,
Weil er vergisst, weil er verdrängt
Und weil er schwärmt und glaubt,
Sich anlehnt und vertraut
Und weil er lacht
und weil er lebt,
du fehlst.

Oh, es ist schon ok,
Es tut gleichmäßig weh.
Es ist Sonnenzeit
Ohne Plan, ohne Geleit.

Und der Mensch heißt Mensch,
Weil er erinnert, weil er kämpft
Und weil er hofft und liebt,
Weil er mitfühlt und vergibt.

Und weil er lacht,
und weil er lebt,
du fehlst.

Oh, weil er lacht,
weil er lebt,
du fehlst.

Angaben zum Lied: Das Lied MENSCH stammt vom Songschreiber und Sänger Herbert Grönemeyer und entstand in der Zeit, als er sich aufgrund seiner familiären Schicksalsschläge von der Öffentlichkeit zurückgezogen hatte. Der Song spiegelt die Erfahrung von echtem Verlust und Trauer wider, ebenso ist er eine Hommage an die positiven, sozialen Eigenschaften des Menschen, die Fähigkeiten mitzufühlen, weiterzumachen, sich nicht unterkriegen zu lassen.⁶¹

9.4.6 Köln ist einfach korrekt⁶²

In Berlin kann man kulturell sehr viel erleben,
und in München soll's ein super-schrilles Nachtleben geben.
Hamburg ist die einzig wahre Metropole,
und das Ruhrgebiet hat viel mehr drauf als Fußball und Kohle.
Steuern hinterziehen kann man am besten in Baden,
im Allgäu kriegt der Wandervogel strammere Waden.
Auf Sylt riecht die Nase frische Meeresluft,
in Frankfurt Börsenduft.

61 [http://de.wikipedia.org/wiki/Mensch_\(Lied\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Mensch_(Lied)), zugegriffen am 27.01.2016

62 Esa, Mohamed (2013): Wise guys. Die Lieder der Band im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Berlin.

Es gibt vieles, was ich gerne mag
in anderen Städten und Ländern.
Bis zum heutigen Tag
konnte ich's trotzdem nicht ändern:
Ich fühl' mich hier wohl
trotz KVB und FC,
trotz Geklüngel und Filz:
Kölsch ist besser als Pils!
Ich kann's nicht beschreiben,
doch ich werd' wohl hier bleiben,
egal, ob's dir schmeckt:
Köln ist einfach korrekt!
Hier in Köln ist das Wetter eher wolzig als heiter.
Der FC kommt seit Jahren sportlich keinen Schritt weiter.
Der Rhein schaut im Winter in der Altstadt vorbei,
zwei Mark vierzig kostet jetzt ein Gläschen nullkommazwei!
Einmal jährlich werden Spießer plötzlich Stimmungskanonen.
Wer den kölschen Klüngel kennt, kann sich mit Pöstchen belohnen.
Herr Antwerpes möchte, dass wir alle 30 fahren
- auf der Autobahn!
Refrain
Es gibt vieles, was ich lieber mag
Es ist nicht dasselbe
wie an Isar und Elbe:
Köln ist nicht perfekt:
Köln ist einfach korrekt!

Angaben zum Lied: Der Liedtext KÖLN IST EINFACH KORREKT ist eines der ersten Lieder, die die Wise Guys auf Deutsch sangen. Dazu gibt es leider kein Video, aber auf You Tube gibt es zahlreiche Videos, die Wise-Guys-Fans zu diesem Lied gedreht haben. Im Lied werden die Charakteristika der bedeutesten Städte Deutschland beschrieben, doch wird Köln emporgehoben.

9.5 Didaktische Analysen der verwendeten Lieder⁶³

In der vorliegenden didaktischen Analyse werden in den Liedtexten diejenigen lexikalischen und grammatischen Aspekte hervorgehoben und beschrieben, die für die Studie relevant sind und den Studierenden (Probanden) im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht vermittelt werden sollen. Darüber hinaus gibt es lexikalische und grammatische Aspekte, die nicht in den Arbeitsblättern behandelt werden, sondern nur in Übersetzungsübungen. So habe ich jedes Wort und jede Satzstruktur in Liedtexten bei der Übersetzung ins Arabische erklärt (siehe Anhang Arbeitsblätter 1.8, 2.9, 3.10, 4.10, 5.11, 6.10).

9.5.1 Augen, Ohren, Nase (Alle meine Sinne)

Allgemein

Im (Kinder-)Lied AUGEN OHREN NASE werden die fünf Sinnesorgane *Augen, Ohren, Nase, Zunge, Haut*, deren Fähigkeit der Wahrnehmung und Empfindung *sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen* und mit den dazu möglichen Objekten (*Dinge, Töne, Düfte, süß sauer wunderbar, von den Zehen bis zum Haar*) beschrieben.

Der Liedtext ist relativ einfach sowohl im Hinblick auf Lexik als auch Grammatik. Er ist inhaltlich sehr schlicht und leicht zu erfassen. Die Strophen besitzen einen eingängigen Rhythmus, der zum Mitsingen animiert. Der Gesang ist deutlich und einigermaßen leicht auf Anhieb zu verstehen. Das Lied ist überschaubar aufgebaut und enthält ein einfaches Reimschema, so dass an die Lernenden keine allzu hohen Anforderungen gestellt werden. Es eignet sich gut für Lernenden, die nicht sehr viel Erfahrung mit Hörverstehensübungen und wenig mit Liedern gearbeitet bzw. gelernt haben.

Lexik

Mit dem Liedtext AUGEN OHREN NASE wird den Studierenden der Wortschatz zu den fünf Sinnesorganen und deren Funktionen vermittelt.

Der Liedtext (Siehe Kapitel 9.4.1) fängt mit dem Refrain an. In den ersten zwei Versen folgt die Aufzählung der Nomen *Augen, Ohren, Nase, Zunge* und *Haut*, die die fünf Sinnesorgane bezeichnen. Im dritten Vers werden diese als *alle meine Sinne* bezeichnet, womit *Sinne* als Hyperonym (Oberbegriff) zu den Kohyponymen *Augen, Ohren, Nase, Zunge Haut* fungiert. Im vierten Vers kommt die Kollokation *vertraut sein* vor, deren Bedeutung 'wohl bekannt,

⁶³ Die redaktionelle Arbeit an Kapitel 9.5 hat Sabine Elizabetha Spes, Universität Mannheim, unterstützt.

gewohnt, nicht fremd' (DUW 2001: s.v. *vertraut*, b.) erklärt wird. Des Weiteren soll darauf hingewiesen werden, dass das Lexem *vertraut* auch die Partizip II-Form des Verbs *vertrauen* sein kann.

In Strophe 1-5 wird jedes Sinnesorgan mit seiner Funktion einzeln beschrieben. Im jeweils ersten Vers wird eines der Verben *sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen* benannt. Das Verb für die Sinneswahrnehmung wiederholt sich jeweils dreimal in einem Satz mit *können*. Im jeweils zweiten Vers steht eines der dem Verb entsprechenden Nomen für Sinnesorgane *Augen, Ohren, Nase, Zunge, Haut*. Im dritten Vers, der mit der Konjunktion *und* eingeleitet ist, rekurriert erneut dreimal das jeweilige Verb im Indikativ Präsens als Prädikat des Subjekts *ich*. Im vierten Vers wird zu jedem Sinnesorgan und dessen Verb ein mögliches Objekt angeführt: *Dinge, Töne, Düfte, süß und sauer wunderbar, von den Zehen bis zum Haar*. Der zweite Vers in Strophen 1-5 wird jeweils mit dem Pronominaladverb *dazu* eingeführt. Den Studierenden wird nur kurz die Erklärung geliefert, dass es sich hier um ein anaphorisches Pro-Adverb handelt, das sich auf den ersten Vers bezieht und eine Funktionserklärung des jeweiligen Sinnesorgans einleitet.

In Strophe 6 werden in den ersten zwei Versen alle fünf Verben der Sinneswahrnehmung, und im dritten Vers der ihnen gemeinsame Ort, der Körper, genannt. Mit *so ein warmes Wohlgefühl* werden die Empfindungen zusammengefasst. Das Kompositum *Wohlgefühl* kann bei den Studierenden als unbekannt vorausgesetzt werden und erfordert eine Erklärung: man fühlt sich in seinem Körper *wohl*, d.h. man fühlt sich *gut* und *nicht schlecht*. In dieser Unterrichtseinheit werden die Lexeme des Wortfelds *Körper* gelernt (siehe Anhang Arbeitsblätter 1.2, 1.3). Der Refrain als Einleitung des Liedes, in dem alle fünf Sinnesorgane, und die Strophe 6, in denen alle fünf Verb der Sinneswahrnehmung auftreten, bilden einen Rahmen, die das Liedtextthema zusammenfassen und somit die Funktion der Zusammenfassung haben.

Liedtext	Refrain	Strophe 1	Strophe 2	Strophe 3	Strophe 4	Strophe 5	Strophe 6
AUGEN OHREN NASE							
Sinnesorgan	<i>Augen</i> <i>Ohren</i> <i>Nase</i> <i>Zunge</i> <i>Haut</i> <i>Sinne</i>	<i>Augen</i>	<i>Ohren</i>	<i>Nase</i>	<i>Zunge</i>	<i>Haut</i>	-

Verb der Sinneswahrnehmung	-	<i>sehen</i>	<i>hören</i>	<i>riechen</i>	<i>schmecken</i>	<i>fühlen</i>	<i>sehen</i> <i>hören</i> <i>riechen</i> <i>schmecken</i> <i>fühlen</i>
Objekte der Sinneswahrnehmung	-	<i>viele Dinge (hier und da)</i>	<i>alle Töne (hell und klar)</i>	<i>alle Düfte (fern und nah)</i>	<i>süß und sauer wunderbar</i>	<i>von den Zehen bis zum Haar</i>	-

Tabelle 1: Die Lexeme im Liedtext AUGEN OHREN NASE.

Da der zweite Vers in jeder Strophe mit dem anaphorisch-deiktischen Pro-Adverb *dazu* eingeleitet wird, könnte dieser Liedtext für die Einarbeitung der Pro-Funktion von Adverbien angewandt werden. Zudem eignete er sich auch gut zur Wiederholung der schwachen Adjektivdeklinations. In Bezug auf den Wortschatz kann man die Studierenden dazu auffordern, zu den im Text vorkommenden Adjektiven entsprechende Synonyme oder Antonyme zu finden.

Grammatik

In Bezug auf die Grammatik lernen die Studierenden den Gebrauch und die Bedeutung des Modalverbs *können* mit Infinitiv (s. Anhang AB 1.4) und weitere Infinitiv-Konstruktionen in Abhängigkeit von *sehen* und *hören*, die durch *dass*-Sätze substituiert werden können (siehe Anhang Arbeitsblatt 1.1.).

Das Lied AUGEN OHREN NASE dürfte für die DaF-Lernenden, die bereits das Niveau A2, 1 erlangt haben, leicht verständlich sein, weil es einfache Sätze, kurze Verse und parallel aufgebaute Strophen hat.

Die ersten zwei Verse des Refrains *Augen, Ohren, Nase, Zunge und die Haut* ist eine Aufzählung von Nomen mit dem Junktor *und*. Der dritte und vierte Vers: *Alle meine Sinne, sie sind mir vertraut* besteht aus einer herausgestellten Nominalgruppe, die im Satz mit dem Subjekt *sie* wiederaufgenommen wird. Der Satz besteht aus Subjekt, Prädikat und Prädikativ. Das Prädikativ ist eine Adjektivphrase: *mir vertraut*.

Im ersten Vers der Strophe 1 *Ich kann sehen, sehen, sehen* kommt das konjugierte Modalverb *können* vor, womit die Semantik des Modalverbs *können* und die Satzstruktur mit Modalverben erklärt werden muss: Es wird hier in der einfachen, nicht-epistemischen

Bedeutung gebraucht: Die Notwendigkeit/Möglichkeit ist intrasubjektiv durch (körperliche, geistige, angeborene usw.) Fähigkeiten der Subjektaktanten bedingt: *Ich kann sehen, sehen, sehen.* (vgl. DDG 2016: §818).

In diesem Modalsatz (Vers 1) wiederholt sich dreimal der Infinitiv *sehen* (Iteration), ein rhetorisches Stilmittel. Der zweite Vers *dazu sind die Ohren da* wird mit dem anaphorisch-deiktischen Pro-Adverb *dazu* eingeführt, das auf *sehen* verweist.

Der dritte und vierte Vers in Strophe 2 besteht aus einem Satz: aus dem Subjekt *ich*, dem iterierten Prädikat *hören*, dem Objekt *alle Töne hell und klar*, das aus dem Artikelwort *alle*, dem Nomen *Töne* und den nachgestellten Adjektivattributen *hell* und *klar* besteht. Die Strophe 3 ist syntaktisch parallel konstruiert. Strophe 4 unterscheidet sich nur dadurch, dass in *ich schmecke, schmecke, schmecke, süß und sauer wunderbar* prädikative Adjektivphrasen vorkommen. Strophe 5 ist ebenfalls parallel konstruiert, aber mit prädikativer Präpositionalphrase: *und ich fühle, fühle, fühle, von den Zehen bis zum Haar*. Der erste und der zweite Vers der Strophe 6 bestehen wieder aus *ich kann* + Infinitiven, der dritte Vers aus einem unpersönlichen *es*, dem Prädikat *ist* und der prädikativen Adjektivphrase *schön*, und der adverbialen Präpositionalphrase *in meinem Körper*.

Der letzte Vers der letzten Strophe enthält keinen ganzen Satz, sondern eine sogenannte kommunikative Minimaleinheit⁶⁴: *so ein warmes Wohlgefühl*.

Besondere Aufmerksamkeit wird auf das Pronomen *es* im dritten Vers der Strophe 6 *Es ist schön in meinem Körper* gerichtet. Es hat die Funktion des unpersönlichen *es*, das die Position des Subjekts besetzt. An dieser Stelle wird den Studierenden die verschiedenen Funktionen des Pronomens *es* erklärt:⁶⁵ Die Funktion von *es* als Stellvertreter (das Stellvertreter-*es* bzw. phorische oder referenzielle *es*), das auf eine Nominalphrase oder einen anderen sprachlichen Ausdruck verweist, wobei *es* Subjekt oder Akkusativobjekt mit semantischer Funktion ist (*Vor der Tür sitzt ein Kätzchen. Miaut [es] immer noch?*). Weiter kann *es* als unpersönliches Subjekt oder Objekt fungieren, das bei bestimmte Verben und Adjektive steht, um ein semantisch leeres Subjekt oder Objekt zu ergänzen (*es* für das Subjekt: *Mir geht [es] gut. [Es] hat geschneit; es* für das Objekt: *Er meint [es] ernst mit der Kritik. Ich hatte [es] nicht eilig*). Die dritte Funktion von *es* ist die Funktion als Korrelat in

⁶⁴Vgl. http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/termwb.ansicht?v_id=168. Grammis 2.0. Zugegriffen am 30.03.2016.

⁶⁵ Vgl. Duden. Die Grammatik 2016: §1260 - §1263.

einem einfachen Satz bei Bezug auf einen Subjekt- oder Objektnebensatz nach dem finiten Verb (*Mir kommt [es] seltsam vor, dass ...*), und bei Bezug auf einen Subjektsatz davor (*Mir kommt es seltsam vor, dass...*). Wenn der Nebensatz vorangestellt, also vor dem Hauptsatz steht, verschwindet das Pronomen *es*. Die vierte Funktion von *es* ist die des (Vorfeld-) Platzhaltes. Wenn das Vorfeld aus irgendwelchem Grund von keinem Satzglied besetzt ist, springt das Pronomen *es* ein: *Es traten zwei Personen in den Laden.* → *Zwei Personen traten in den Laden.* Das Subjekt ist in beiden Fällen *zwei Personen*.

9.5.2 Es ist nicht immer leicht

Allgemein

Unter lexikalischem Aspekt eignet sich der Liedtext ES IST NICHT IMMER LEICHT zur Wortschatzerweiterung, insbesondere von Phraseologismen (z.B.: *sich an jmdn. ranmachen, die Hosen [allein] anhaben* etc.) und zur Wortbildung (Modifikation von *sau* *schwer*, *sau* *cool*, *riesengroß*). Im Liedtext kommt die Komparativ- und Superlativformen der Adjektive vor, womit dieser Teil der Grammatik, inwieweit bekannt, kurz wiederholt und verfestigt werden könnte. Mithilfe dieses Liedtextes werden einerseits die grammatischen Konstruktionen des Konjunktiv II und des Konditionalsatzes mit *würden*, um irrealer Wünsche auszudrücken (siehe Anhang Arbeitsblätter 2.2, 2.5) und andererseits die *zu*-Infinitivkonstruktion (siehe Anhang Arbeitsblatt 2.3) eingeführt und geübt.

Lexik

Einen wichtigen lexikalischen Aspekt im Liedtext ES IST NICHT IMMER LEICHT bildet die umgangssprachliche Lexik, wobei es sich um indigene Lexeme und Wortbildungen (*Kohle*, *sau* *schwer*), exogene Wortbildungen (*topfit*, *sau* *cool*) und Entlehnungen aus dem Englischen (*Pool*, *Hit*, *cool*) und Italienischen (*Paparazzo*) handelt, die eine Störgröße bei den Studierenden ausmachen könnten und erklärt werden müssen. Das Lexem *Kohle* ist die saloppe Bezeichnung für 'Geld' (DUW 2001: s.v. *Kohle*, 3.)⁶⁶. Die Bedeutung der adjektivischen Komposita *sau* *schwer* und *sau* *cool* ist 'sehr schwer' bzw. 'sehr cool'. Hier müssen die Studierenden darüber aufgeklärt werden, dass *Sau* eigentlich die Bezeichnung für 'weibliches Hausschwein, Mutterschwein' ist (DUW 2001: s.v. *Sau*, 1.a). In Bildungen mit Adjektiven trägt *sau*- die Bedeutung von 'sehr' und ist als Präfix zu klassifizieren. Adjektive mit *sau*- als Präfix sind umgangssprachliche emotional verstärkend konnotierte Bildungen:

66 Duden. Deutsches Universalwörterbuch 2001.

saufrech, *saugut* (DUW 2001: s.v. *Sau-*, *sau-*, 1.). Auch in Bildungen mit Substantiven kann das Präfix *Sau-* umgangssprachlich emotional verstärkend sein: *Sauglück*, *Sauhitze* (DUW 2001: s.v. *Sau-*, *sau-*, 3.), oder es ist derb emotional abwertend und drückt aus, dass 'jmd. oder etw. als schlecht, minderwertig, miserabel angesehen' wird: *Sauklaue*, *Sauleben*, *Sauwirtschaft* (DUW 2001: s.v. *Sau-*, *sau-*, 2.).⁶⁷

Das adjektivische Kompositum *topfit*, gebildet aus den englischen sprachlichen Einheiten *top* und *fit*, ist eine bereits lemmatisierte Fremdwortbildung mit der Bedeutung 'in bester Verfassung, Form', 'äußerst fit', das umgangssprachlich verwendet wird und emotional verstärkend konnotiert ist (DUW 2001: s.v. *topfit*). *Paparazzo* kommt aus dem Italienischen *paparazzo*, nach dem gleichnamigen Klatschkolumnisten in Federico Fellinis Film LA DOLCE VITA, und ist umgangssprachlich, oft abwertend die Bezeichnung für 'aufdringlicher Pressefotograf, Skandalreporter' (DUW 2001: s.v. *Paparazzo*). Das Lexem *Pool* ist eine Kurzwortbildung zu *Swimmingpool*, das aus dem Englischen *Swimming-Pool* entlehnt ist. Sowohl die Vollform wie auch die Kurzwortbildung sind lemmatisiert. *Pool* bzw. *Swimmingpool* wird als '(auf einem Privatgrundstück befindliches) Schwimmbecken innerhalb oder außerhalb eines Gebäudes' beschrieben (DUW 2001: s.v. *Pool* u. *Swimmingpool*). Auch bei dem Lexem *Hit* handelt es sich um eine bereits im Deutschen lemmatisierte Entlehnung aus dem Englischen, das polysem ist, und im Liedtext die Bedeutung 'erfolgreich' trägt (vgl. DUW 2001: s.v. *Hit*).

Im Liedtext kommen die in der Umgangssprache verwendeten Phraseologismen (idiomatische Redewendungen) *sich an jmdn. ranmachen*, mit der Bedeutung 'sich jmdm. in bestimmter Absicht auf wenig feiner Art nähern' (DUW 2001: s.v. *ranmachen*, 2.), und *die Hosen [allein] anhaben*, mit der Bedeutung 'im Haus bestimmend sein, Macht ausüben' (DUW 2001: s.v. *Hose*, 1.a), die den Studierenden erklärt werden müssen. In Bezug auf den Phraseologismus *sich an jmdn. ranmachen* muss den Studierenden erklärt werden, dass es sich beim Verb *ranmachen* umgangssprachlich um das Verb *heranmachen* handelt, wobei es sich um ein trennbares Verb handelt, da die Betonung auf das Präfix liegt.

67 Vgl. Duden. Deutsches Universalwörterbuch 2011: s.v. *sau-*, *Sau-*, 2.)

Grammatik

Der Liedtexttitel ES IST NICHT IMMER LEICHT beginnt mit dem unpersönliche Pronomen *es* als Subjekt, dem Prädikat *ist*, dem Prädikativ *leicht* und der Adverbiale *immer*. Die unterschiedliche Funktion des Pronomens *es* im Satz wurde bereits beim ersten Liedtext AUGEN OHREN NASE besprochen, sodass darauf hier nicht weiter eingegangen werden muss. Außerdem kommt in diesem Vers die Negationspartikel *nicht* vor, mit der der ganze Satz verneint wird.

Im Refrain rekurriert sechsmal die Konstruktion *Es ist nicht immer leicht... + zu-Infinitiv*, was sich zur mündlichen Wiederholungen der *zu-Infinitiv-Konstruktion* eignet (siehe Anhang Arbeitsblatt 2.3). Im Refrain wird die Konstruktion durch ein Infinitiv mit *zu* in der Funktion des Subjekts erweitert (Beleg: Wegfall des *es* bei Umstellung: *Ich zu sein, ist nicht immer leicht*). Im Refrain ist zweimal das Temporaladverb *manchmal* vorhanden, mit dem die Wiederholung des Geschehens bezeichnet wird (*Manchmal ist es sogar sauschwer; Manchmal wär ich lieber sonstwer*).

In den ersten drei Strophen stehen alle Sätze (Verse) ausschließlich im Konjunktiv II, mit denen der Ich-Erzähler (bzw. Sänger) seine (irrealen) Wünsche und Hoffnungen äußert. Den Studierenden werden somit in Anschluss an diesen Liedtext der Gebrauch und die Bildung des Konjunktivs II erklärt und anhand eines Arbeitsblattes geübt (siehe Anhang Arbeitsblatt 2.2).

Der Konjunktiv II⁶⁸ wird aus dem Wortstamm der 1. Pers. Pl. Präteritum gebildet. Bei den schwachen Verben stimmt die Indikativform und Konjunktivform überein. Bei den starken Verben enthält die Konjunktivform in allen Personalformen ein *-e*:

Ich hätte fünfundzwanzig Diener und ein riesengroßes Bett

Ich wäre einfach saucool

Starke Verben mit *a*, *u*, oder *o* im Indikativ Präteritum bilden den Konjunktiv II mit Umlaut im Stamm:

und darin läg die Angelina

Ich wäre einfach saucool

Ich hätte gerne blondes Haar

68 Vgl. Duden. Die Grammatik §639, §784.

Statt dem Konjunktiv II kann man auch die *würde*-Konstruktion (*würde* + Infinitiv) verwenden, wobei es sich bei *würde* um den Konjunktiv II von *werden* handelt:

Alle würden mich lieben.

Ich würde gern mehr reisen.

Ich würde gern Menschenleben retten.

Und alle würden mich lieben.

Bei *sein* und *haben* wird *hätte* / *wäre* verwendet, keine Konstruktion mit *würde*:

Ich hätte gerne mehr Geld

Ich wäre gern viel größer

Im Liedtext heißt es meistens mit *e*-Apokope:

Dann hätte ich Kohle ohne Ende

Das wäre doch irgendwie nett!

Dann läg ich abends um sieben noch in der Sonne am Strand

Und darin läg die Angelina

Ich würde gern Menschenleben retten.

Das ist im schnellen und lässigen Sprechen im Deutschen üblich.

In jedem Konjunktivsatz der Strophe 1 (und auch in den ersten zwei Konjunktivsätzen der Strophe 2) steht das Adverb *gern*. Im Unterricht kann seitens der Studierenden die Frage aufkommen, ob es einen Unterschied zwischen *gern* und *gerne* gibt. *Gerne* ist eine seltenere gebrauchte Variante von *gern* und bedeutet 'mit [...] Vergnügen' (vgl. DUW 2001: s.v. *gern*, 2.).

In Strophe 1 und 2 steht das Wort *viel*:

Ich wäre gern viel größer

Ich wäre gern viel schöner

viel ist in diesem Fall das Adverb, das verstärkend vor dem Komparativ gebraucht wird (DUW 2001: s.v. *viel* II 2.). Bei den Wortformen *größer* und *mehr* handelt es sich um die Komparativformen der Adjektive *groß* und *viel*, und bei *am liebsten* um eine ergänzende Superlativform von *gern*.

etwas ist ein Indefinitpronomen mit etwa derselben Bedeutung wie *ein bisschen*, *ein wenig* (vgl. DUW 2001: s.v. *etwas* 2.).

In Strophe 2 kommen Adverbien und Partikeln vor, deren Bedeutung zu erklären ist: die Temporaladverbien *dann* und *abends*, das Präpositionaladverb *darin*, dessen Bezug zu erklären ist, das Indefinitadverb *irgendwie*.

In Strophe 2 kommen die Modalpartikel *einfach* und *doch* vor (vgl. Duden 2016: § 875):

Das wäre doch irgendwie nett

Ich wäre einfach saucool aus

Strophe 3 wird mit der adversativen Konjunktion *aber* eingeleitet: sie „drückt eine Einschränkung, einen Vorbehalt, eine Berichtigung [oder] Ergänzung aus“ (DUW 2001: s.v. *aber*, 2.a).

In Strophe 3 kommt außerdem die adversative Konjunktion *während*, sie „drückt die Gegensätzlichkeit zweier Vorgänge aus“ (DUW 2001: s.v. *während*, 2.).

Die Konjunktion, *dass* im letzten Satz der Strophe 3 leitet einen Objektsatz ein: *Ich bin sicher, dass auch er oft denkt*.

Das Adverb *bestimmt* verstärkt durch *ganz* bedeutet ‘gewiss, sicher‘.

9.5.3 Sag mir, wo die Blumen sind

Allgemein

Der Liedtext besteht aus einfachen Bildern, die aber durch die Nennung von *Krieg*, *Soldaten* und *Gräbern* und die Frageformen hintergründig werden.

An den Liedtext anschließend kann das Thema Krieg als Redeanlass zur mündlichen Kommunikation genützt werden. Für die Studierenden ist das ein sehr ernstes und wichtiges Thema.

Der Liedtext SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND besteht aus sechs Strophen, die parallele Konstruktionen aufweisen. Die erste und sechste (letzte) Strophe sind identisch und bilden den Rahmen des Liedes.

Lexik

Die Sprache in SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND ist leicht verständlich. Sie wirkt meist recht nüchtern. Die Lexik geht nicht über den Grundwortschatz hinaus. Sie entspricht der allgemeinen Standardsprache, umgangs- und jugendsprachlicher oder dialektaler Wortschatz ist nicht vorhanden. Phraseologismen (idiomatische Redewendungen) werden neu eingeführt (siehe Anhang Arbeitsblatt 3.6).

Grammatik

Die Sätze sind nicht außergewöhnlich komplex und nach der Standardgrammatik vollständig. Es sind Aufforderungssätze (Imperativsätze) mit einem Objektsatz. Der Objektsatz ist ein indirekter Fragesatz mit einleitendem Frageadverb. Außerdem gibt es direkte Fragesätze mit demselben einleitenden Frageadverb.

Der Liedtext liefert Belege, mit denen gut Interrogativsätze eingeführt und geübt werden (siehe Anhang Arbeitsblatt 3.5). In anschließenden mündlichen Übungen wurden darüber hinaus Kausalsätze geübt (siehe Anhang Arbeitsblatt 3.4).

In einem Fall liegt die Zeitform Futur I (auch „einfacher Futur“) vor, woran anschließend Bildung und Gebrauch dieser Zeitform thematisiert werden können. Die einfachen Futurformen werden mit einer Präsensform des modal-temporalen Hilfsverbs *werden* und dem Infinitiv eines anderen Verbs gebildet (*werden* + Infinitiv). Die einfachen Futurformen können im Prinzip von allen Verben (auch Hilfs- und Modalverben, andere infinitregierenden Verben) gebildet werden (vgl. DDG 2016: §664, §665). Das Futur I als Tempusform drückt ein Zukunftsbezug aus: *Morgen wird Marion gegen 16.30 Uhr antreffen*. Doch wird das Zukünftige meistens nicht durch das Futur I ausgedrückt, sondern durch das Präsens. Im Lied wird Futur gebraucht, weil ein emphatischer Gebrauch vorliegt, verstärkt durch *je*: *Wann wird man je verstehen?* Dieser Fragesatz impliziert auch eine Aufforderung: Solch auffordernde Fragen sind auch alltagssprachlich üblich: *Wirst du dein Mittagessen aufessen? Du wirst doch dein Mittagessen aufessen? Wann wirst du endlich dein Mittagessen aufessen?*⁶⁹

69 Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Futur>; Zugriff am 01.04.2016., Beispiele ebd., ergänzt durch eigene.

Im bereits angeführten sich rekurrierenden Interrogativsatz *Wann wird man je verstehen?* ist das indefinite Proadverb *je* vorhanden, das „eine unbestimmte Zeit angibt; irgendwann, überhaupt[einmal]; jemals“ (vgl. DDG 2016: 1436, DUW 2001: s.v. *je*, 1.).

9.5.4 Haus am See

Allgemein

Im Gegensatz zu den anderen Liedtexten ist der Liedtext HAUS AM SEE lexikalisch und syntaktisch anspruchsvoller, da er z.B. zahlreiche Metaphern enthält, die für die Studierenden nicht einfach zu verstehen sein könnten, und damit das Behalten gestört werden kann.

Lexik

Einzelne Metaphern und Phraseologismen (idiomatische Redewendungen), die im Liedtext vorkommen, müssen näher erläutert werden. Diesbezüglich erhalten die Studierenden ein Arbeitsblatt mit den entsprechenden Erklärungen zu jeder Metapher und idiomatischen Redewendung (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.1). Diese Lexik ist dazu geeignet, den Blick der Studierenden auf Wortfelder zu lenken (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.7) und sie zu kreativem Schreiben zu motivieren (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.9).

Grammatik

Anschließend an die häufige Verwendung des Personalpronomens *ich* und seiner Flexionsformen können Personalpronomina eingeübt werden (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.3). Das Erzählen in der 1. Pers. Sg. Präsens lässt sich gut dafür nutzen, den Liedtext einerseits ins Imperfekt und andererseits in die indirekte Rede umzusetzen (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.6). Somit werden die regelmäßigen und unregelmäßigen Formen der Verben und der Konjunktiv I wiederholt und vertieft. Im Liedtext sind Beispiele der starken Adjektivdeklination zu verfolgen:

mit beiden Tasche voller Gold

mit schnellem Wagen

neues Land mit unbekanntem Straßen

fremde Gesichter

mit gezinkten Karten

Die starke Adjektivdeklination könnte, wenn bereits gute Kenntnisse bei den Studierenden vorliegen, nur noch zur Vertiefung wiederholt werden. Neben der starken

Adjektivdeklinaton zeichnet sich dieser Liedtext durch die Apostrophsetzung aus, was den Studierenden Schwierigkeiten bereiten kann. Es handelt sich in diesem Liedtext jeweils um die Apostrophsetzung in verschmolzenen Präpositionen: *ich warte aufne schicke Frau; spielen Cricket aufm Rasen*, und um die *e*-Tilgung in Verbformen, wobei der Apostroph gesetzt ist oder nicht: *Ich lad` die alten Vögel ein; kenn` die Gesichter; kenn jede Taube; ich hol sie ab; ich hab den Tag auf meiner Seite; ich hab Rückenwind; ich guck ins tiefe Blau, schließ die Augen; Hier bin ich gebor`n, alle komm`n vorbei, und alle fang`n vor Freude an zu wein`n*. Zu verfolgen sind Belege, in denen das *-e* in der Pluralform vom Nomen: *Hab` taube Ohr`n*, im deklinierten Possessivpronomen: *keiner kennt mein`n Namen*, oder der vollständige unbestimmte Artikel *ein*: *`en weißen Bart und sitz im Garten*, getilgt und durch den Apostroph ersetzt ist, was aber auf die Umgangssprache zurückführt und nicht der Norm der Rechtschreibung entspricht.

In Vers 1 und 7 der Strophe 1 ist der Zustandspassiv (*sein*-Passiv) und in Vers 7 der Strophe 2 das Vorgangspassiv (*werden*-Passiv) zu verfolgen. Wegen der Komplexität dieser zwei grammatischen Konstruktionen kann und wird in dieser Unterrichtseinheit darauf nicht ausführlich eingegangen werden. Den Studierenden wird lediglich erklärt, dass die zwei Passivformen mit dem Passivhilfsverb *werden* (Vorgangs- bzw. *werden*-Passiv) bzw. *sein* (Zustands- bzw. *sein*-Passiv) und dem Partizip II eines Vollverbs gebildet werden. Das *werden*-Passiv beschreibt den Vorgang/die Handlung und das *sein*-Passiv einen Zustand. In beiden Passivformen wird der Aktant, der im Aktiv als Subjekt dient, zu einer Präpositionalphrase mit *von*. Verbindet das Verb sich im Aktiv mit einem Akkusativobjekt, so übernimmt dieser im Passiv die Subjektfunktion.

Doch irgendwann werde ich vom Glück verfolgt

Hier bin ich gebor'n und ...

Doch die Welt vor mir ist für mich gemacht!

Der erste Satz des Liedtextes bzw. Vers 1 in Strophe 1 beginnt mit dem Lokaladverb *hier*.

Im zweiten und dritten Vers der Strophe 2 rekurriert zweimal das Artikelwort *jeder*. Das Indefinit *jeder* ist als Artikelwort zu klassifizieren, da es seiner Bedeutung gemäß nur bei Substantiven mit dem Merkmal »zählbar« auftritt und wie *dieser* flektiert wird: *Kenn' die Gesichter, jedes Haus und jeden Laden* (Vers 2); *Ich muss mal weg, kenn jede Taube hier beim Namen* (Vers 3). Mit *jeder* werden alle Wesen oder Dinge einer bestimmten Menge vereinzelt bezeichnet und erscheinen daher nur im Singular (*Haus, Laden, Taube*), womit

eine Generalisierung angezeigt wird. Mit *jeder* betont man, dass jedes einzelne Mitglied der Gattung betroffen ist (vgl. DDG 2016: § 390, §422).

Der vierte Vers der Strophe 1 enthält ein Präpositionalobjekt, das fest an das Verb gebunden ist und es sich somit um ein Funktionsverbgefüge handelt (*warten auf etw./jmdn.*). Der Satz besteht somit aus dem Subjekt *ich*, dem Prädikat *warte* und der Präpositionalphrase *auf 'ne schicke Frau mit schnellem Wagen*. Der gesamte Liedtext ist durch Sätze gekennzeichnet, indem dem das Subjekt und das Prädikat durch eine attributive Präpositionalphrase ergänzt werden. So beispielsweise in Vers 6 und 7 der Strophe 1: *Und die Welt hinter mir wird langsam klein. Doch die Welt vor mir ist für mich gemacht!* Die Präpositionalphrasen *hinter mir* und *vor mir* sind Gliedteile innerhalb der Nominalphrase. Die Studierenden werden darauf hingewiesen, dass es sich bei *hinter* und *vor* um Wechselpräpositionen handelt, die lokal verwendet werden, die sowohl im Dativ wie auch Akkusativ stehen können. „Der Dativ bezeichnet dabei die (statische) Lage, das Verbleiben an einem Ort (mit der Frage wo?), während der Akkusativ die (dynamische und direktionale) Ortsveränderung, eine Bewegung oder eine Richtung bezeichnet (mit der Frage wohin?)“ (Duden 2016: § 912). In Bezug auf das Personalpronomen *ich* im Akkusativ (*mir*) wird die Deklination der Personalpronomen wiederholt und geübt (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.3).

Der siebte Vers in Strophe 2 weist einen Relativsatz auf. Auf diese Satzstruktur wird in dieser Unterrichtseinheit nur insofern eingegangen, dass den Studierenden erklärt wird, dass es sich beim Relativsatz um einen Nebensatz handelt, „der ein Element des übergeordneten Satzes [Hauptsatzes] wiederaufnimmt und darüber eine Aussage macht“ (Duden 2016: §1653). Eingeführt wird der Relativsatz mit einem Relativpronomen: *Ein Frauenchor am Straßenrand, der für mich singt.*

Die Strophen 3, 4, 5 und 6 weisen parallele Konstruktionen auf und beinhalten somit keine neuen grammatikalischen Aspekte.

9.5.5 Mensch

Allgemein

Das Lied nennt Situation, die üblicherweise als prekär gelten, von denen aber gesagt wird, dass sie „ok“ sein.

Lexik

Der im Liedtext vorhandene Wortschatz eignet sich insbesondere zum Üben von Hörverstehen (siehe Anhang Arbeitsblätter 5.5, 5.6) und für den Bereich der Wortbildung von Adjektiven aus Verben (siehe Anhang Arbeitsblatt 5.1). Angesichts der in diesem Liedtext vorhandenen Lexik liegt es nahe im Bereich der Wortbildung den DaF-Lernenden die Substantivierung (*stählen* > *das Stahl*; *verstehen* > *Verstand*) und die Semantik des Präfixes *ver-* in Verben (*vertrauen*, *vergessen*, *vergeben*, *verdrängen*, *verstehen*) und die des Präfixes *un-* in Adjektiven (*ungetrübt*, *unbeschwert*, *unbezahlt*) zu vermitteln.

Die Lexik (Wortschatz) entspricht der Alltagssprache und man kann ähnliche Ausdrücke im Arabischen für die in den Versen 4-6 oder 5-8 finden: Auch wir sagen: Alles auf der Erde ist vergänglich. Jeder von uns hat bestimmte Träume, die manchmal unerfüllbar bleiben.

Grammatik

Der Liedtext ist in „einer abgehakten Sprache“⁷⁰ verfasst, die manchmal durch den Gebrauch der Umgangssprache unverständlich und unklar wirkt. Die Sätze sind nicht außergewöhnlich komplex, doch handelt es sich größtenteils um unvollständige Sätze (*Telefon, Gas, Elektrik, unbezahlt*) und Minimaleinheiten (Vers 9-13), mit zahlreichen Metaphern. Es fehlt oft das Prädikat und Subjekt, oder es tauchen aneinandergereihte Attribute auf (Verse 13, 22, 23, 24, 46, 56), was eine Störgröße für manche Studierenden beim Hörverstehen ausmachen kann, denn solche „Sätze“ – minimale Einheiten, unvollständige Phraseologien – sind ihnen fremd. Deswegen muss der Liedtext bis ins Detail interpretiert, und die Lexik ausführlich besprochen werden. Neben der Wiederholung der Kausalsätze mit den Subjunktionen *weil* und *da* (siehe Punkt 9.4.3) werden Satzkonstruktionen der Kausalität mit der Konjunktion *denn* und dem prototypischen Adverb *nämlich* erläutert und geübt (siehe Anhang Arbeitsblatt 5.2). Die Vergangenheitsformen Präteritum werden wiederholt (siehe Anhang Arbeitsblatt

70 http://www.klixer.de/songtexte_groenemeyer.htm, zugegriffen am 07.03.2016

5.7). In Bezug auf den Liedtext wird der Konditionalsatz mit der Konjunktion, *wenn* als Ausdruck der Bedingung erörtert (siehe Anhang Arbeitsblatt 5.3).

9.5.6 Köln ist einfach korrekt

Allgemein

Anhand dieses Liedes können landeskundlichen Kenntnisse erweitert werden, insbesondere über die Stadt Köln (siehe Anhang Arbeitsblätter 6.4, 6.5). Schriftlich und mündlich werden die Themen „Traumstadt“ oder „Heimatstadt“ behandelt. (siehe Anhang Arbeitsblatt 6.7).

So wie der Liedtext HAUS AM SEE ist auch der Liedtext KÖLN IST EINFACH KORREKT in der gesprochenen Sprache „verfasst“ (gesungen) und enthält zahlreiche Apostroph-Setzungen. Zu verfolgen sind *e*-Tilgungen beim Pronomen *es*: *in München soll's ein super-schrilles Nachleben geben; konnt ich`s trotzdem nicht ändern; ich kann`s nich beschreiben; egal, ob`s dir schmeckt*, und *e*-Tilgungen in Verbformen: *ich fühl` mich hier wohl; doch ich werd` wohl hier bleiben; Steuern hinterzieh`n kann jeder; konnt ich`s trotzdem nicht änder; ..., dass wir alle dreißig fahr`n*). Der Vers *und ein Belein ander`n Städten und Ländern* ist ein Beleg für die *e*-Tilgung beim Adjektiv.

Lexik

Der Liedtext KÖLN IST EINFACH KORREKT enthält geographische Namen, außerdem Kurzwortbildung, die nachgeschlagen oder erklärt werden müssen (siehe Anhang Arbeitsblatt 6.1).

Grammatik

Der Liedtext KÖLN IST EINFACH KORREKT enthält keine neuen grammatischen Strukturen, die nicht bereits in den vorigen Liedtexten behandelt und bearbeitet worden sind.

Landeskunde

Aus dem Liedtext erfahren die Studierenden etwas über Ereignisse und Lebenshaltungen in deutschen Großstädten (siehe Anhang Arbeitsblatt 6.8 und 6.9). Man sollte eine Landkarte einbeziehen.

*In Berlin kann man kulturell sehr viel erleben,
und in München soll's ein super-schrilles Nachleben geben.
Hamburg ist die einzig wahre Metropole,
und das Ruhrgebiet hat viel mehr drauf als Fußball und Kohle.*

*Steuern hinterziehen kann man am besten in Baden,
im Allgäu kriegt der Wandervogel strammere Waden.
Auf Sylt riecht die Nase frische Meeresluft,
in Frankfurt Börsenduf*

In der zweiten Strophe erzählen Wise Guys über ihre Heimatstadt Köln:

*Es gibt vieles, was ich gerne mag
in anderen Städten und Ländern.
Bis zum heutigen Tag
konnte ich's trotzdem nicht ändern:
Ich fühl' mich hier wohl
trotz KVB und FC,
trotz Geklüngel und Filz:
Kölsch ist besser als Pils!
Ich kann's nicht beschreiben,
doch ich werd' wohl hier bleiben,
egal, ob's dir schmeckt:
Köln ist einfach korrekt!
Hier in Köln ist das Wetter eher wolkig als heiter.
Der FC kommt seit Jahren sportlich keinen Schritt weiter.
Der Rhein schaut im Winter in der Altstadt vorbei,
zwei Mark vierzig kostet jetzt ein Gläschen nullkommazwei!
Einmal jährlich werden Spießer plötzlich Stimmungskanonen.
Wer den kölschen Klüngel kennt, kann sich mit Pöstchen belohnen.
Herr Antwerpes möchte, dass wir alle 30 fahren
- auf der Autobahn!*

Im Refrain werden Flüsse und Städte in Deutschland genannt und wieder über Köln gesprochen (siehe Anhang Arbeitsblatt 6.5).

*Es gibt vieles, was ich lieber mag
Es ist nicht dasselbe
wie an Isar und Elbe:
Köln ist nicht perfekt:
Köln ist einfach korrekt!*

10 Empirische Studie

10.1 Konzept der Unterrichtseinheit und Aufbau der Untersuchung

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird eine Erhebung durchgeführt. Grundlage ist eine Unterrichtseinheit zur Förderung des Behaltens und Hörverständnisses mit Liedern. Das Anliegen der Arbeit ist, das im theoretischen Teil Dargelegte zur Förderung des Behaltens und Hörverständnisses anhand von Liedern zu überprüfen und geschieht mittels Tests auf Studierendenniveau in Bezug auf die kognitiven Aspekte von Liedern (Behaltensleistung und Hörverständnis). Damit ist es möglich, Argumente für die didaktische und kommunikative Relevanz des DaF-Unterrichtsinhalts deutschsprachiger Lieder und deren positive Wirkung auf den Lernprozess und Attraktivität für den Lerner zu erbringen. Möglicherweise ergibt sich sogar, dass Wörter für lange Zeit im Gedächtnis durch die Integration von Melodie und Liedtext in den Lernprozess behalten werden. Die Einführung der vorgeschlagenen Studie basiert auf einem Einsatz von vorgesprochenen und gesungenen Liedtexten.

Die Tests werden mit zwei Gruppen von Studierenden durchgeführt, die Vorkenntnisse der deutschen Sprache auf dem Niveau A2 haben und versuchen, Niveau A2+ zu erlangen. Als Grundlage dient der Einsatz von Musik im Fremdsprachenerwerb bezüglich der Fertigkeit des Hörverstehens, Speicherns und der Reproduktion von Liedtexten. Der Testgruppe werden die oben genauer beschriebenen Lieder mit Melodie zur Lernunterstützung vorgelegt. Die Kontrollgruppe bekommt lediglich eine vorgesprochene Aufnahme für jedes Lied. Zu den Tests sind immer alle Probanden anwesend, da die Tests notenrelevant im Studiengang sind.

Die Untersuchung wird in der Deutschabteilung an der Sprachenfakultät in Bagdad im Zeitraum von November bis Dezember 2014 mit 80 Probanden in zwei Gruppen zu je 40 Studierenden (jede Gruppe in etwa auf dem Niveau A2) durchgeführt. Ihr Alter variiert zwischen 20 und 21 Jahren. Sie sind im zweiten Studienjahr. Das bedeutet, sie haben Vorkenntnisse in der deutschen Sprache. Ein Grund für die Auswahl dieser Probanden als Untersuchungsobjekte ist das Sprachniveau, das sie repräsentieren. Die Anzahl der Unterrichtsstunden beträgt vier pro Woche, also insgesamt 32. Die Unterrichtseinheit an der Sprachenfakultät in Bagdad dauert 90 Minuten. Für meine Untersuchung wäre es optimal, wenn ich beide Gruppen eine Woche lang im Block unterrichten könnte. Dies ist leider nicht möglich, weil das den Unterricht der anderen Fächer in der Deutschabteilung durcheinander brächte. Im Zuge der empirischen Erhebung kommen Entwürfe von sechs Lektionen zum

Einsatz, um den Effekt von Musik als effektives Lehrmittel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu prüfen. Jeder Entwurf behandelt genau ein Lied und enthält Folgendes: Liedtext, Lektionsentwürfe (Angaben zum Lied, Lernziel, Einstiegsphase, Erschließungsphase, Weiterführungsphase und Lehrmittel), zusätzliche Materialien wie Übungen, Bilder usw.

Jede Unterrichtseinheit (à 90 Minuten) ist in drei Phasen eingeteilt: Einstiegsphase, Erschließungsphase und Weiterführungsphase. in drei Phasen eingeteilt: Einstiegsphase, Erschließungsphase und Weiterführungsphase. Speziell in der Einstiegsphase werden alle Begriffe und der Titel des Liedes besprochen und der Liedtitel diskutiert (siehe Kapitel 8). Diese Diskussionen entfernen sich manchmal vom ursprünglichen Thema, sind jedoch wichtig für die Studierende, indem sie Informationen vermitteln und eine lockere Atmosphäre schaffen.

10.1.1 Einstiegsphase

Das Ziel dieser Phase ist die Vorbereitung auf den Hörtext, Motivierung der Studierenden, Einführung in das Unterrichtseinheit-Thema und Erweiterung des Wissens um wissenschaftliche Aspekte zu einem Lied (vgl. Kapitel 9). Es werden neue Satzstrukturen, Zeitformen und Wortbildungen, die in den einzelnen Liedtexten vorkommen, eingeführt, ausführlich den Studierenden erklärt und mit Übungen verfestigt.

So lernen beispielsweise die Studierenden beim 1. Liedtext AUGEN OHREN NASE die Semantik bzw. den Gebrauch des Modalverbs *können*. Die Studierenden bekommen dazu ein Arbeitsblatt mit einer Übung zum Modalverb *können*. Dabei wird erklärt, dass das Modalverb *können* neben Fähigkeit, wie im Liedtext, auch Möglichkeit, Erlaubnis und Vermutung ausdrücken kann (siehe Anhang Arbeitsblatt 1.4). Im Anschluss an diese Unterrichtseinheit lernen die Studierenden die grammatischen Strukturen von *dass*-Sätzen und Infinitivsätzen ohne *zu*. Den Studierenden werden vorerst diese Satzstrukturen erklärt, danach erhalten Sie ein Arbeitsblatt dazu. Es umfasst eine Übung, in der Sätze mit den Verben *sehen* und *hören* mit Infinitiv ohne *zu* und der alternativen Konstruktion mit *dass* (*dass*-Sätze) ergänzt werden sollen. In der zweiten Aufgabe wird von den Studierenden verlangt, dass sie Infinitiv-Sätze ohne *zu* selbständig bilden. (siehe Anhang Arbeitsblatt 1.1). In Bezug auf den neuen Wortschatz erhalten die Studierenden ein Arbeitsblatt mit einer Übung zu Körperteilen. Sie antworten auf Fragen und vergleichen die Antworten mit denen ihres Sitznachbarn. Neue und unbekannte Wörter werden im Plenum besprochen (siehe Anhang Arbeitsblatt 1.3).

Zur Einstiegsphase des 2. Liedtextes ES IST NICHT IMMER LEICHT gehört u.a. die Erklärung und Festigung des Konjunktivs II, um irrealer Wünsche auszudrücken. Die Studierenden erhalten dazu ein Arbeitsblatt (siehe Anhang Arbeitsblatt 2.2), das in Kleingruppenarbeit gelöst werden soll. Die erste Aufgabe im Arbeitsblatt besteht darin, unvollständige Sätze durch den Konjunktiv II zu ergänzen. Zu bemerken ist, dass nicht alle in diesem Arbeitsblatt vorhandene Übungssätze im Liedtext vorkommen. In der letzten Aufgabe sollen die Studierenden noch zusätzlich eigene Sätze im Konjunktiv II bilden. Am Ende sollen die Studierenden in Kleingruppen 1 bis 3 Wünsche aufschreiben, die von einem Moderator vorgelesen werden. Studierende aus den anderen Gruppen raten, von welchem Studierenden welcher „Wunsch“-Satz stammt. In der Einstiegsphase zum 3. Lied werden u. a. auch mit einem Arbeitsblatt Sprechfertigkeit und Personenbeschreibung behandelt (siehe Anhang Arbeitsblatt 3.2). Die Einstiegsphase zum 4. Lied fokussiert den Wortschatz (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.1).

Der 5. Liedtext MENSCH dient hervorragend zur Übung des Wortschatzes und der Wortbildung. In der Einstiegsphase sollen aus Verben Adjektive gebildet und die dazu entsprechenden Antonyme gefunden werden (siehe Anhang Arbeitsblatt 5.1).

Bei allen Liedern umfasst die Einstiegsphase neben dem Erlernen neuer und Wiederholen bekannter Wörter und Grammatik auch die Sprechfertigkeit. Zur Förderung der Sprechfertigkeit werden unterschiedliche Kommunikationsübungen durchgeführt. So werden beispielsweise vor dem Hören des zweiten Liedtextes ES IST NICHT IMMER LEICHT die Studierenden aufgefordert, ihre Meinung über den Titel des Liedtextes zu äußern, welche Botschaft der Titel vermitteln könnte etc. Des Weiteren erhalten sie ein Arbeitsblatt mit Bildern, die sie beschreiben sollen (siehe Anhang Arbeitsblätter 1.2, 2.1).

10.1.2 Erschließungsphase, Ziel: Intensives Hören

Das Ziel in der Erschließungsphase ist Hörverständnis. Jeder Liedtext wird dazu den Studierenden drei- bis viermal vorgespielt.

Beim ersten Hören geht es nur darum, dass die Studierenden einen ersten Eindruck vom Lied(-Text) bekommen. Nach dem zweiten Hören erhalten die Studierenden Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Übungen, die sich inhaltlich (Wortschatz, Grammatik) auf den jeweiligen Liedtext beziehen. Die ersten Eindrücke vom Liedtext werden nach dem dritten Hören im Plenum besprochen. Die Studierenden bekommen dazu Arbeitsblätter mit

Wortschatz und Redemitteln, die ihnen bei der Meinungsäußerung zu den Liedtexten behilflich sein sollen (siehe Arbeitsblätter 1.5, 2.4, 3.3, 4.4, 5.4, 6.1; Arbeitsblatt 1.9).

Gefördert wird in der Erschließungsphase u.a. auch die Sprechfertigkeit der Studierenden. Die Studierenden werden dazu motiviert, über den Titel des jeweiligen Liedes zu sprechen. So beispielsweise beim Liedtext SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND, wo sie auf die Fragen wie „Welche Bedeutung haben Blumen in Ihrem Leben?“ oder „Was symbolisieren Blumen?“ antworten sollen. Dann werden die Studierenden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält sieben Kärtchen, die mit den Schlüsselwörtern des Liedtextes beschriftet sind, z.B.: *Blumen* (2x), *Mädchen*, *Männer*, *Krieg*, *Soldaten*, *Gräber*); (siehe Arbeitsblatt 3.3). Die Gruppen sollen diese Wörter in eine Reihenfolge bringen, die sie für sinnvoll halten. Nach etwa 10 Minuten soll jede Gruppe die von ihnen geordnete Reihenfolge zeigen, ihre Entscheidung begründen und sagen, welche Beziehungen sie zwischen den einzelnen Wörtern bzw. Begriffen sieht. Auch zu diesem Liedtext wird ein Arbeitsblatt mit einer Sprechfertigungsübung, die auf die Beschreibung zu einem Bild basiert, den Studierenden vorgelegt. Es handelt sich um ein Foto von Marlene Dietrich, das die Studierenden beschreiben sollen (siehe Anhang Arbeitsblatt 3.2). Nach dem dritten bis vierten Hören des Liedtextes folgen der nichtstandardisierter Behaltenstest, und die zwei Multiple-Choice-Tests: Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl und Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen (siehe Kapitel 10.2).

10.1.3 Weiterführungsphase

Ziel in der Weiterführungsphase ist Wiederholung und Vertiefung des neugelernten Stoffes (Grammatik, Wortschatz, Redemittel). Dabei gibt es verschiedenartige Ausführungsmöglichkeiten (in Einzel- oder Gruppenarbeit). Den Studierenden werden Arbeitsblätter mit unterschiedlichen bereits erlernten grammatischen Übungen ausgeteilt, wie beispielsweise Übungen zu Kausalsätzen mit *denn* (siehe Anhang Arbeitsblatt 5.2), zu Konditionalsätzen (siehe Anhang Arbeitsblätter 2.5, 5.3), zu indirekten Fragesätzen (siehe Anhang Arbeitsblatt 3.5), zu regelmäßigen und unregelmäßige Verben (siehe Anhang Arbeitsblatt 5.7) etc. Des Weiteren vertiefen die Studierenden den neuerlernten Wortschatz durch Übungen, in denen sie für jeden deutschen Satz die arabische Äquivalente finden (siehe Anhang Arbeitsblatt 1.7), oder den Liedtext ins Arabischen übersetzen sollen. Verwendet werden auch Arbeitsblätter mit Übungen zu idiomatischen Redewendungen mit Körperteilen,

Blumen etc. (siehe Anhang Arbeitsblätter 1.7, 2.7, 3.6), Übungen zu Wortfeldern (siehe Anhang Arbeitsblatt 4.7), oder Übungen zur Wortbildung (siehe Anhang Arbeitsblatt 5.8).

In der Weiterführungsphase (letzten Phase) wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, selbstständig einen Text zu verfassen bzw. zu produzieren. Aus diesem Grund erhalten sie als Hausaufgabe eine Textproduktion, die sich thematisch und grammatisch an den jeweiligen Liedtext anschließt (siehe Anhang Arbeitsblätter 1,10, 2.8, 3.8, 4.9, 5.10, 6.8).

Auch die Weiterführungsphase enthält Übungen zur Sprechfertigkeit. Die Studierenden bekommen Arbeitsblätter mit Fragen wie beispielsweise: „Was tut Ihnen weh?“, „Was will der Sänger mit „*Es ist nicht immer leicht*“, sagen? „Worauf kann sich „*es*“ beziehen?“ etc., auf die sie mündlich antworten sollen (siehe Anhang Arbeitsblätter 1.9, 2.6, 3.7, 4.8, 5.9, 6.7). In dieser Phase folgen der globale Test zum Textverständnis (siehe Anhang Testblätter 4.1-4.6), der Lückentest nach vier Tagen (siehe Anhang Testblätter 5.1-5.6) und der mündliche Behaltenstest nach sieben Tagen (siehe Anhang Mündlicher Behaltenstest 6.1- 6.6).

10.2 Konzept der Tests

Die Tests werden direkt nach der Durchführung benotet. Die Noten werden in Excel-Tabellen eingetragen. Aus diesen werden verschiedene Diagramme (z.B. Notenspiegel) erstellt, aus denen sich Antworten auf die Hypothesen der Arbeit ableiten lassen.

Ich möchte im Folgenden über Anforderungen, Beurteilungsmöglichkeiten und Testsorten mit Vorteilen und Nachteilen informieren.

Wiederholungen der Liedtexte sind besonders beim Auswendiglernen sehr wichtig.

Jedem Studierenden der Probandengruppe (Gruppe A) gebe ich zu jedem Lied eine Tonaufnahme mit Melodie. Der Arbeitsauftrag zum Lernen für den zweiten und dritten Test: Sie sollen das Lied unterwegs oder zu Hause mehrmals hören. Mein Schlüsselgedanke ist: Die Musikversion wird öfter als die Textversion gehört und deswegen besser behalten. Ich empfehle den Studierenden, sich die Lieder nicht ständig bzw. unterbrochen anzuhören, sondern mit Pausen und je nach Lust und Laune. Als erste Lernphase sind vier Tage geplant und als nachfolgende (zweite Lernphase) drei Tage. Hört man sich kurz vor dem Schlafengehen noch einmal das Lied an, arbeitet das Gehirn über Nacht von alleine weiter daran, diese Informationen auswendig zu lernen. Auch um einen Liedtext auswendig zu

lernen, sollte man ihn erst einmal inhaltlich verstehen. Deshalb gebe ich Erklärungen zum Inhalt ab. (siehe Kapitel 10.1.1). Ich empfehle den Studierenden, dass sie Strophe für Strophe des Liedtextes auswendig lernen. Dabei sollte man mit dem Auswendiglernen aber nicht immer wieder von vorne beginnen, denn sonst beherrscht man bald die ersten Zeilen perfekt, kommt aber mit den folgenden Zeilen immer langsamer voran. Lange Strophen kann man in drei bis sechs Teile zerlegen. Für die Kontrollgruppe (Gruppe B) gelten die gleichen Aufträge, allerdings mit Tonaufnahme ohne Melodie.

10.2.1 Nichtstandardisierter Behaltenstest

Mit dem nichtstandardisierten Behaltenstest wird überprüft, wie sich die Studierenden eine gewisse Reihe von Wörtern oder Informationen für eine bestimmte Zeit einprägen und abrufen können⁷¹. Die Studierenden sollen einzelne Wörter, Passagen aufschreiben, die sie nach drei oder viermaligem Hören im Gedächtnis behalten sollen (siehe Anhang 1.1-1.6).

Er ist die Basis zum statistischen Herausfinden, welche Gruppe die Wörter besser behält: Die Gruppe mit gesungenen Liedtexten oder die Gruppe mit vorgesprochenen Liedtexten. Dadurch wird auditives Rezipieren geprüft, in dem Sinne „die Fähigkeit etwas Gehörtes über eine kurze Zeitspanne im Gedächtnis zu behalten“ (Amorosa/Noterdaeme 2003: 31).

10.2.2 Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl

Von vorgegebenen vier Antwortmöglichkeiten – davon drei falschen – ist die richtige Antwort wiederzuerkennen bzw. anzukreuzen (siehe Anhang Multiple-Choice-Test (A) 2.1-2.6). In dieser Arbeit ist der Multiple-Choice-Test die Basis dafür, um statistisch belegen zu können, welche der obengenannten Gruppe den Text besser verstanden hat. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Test zufällig bestanden wird, liegt ab 12 Fragen mit mehr als drei Antwortmöglichkeiten unter 1,5%, was bei einer Stichprobengröße von 40 einem Erwartungswert von weniger als einer Person entspricht. Der Vorteil des Multiple-Choice-Tests besteht vor allem in der objektiven Auswertung (vgl. Christmann 2004: 47). Ein Nachteil ist, dass sich viele Studenten durch die Aufregung in der Klausur die Fragen nicht richtig durchlesen. Ein weiteres Problem ergibt sich, wenn man den Stoff nur auswendig lernt und ihn nicht wirklich versteht. Um die Aufgaben lösen zu können, muss man das neu

71 Vgl. <http://www.einstellungstest-fragen.de/einstellungstest-kurzzeitgedachtnis-auswendig-lernen/>, zugegriffen am 22.02.2016

Erlernte (Wissen) auch anwenden und auf andere Situationen übertragen können. Nach dem dritten bzw. vierten Hören jedes Liedtextes wird der Multiple-Choice-Test durchgeführt. Die Aufgabestellung lautet: „Hören Sie das Lied und kreuzen Sie die richtige Antwort an!“ (siehe Anhang Testblätter 2.1- 2.6).

10.2.3 Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen

Erfasst wird das domänenspezifische (gebietsspezifische) Vorwissen. Zu jedem Liedtext gibt es Textausschnitte mit jeweils den zwei Wertungsmöglichkeiten *richtig* oder *falsch*. Die Studierenden bekommen auch Sätze mit unpassenden Kollokationen, wenn es um die Ausdrucksformulierung geht, und Sätze mit unpassender Semantik, wenn es um den Inhalt geht. Sie sollen entscheiden, ob die Sätze semantisch und syntaktisch richtig oder falsch sind (siehe Anhang Multiple-Choice-Test (B) 3.1-3.6).

Der Vorteil⁷² dieses Tests ist, dass „eindeutige Erfassung und damit die objektive Auswertung“. Der Nachteil ist darin zu sehen, dass die Studierenden bei der Konstruktion mehr Zeit brauchen, z.B. für die Entwicklung attraktiver Distraction (nicht korrekter Antwortalternativen). Eine hohe Ratewahrscheinlichkeit erschwert die Erfassung von kreativer komplexer Kompetenz⁷³.

10.2.4 Test zum globalen Textverständnis

Um festzustellen, was die Studierenden vom Liedtext verstanden und behalten haben, sollten sie im Test zum globalen Textverständnis eine kurze Zusammenfassung des jeweiligen Liedtextes liefern. Die Aufgabe lautete: „Fassen Sie kurz zusammen, was Sie vom Liedtext x verstanden haben“ (siehe Anhang Test zum globalen Textverständnis 4.1-4.6). Der Test ist offen und umfangreich. Er erfordert selbst formulierte Antworten, bei denen Vielfalt möglich ist. Die Studierenden sollten eine Zusammenfassung schreiben, was sie vom Liedtext verstanden haben. Dabei wird getestet, ob sie das Thema und Haupt – bzw. Kernaussage des Textes erfasst haben.

Der Vorteil des Tests zum globalen Textverständnis ist, dass individuelle und freie Lösungswege sowie Lösungen möglich sind. Mit diesem Test kann viel Zeit gespart werden,

⁷² <http://www.schule-bw.de/entwicklung/lernstandserhebungen/dokumente/dvdocs/beispielaufgaben/aufgabenformate.pdf>,
zugegriffen am 02.02.2016

⁷³ Vgl. ebenda

die an anderer Stelle zum Knobeln an Detailfragen sinnvoller eingesetzt werden kann. Kreativität und Komplexität können überprüft werden.⁷⁴

Ein Nachteil besteht darin dass wegen der Vielfalt möglichen Lösungen eine objektive Auswertung nicht machbar ist. Des Weiterns erfordert eine objektive Auswertung ist nicht machbar wegen der Vielfalt möglichen Lösungen. Eine eindeutige Itemdefinition exakte Musterlösungen, die Definition von konsensfähigen Kriterien für Korrektur ist somit schwierig.

10.2.5 Lückentest

Es wird die Abrufbarkeit des Liedtextes aus dem Gedächtnis geprüft. Die Studierenden beider Gruppen sollen vier Tage vor dem Test zu Hause das Lied auswendig lernen. Die Versuchspersonen bekommen eine gesungene Aufnahme für jeden Liedtext und die Kontrollgruppe bekommt eine vorgesprochene Aufnahme für jeden Liedtext. Beide Gruppen bereiten sich damit auf den „Lückentest und den mündlichen Test“ zu Hause vor.

Als Vorteile der Art des Antwortens können die einfache Auswertbarkeit, die Eingabe von Begriffen durch die Studierenden sowie die Tatsache genannt werden, dass lediglich der Kontext vorgegeben wird. Ein Nachteil ist, dass es nur eine stark eingeschränkte Anzahl von richtigen Lösungen geben darf, was für viele Bereiche ungemessen ist. Lückentexte eignen sich daher besonders für Sprachtests (Grammatik, Rechtschreibung, Vokabeln einer Fremdsprache etc.) (vgl. Mayer/Hertnagel/Weber 2009: 92). Die Studierenden bekommen vier Tage nach dem ersten Vorkommen eines Liedes im Unterricht jeweils einen Lückentest zum Liedtext, den Sie mit fehlenden Wörtern ergänzen sollten. Die Aufgabe lautet dabei: „Welche Wörter fehlen? Bitte ergänzen Sie!“ (siehe Anhang Lückentext 5.1-5.6).

10.2.6 Mündlicher Behaltenstest

Dieser Test prüft, ob die Studierenden in der Lage sind, die Liedtexte längere Zeit im Gedächtnis abzurufen. Durch das Auswendiglernen von Liedtexten wird der Wortschatz gefestigt und erweitert und grammatische Strukturen werden wiederholt oder gefestigt. Ich

⁷⁴ <http://www.schule-bw.de/entwicklung/lernstandserhebungen/dokumente/dvdocs/beispielaufgaben/aufgabenformate.pdf>. zugegriffen am 02.02.2016

gebe den Studierenden Tipps⁷⁵ zum Auswendiglernen. Je öfter man den Lernstoff sprechend vorträgt, desto sicherer wird man sich in der Prüfung fühlen. Auch wenn es sich im ersten Moment ungewohnt anfühlt, spielt „die Prüfungssituation vor dem Spiegel, mit Freunden oder gar vor einer Kamera durch“⁷⁶ eine wichtige Rolle. Mit viel Übung wird man im entscheidenden Moment wesentlich souveräner auftreten und sich somit umso mehr auf die „Fragestellung und den Prüfungsstoff“ konzentrieren können. Alle Studierenden der beiden Gruppen bekommen die gleiche Frage: Tragen Sie vor, was Sie vom Liedtext behalten haben. Da dieser Test mündlich ist, sollte es Kriterien für das Bestimmen der Noten geben. Dazu habe ich den Liedtext in sechs Sequenzen gegliedert. Diese werden auf sechs Noten verteilt. Die Studierenden, die nichts oder nur eine Sequenz aufsagen können, bekommen die Note „ungenügend“. Die Studierenden, die zwei Sequenzen korrekt aufsagen können, bekommen die Note „mangelhaft“, usw. Die Studierenden, die sechs Sequenzen aufsagen können, bekommen die Note „sehr gut“.

Die Vorteile des mündlichen Behaltenstests bestehen darin, dass unterschiedliche fremdsprachliche Kompetenzen dabei berücksichtigt und gewertet werden können, wie z.B. Hörverstehen, Aussprache / Artikulation, Rhythmus und Vortragsverhalten. Der Nachteil dieses Tests beschränkt sich darauf, dass ein mündlicher Test Studierende in eine nervöse Situation beim Vortragen eines Liedes versetzen kann. Zu jedem Lied wird der mündliche Test eine Woche nach der Erstbehandlung des Liedes durchgeführt (siehe Anhang Mündlicher Test 6.1–6.6). Dabei wird kontrolliert, ob die Musik es den Studierenden ermöglicht, die Liedtexte auswendig zu lernen und lange Zeit im Gedächtnis zu behalten.

10.2.7 Kompetenzen

Das Hörverstehen steht im Vordergrund (Lückentext ausfüllen, Zeilen / Abschnitte ordnen, Reime herausfinden, falschen Text des Liedes korrigieren, Verstandenes aufschreiben). Eine Kompetenzerweiterung geschieht aber auch durch Kommunikation: Restriktive, keine offene Diskussionen über den Liedtext und Interpreten, Umfrage erstellen und in wechselnder Partnerarbeit ausführen, Inhalt mündlich zusammenfassen, neuen Titel erfinden, Verfassen eines alternativen Liedtextes, Text eines Liedes umändern sowie einen Brief an den Sänger schreiben. Je nach Lied und thematischem Schwerpunkt stehen entweder die Geschichte oder

75 <http://magazin.sofatutor.com/schueler/2014/03/21/abi-uni-10-tipps-fur-mundliche-prufung-2/>, zugegriffen am 02.02.2016

76 (ebenda)

die Sprache im Vordergrund. So können Wortschatz, Grammatik und Intonation direkt oder indirekt durch Lieder geübt und gefestigt werden. „Lieder können Interesse für Land und Leute, für eine andere Kultur und Mentalität wecken und einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz leisten“ (Braun: 2013)⁷⁷.

10.3 Geplante Durchführung der Tests

Die Studierenden beider Gruppen erhalten für jedes Lied drei Tests zum vorentlasteten Hörverständnis. Für das Behalten gibt es drei Tests. Für den vorentlasteten Verständnistest bekommen die Studierenden auch drei Tests für jedes Lied. Ein Lückentest für das Behalten, ein nichtstandardisierter Test und ein mündlicher Test runden das Testvolumen ab. Die Auswertung hat gezeigt, dass dies gangbar ist. Alle Tests werden für jedes der sechs Lieder durchgeführt. Testgruppe und Kontrollgruppe werden separat getestet. Alle Tests außer dem mündlichen Behaltenstest finden schriftlich statt. Im Einzelnen gilt

- Der „nichtstandardisierte Behaltenstest“ findet für jedes der sechs Lieder schriftlich in der zweiten Phase der Unterrichtseinheit am ersten Tag der Einführung eines neuen Liedes statt.
- Der „Multiple-Choice-Test zur Semantik, speziell: Wortwahl“ wird in der zweiten Phase der Unterrichtseinheit nach drei- bis viermaligem Hören exakt einmal schriftlich durchgeführt (s. 10.4).
- Der „Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen“ wird in der zweiten Phase der Unterrichtseinheit nach drei bis viermaligem Hören genau einmal schriftlich durchgeführt (s. 10.4).
- Der Lückentest findet nach vier Tagen bei jedem neuen Lied in der dritten Phase der Unterrichtseinheit statt.
- Der „Test zum globalen Textverständnis“ fand in der dritten Phase der Unterrichtseinheit statt.
- Der „mündliche Test“ findet nach sieben Tagen bei jedem neuen Lied in der dritten Phase der Unterrichtseinheit statt. Beide Gruppen sollen das Lied sieben Tage vor dem Test zu Hause auswendig lernen.

⁷⁷ http://www.lehrer-online.de/songs-chansons.php?show_complete_article=1&sid=69266084267269973645726932693610, zugegriffen am 06.03.2016

Um die Leistungen der einzelnen Probanden verfolgen zu können, werden die Testblätter nummeriert. Jede Person hat eine bestimmte Nummer, die mir dabei hilft, zu wissen, zu welcher Gruppe sie gehört. Für jede Gruppe gibt es eine von 1-40 durchnummerierte Liste der Studierenden. Dadurch ist statistisch auch eine Differenzierung nach individuellen Leistungen möglich. Es gibt möglicherweise Probanden, die Testbögen nicht beantwortet haben. Diese werden mit ungenügend bewertet. Die Tests werden nicht wiederholt.

10.4 Ergebnisse der Testauswertung⁷⁸

10.4.1 Behaltensleistung

1. Frequenzen der Noten über alle Behaltenstests am jeweils 1. Tag der Liedereinführung:

Gruppe A (mit gesungenen Liedtexten, blau) und Gruppe B (mit gesprochenen Liedtexten, grün): Im Vergleich der Notenspiegel

N	1	2	3	4	5	6	
F	24	46	53	57	38	22	
F	26	48	56	47	44	19	

N	1	2	3	4	5	6	
F	25	47	54,5	52	41	20,5	240
F	25	47	54,5	52	41	20,5	240
	50	94	109	104	82	41	480

Tab.1: Dargestellt sind links die Notenspiegel der Behaltenstests des 1. Tages der beiden Gruppen sowie rechts die erwarteten Frequenzen bei stochastischer Unabhängigkeit von „Liedgruppe“ und „Notenspiegel“

Der χ^2 -Unabhängigkeitstest mit der Nullhypothese H_0 : „Die Notenfrequenzen F sind unabhängig von der Gruppe“ zeigt für H_0 die Wahrscheinlichkeit $P = 87\%$. Man kann daher H_0 nicht verwerfen. Wir können also davon ausgehen, dass am 1d-Test auf der Basis der Notenspiegel kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen wahrzunehmen ist.

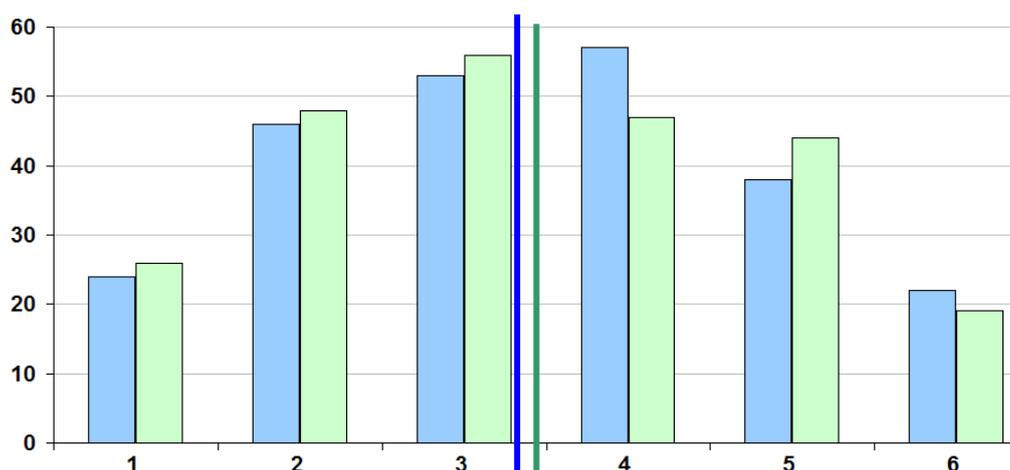


Diagramm 1: Notenfrequenzen am ersten Tag für Gruppe A (mit gesungenen Liedtexten, blau) und Gruppe B (mit gesprochenen Liedtexten, grün) mit den Mittelwerten von Gruppe A: 3,44 und von Gruppe B: 3,38

Mittelwerte von Noten A: 3,38 und von Gruppe B: 3,44

⁷⁸ Die Beratung zur Statistik: Ernst Eggers, Studienseminar Mainz; Tilmann Deutler, Universität Mannheim, hat eine Vortragsfassung redigiert.

Das Säulendiagramm spiegelt den Befund „Unabhängigkeit“ wider: Die Frequenzen der Gruppe B (grün) folgen dem Frequenzverlauf der Gruppe A (blau). Die Mittelwerte sind fast gleich. Das heißt, auch die Mittelwerte zeigen keinen wesentlichen Unterschied.

2. Noten aller Behaltenstests des 4. Tages:

N	1	2	3	4	5	6		N	1	2	3	4	5	6	
F	50	53	58	52	24	3	240	F	46	50	54	51,5	29	9,5	240
F	42	47	50	51	34	16	240	F	46	50	54	51,5	29	9,5	240
	92	100	108	103	58	19	480		92	100	108	103	58	19	480

Tab. 2: Noten aller Behaltensests des vierten Tages.

Der χ^2 -Unabhängigkeitstest mit der Nullhypothese H_0 : „Die Notenfrequenzen F sind unabhängig von der Gruppe“ zeigt für H_0 die Wahrscheinlichkeit $P = 3,1\%$. Man kann daher H_0 verwerfen mit Signifikanzwahrscheinlichkeit $\alpha = 3,1\%$. Wir können also davon ausgehen, dass es am 4d-Test deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen beim Test gibt. Der Unterschied beträgt ein Drittel der Note (0,33%) zwischen beiden Gruppen zu Gunsten der Liedgruppe.

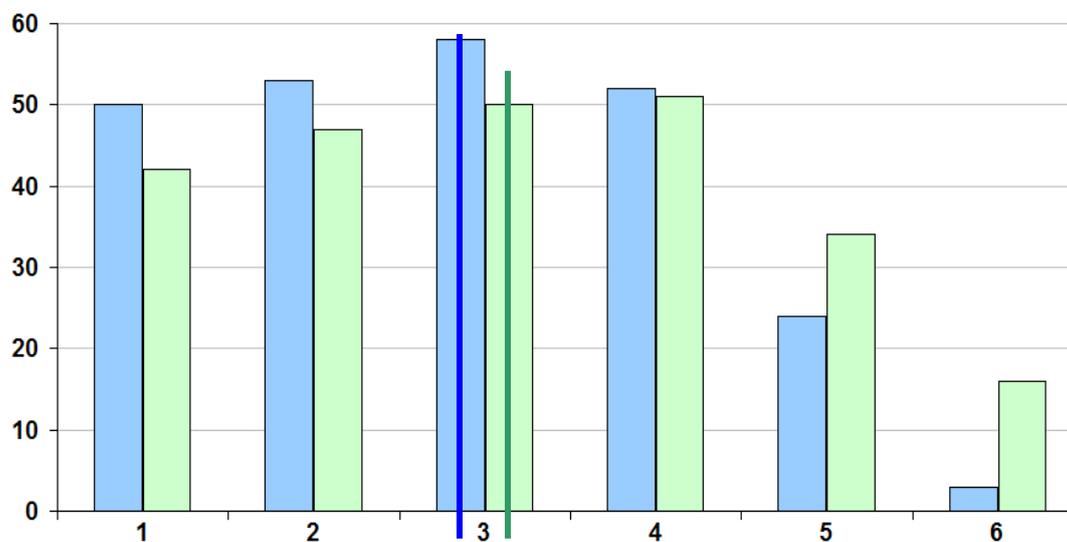


Diagramm 2: Notenfrequenzen am vierten Tag für Gruppe A (mit gesungenen Liedtexten, blau) und Gruppe B (mit gesprochenen Liedtexten, grün) mit den Mittelwerten von A: 2,82 und von B: 3,15

Die Frequenzen der blauen und grünen Diagrammsäule 1, 2, 3 stellen die guten Noten von beiden Gruppen dar. Die Frequenzen der grünen und blauen Diagrammsäule 4, 5, 6 zeigen die schlechten Noten von beiden Gruppen. Diagrammsäule 4 zeigt die schlechten Noten der beiden Gruppen fast ohne Unterschied, aber Diagrammsäulen 5 und 6 lassen einen klaren

Unterschied erkennen. Die Diagrammsäulen 5, 6 in der Farbe Blau zeigen weniger schlechten Noten, als in der Farbe Grün.

3. Noten aller Tests des 7. Tages:

N	1	2	3	4	5	6		N	1	2	3	4	5	6	
F	32	54	66	53	28	7	240	F	26,5	49	58,5	52	40	14	240
F	21	44	51	51	52	21	240	F	26,5	49	58,5	52	40	14	240
	53	98	117	104	80	28	480		53	98	117	104	80	28	480

Tab. 3: Noten aller Tests vom siebten Tag

Der χ^2 -Unabhängigkeitstest mit der Nullhypothese H_0 : „Die Notenfrequenzen F sind unabhängig von der Gruppe“ zeigt für H_0 die Wahrscheinlichkeit $P = 0,2\%$. Man kann daher H_0 verwerfen mit der Signifikanzwahrscheinlichkeit $\alpha = 0,2\%$. Wir können also davon ausgehen, dass es am 7d-Test deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen beim Test gibt. Ab sieben Tagen sind die Unterschiede signifikant mit $\alpha = 0,2\%$, das heißt: hochsignifikant.

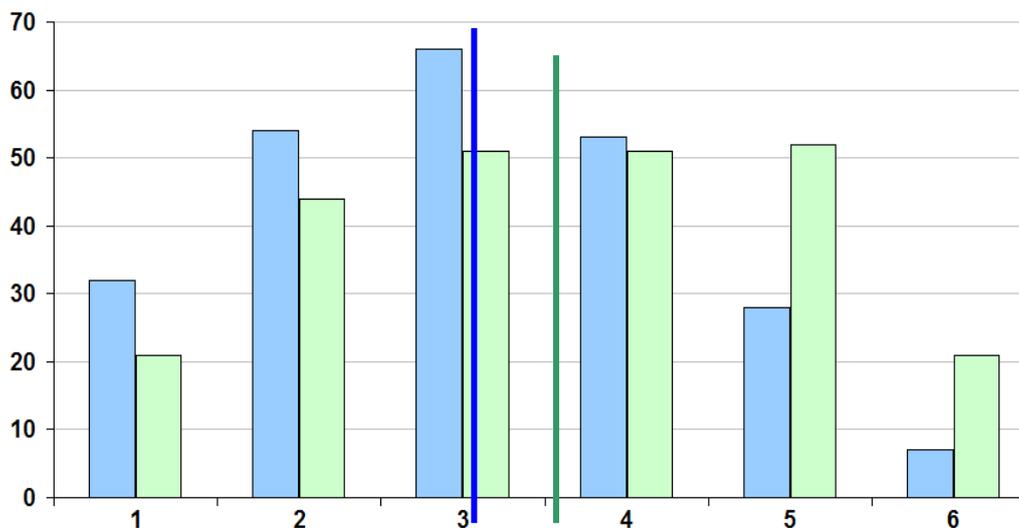


Diagramm 3: Notenfrequenzen am siebten Tag für Gruppe A (mit gesungenen Liedtexten, blau) und Gruppe B (mit gesprochenen Liedtexten, grün) mit den Mittelwerten von Gruppe A: 3,05, und Gruppe B: 3,55

Die Notenfrequenzen der Gruppe mit gesungenen Liedtexten belegen deren bessere Leistung: Bei den Noten 1, 2 und 3 sind die blauen Frequenzen deutlicher höher, bei der Note 4 sind die Frequenzen fast gleich und bei den Noten 5 und 6 sind die blauen Frequenzen deutlich niedriger, zum Teil um mehr als die Hälfte.

4. Liedgruppe A und Nicht-Liedgruppe B im Vergleich bezüglich Notenveränderung

Individuelle Veränderung der Noten beim 4d-Test gegenüber dem 1d-Test: - 0 +

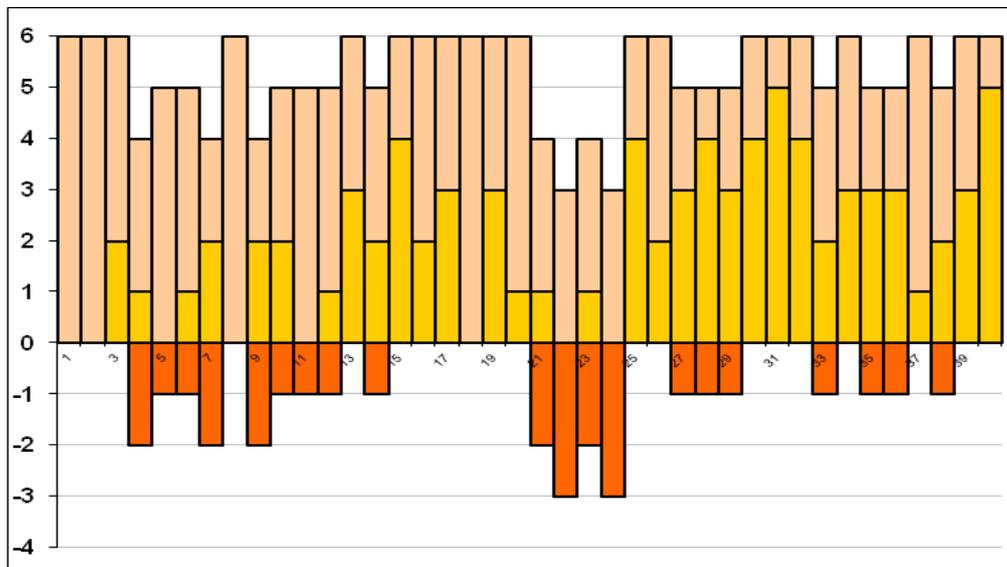


Diagramm 4: Individuelle Veränderung der Noten beim 4d-Test gegenüber dem 1d-Test von Gruppe A

Die Entwicklung der einzelnen Studierenden in der Gruppe.

Jede Säule dieser Diagramme steht für eine Person. In Diagramm 4 zeigt Säule 1 die Farbe Beige, dass sich die Noten der ersten Person bei allen Tests zu den sechs Liedern verbessert haben. In Säule 3 zeigt die Farbe Gelb, dass die Noten der 3. Person bei den Tests zu 2 Liedern gleich geblieben sind, und die Farbe Beige, dass sich die Noten bei den Tests zu 4 Liedern verbessert haben. In Säule 4 zeigt die Farbe Rot, dass sich die Noten der 4. Person in den Tests zu 2 Liedern verschlechtert haben, die Farbe Gelb, dass die Noten dieser Person in einem Test gleich geblieben sind, und die Farbe Beige, dass sich die Noten dieser Person bei den Tests zu 3 Liedern verbessert haben.

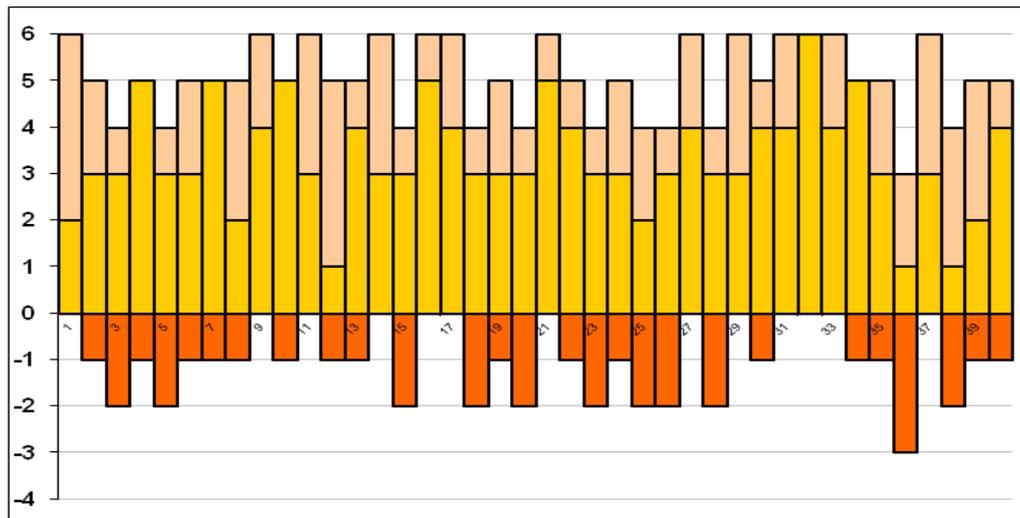


Diagramm 5: Individuelle Veränderung der Noten beim 4d-Test gegenüber dem 1d-Test von Gruppe B

Jede Säule dieses Diagramms steht für eine Person. In Diagramm 5 zeigt Säule 1 die Farbe Gelb, dass die Noten der ersten Person bei den Tests zu zwei Liedern gleich geblieben sind, und die Farbe Beige, dass sich die Noten dieser Person bei den Tests zu vier Liedern verbessert haben. In Säule 3 zeigt die Farbe Rot, dass die Noten der 3. Person bei den Tests zu zwei Liedern verschlechtert haben, und die Farbe Gelb, dass die Noten dieser Person bei den Tests zu drei Liedern gleich geblieben sind. In Säule 4 zeigt die Farbe Rot, dass sich die Noten der 4. Person ebenfalls zu einem Test verschlechtert haben, und die Farbe Gelb, dass die Noten dieser Person bei den Tests zu fünf Liedern gleich geblieben sind.

Fishertest

				Bedeutung	
	nv	v	Sum	L	mit Lied
L	211	29	240	K	
T	201	39	240		
Sum	412	68	480	N	
	n				
				T	nur Text
				nv	n. verschlechtert
				v	verschlechtert

k	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229
P(k)	0,0445	0,0306	0,0196	0,0117	0,0065	0,0034	0,0016	0,0007	0,0003	0,0001	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Sum	0,0445	0,0752	0,0948	0,1065	0,1131	0,1165	0,1181	0,1188	0,1191	0,1193	0,1193	0,1193	0,1193	0,1193	0,1193	0,1193	0,1193	0,1193	0,1193
-S.	0,9555	0,9248	0,9052	0,8935	0,8869	0,8835	0,8819	0,8812	0,8809	0,8807	0,8807	0,8807	0,8807	0,8807	0,8807	0,8807	0,8807	0,8807	0,8807

k	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240
P(k)	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000

Tab. 4: Im Gegensatz zum Unabhängigkeitstest am 4d-Tag ist der Unterschied nicht signifikant: = 11,93 %.

Der Fishertest stellt keinen signifikanten Unterschied beim Test nach 4 Tagen fest.

Individuelle Veränderung der Noten beim 7d-Test gegenüber dem 1d-Test: - 0 +

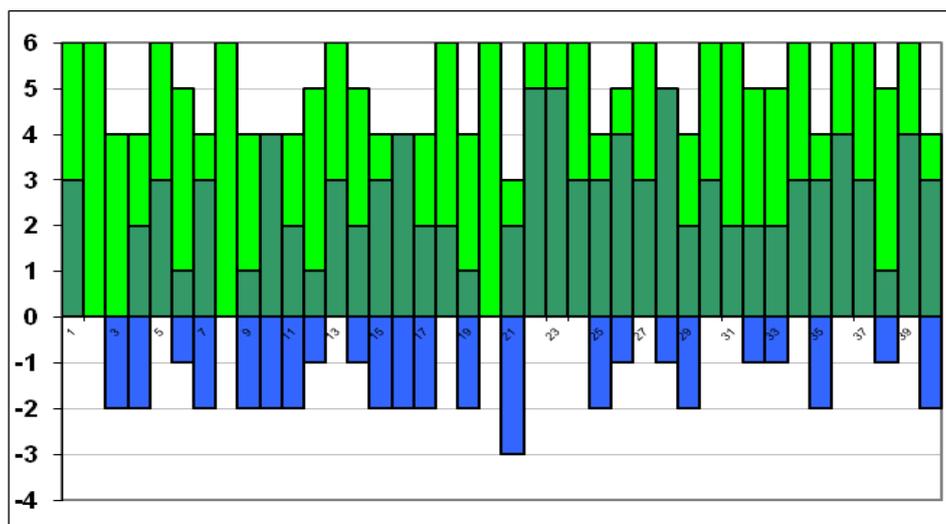


Diagramm 6: Individuelle Veränderung der Noten beim 7d-Test gegenüber dem 1d-Test von Gruppe A

In Diagramm 6 zeigt Säule 1 die Farbe Dunkelgrün, dass sich die Noten der 1. Person bei den Tests zu drei Liedern nicht geändert haben, und Hellgrün zeigt, dass sich die Noten dieser Person bei den Tests zu drei Liedern verbessert haben. In Säule 3 zeigt die Farbe Blau, dass sich die Noten der 3. Person bei den Tests zu zwei Liedern verschlechtert haben, und Hellgrün zeigt, dass sich die Noten dieser Person bei den Tests zu vier Liedern verbessert haben. In Säule 4 zeigt die Farbe Blau, dass sich die Noten der 4. Person ebenfalls bei den Tests zu zwei Liedern verschlechtert haben, die Farbe Dunkelgrün, dass die Noten dieser

Person bei den Tests zu zwei Liedern gleich geblieben sind, und die Farbe Hellgrün, dass sich die Noten bei den Tests zu zwei Liedern verbessert haben.

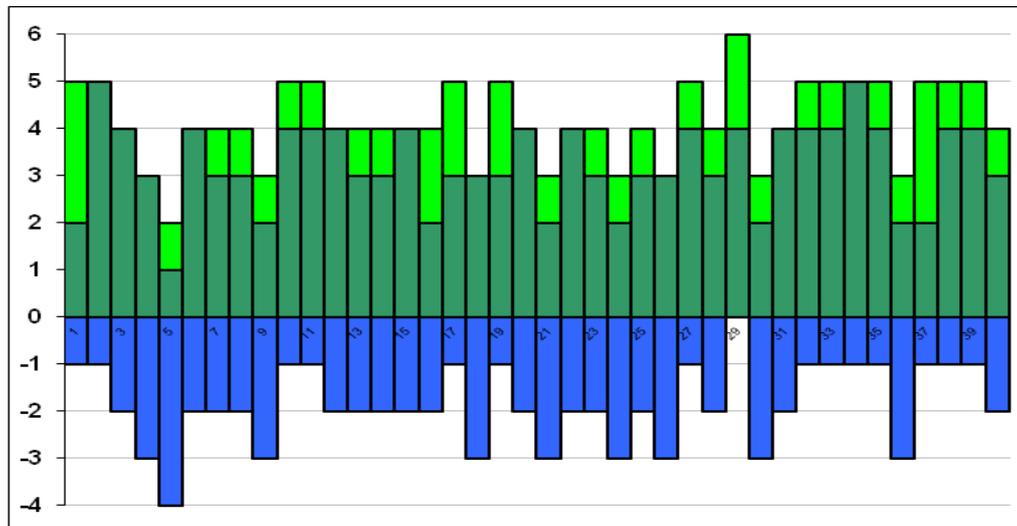


Diagramm 7: Individuelle Veränderung der Noten beim 7d-Test gegenüber dem 1d-Test von Gruppe B

In Diagramm 7 zeigt Säule 1 die Farbe Blau, dass sich die Noten der 1. Person in einem Test verschlechtert haben, die Farbe Dunkelgrün, dass die Noten dieser Person bei den Tests zu zwei Liedern gleich geblieben sind, und die Farbe Hellgrün, dass sich die Noten bei den Tests zu drei Liedern verbessert haben. In Säule 2 zeigt die Farbe Blau, dass sich die Noten der 2. Person ebenfalls in einem Test verschlechtert haben, und die Farbe Dunkelgrün, dass sich die Noten dieser Person bei den Tests zu fünf Liedern gleich geblieben sind.

Der Fishertest liefert Höchstsignifikanz:

					Bedeutung	
	nv	v	Sum		L	Alemannisch
L	201	39	240	K	T	Hochdeutsch
T	166	74	240		nv	n. verschlechtert
Sum	367	113	480	N	v	verschlechtert
	n					

k	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219
P(k)	0,0001	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Sum	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001
1 - S.	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999

k	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238
P(k)	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	
Sum	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	
1 - S.	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	0,9999	

Tab. 5: Vergleich der Anzahl der Noten mit Verschlechterung/Nichtverschlechterung beim 7d-Test gegenüber dem 1d-Test.

Die Tab. 6 zeigt die Anzahl der verschlechterten und nichtverschlechterten Testblätter in den beiden Gruppen. In der Gruppe L gibt es 201 Testblätter, die keine Verschlechterung zeigen, und in der Gruppe T 166. In der Gruppe L gibt es 39 Testblätter, die eine Verschlechterung zeigen, und in der Gruppe T gibt es 74.

5. Vergleich der Probanden

Vierfeldertest

	v	nv	Sum	
T	39	1	40	K
L	23	17	40	
Sum	62	18	80	N
	n			

Bedeutung	
L	mit Lied
T	nur Text
nv	n. verschlechtert
v	verschlechtert

Kontingenzkoeffizient:	
$\Phi = 0,479$	
moderat:	0,1 - 0,25
mittelmäßig:	0,26 - 0,65
stark:	0,66 - 1,00

k	39	40												
P(k)	0,0000	0,0000												
Sum	0,0000	0,0000												
1 - S.	1,0000	1,0000	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####	#####

Tab. 6: Vergleich der Anzahl der Personen mit Verschlechterung/Nichtverschlechterung von Noten beim 7. Test gegenüber dem 1. Test.

Studierende mit gesungenen Liedtexten: 23 Personen haben sich verschlechtert und 17 Personen nicht verschlechtert. Studierende mit gesprochenen Liedtexten: 39 Personen haben sich verschlechtert und eine Person hat sich nicht verschlechtert.

10.4.2 Vorentlastetes Textverständnis

1. Teil: Nur die Tests „Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl“ und „Semantik mit Multiple-Choice-Elementen“:

N	1	2	3	4	5	6	
F	91	115	103	87	73	11	480
F	70	101	99	105	93	12	480
	161	216	202	192	166	23	960

N	1	2	3	4	5	6	
F	80,5	108	101	96	83	11,5	480
F	80,5	108	101	96	83	11,5	480
	161	216	202	192	166	23	960

Tab. 7: Dargestellt sind links die Notenspiegel der beiden Gruppen sowie rechts die erwarteten Frequenzen bei stochastischer Unabhängigkeit des Notenspiegels.

Der χ^2 -Unabhängigkeitstest mit H_0 : „Die Notenfrequenzen F sind unabhängig von der Gruppe“ zeigt für H_0 (Nullhypothese) die Wahrscheinlichkeit $P = 16,4 \%$. Man kann daher H_0 nicht verwerfen. Demnach ist am 1. Tag kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen nachweisbar.

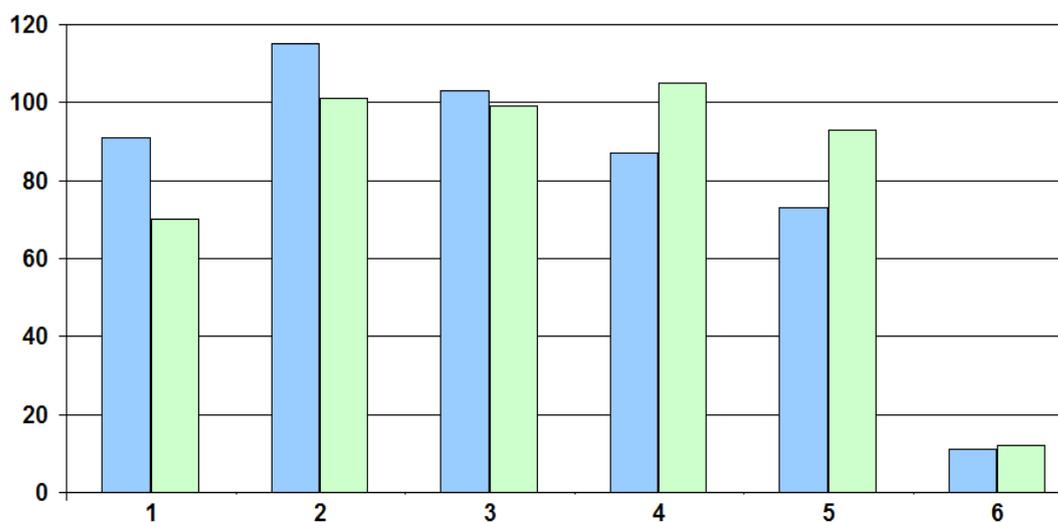


Diagramm 8: Notenfrequenzen am ersten Tag für Gruppe A (mit gesungenen Liedtexten, blau) und Gruppe B (mit gesprochenen Liedtexten, grün)

Bei Gruppe A (mit Liedtexten) sind im Bild ersichtlich die Frequenzen der Noten 1, 2 deutlich höher, die Frequenzen der Noten 3 und 6 fast gleich und die Frequenzen der Noten 4 und 5 deutlich niedriger. Der Test des ersten Tages lieferte allerdings keine Signifikanz, d.h. man kann nicht behaupten, dass die Gruppen sich unterscheiden.

2. Teil: Alle Tests zum Textverständnis kumuliert: „Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl“ und „Semantik mit Multiple-Choice-Elementen“.

N	1	2	3	4	5	6		N	1	2	3	4	5	6	
F	107,5	154	155,5	153,5	131	18,5	720	F	122	167	156	144	118	13	720
F	107,5	154	155,5	153,5	131	18,5	720	F	93	141	155	163	144	24	720
	215	308	311	307	262	37	1440		215	308	311	307	262	37	1440

Tab. 8: Noten aller Testblätter beim Test Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl, Semantik mit Multiple-Choice-Elementen und dem Test zum globalen Textverständnis (Zusammenfassung von 3 Tests: 720 Testblätter).

Der χ^2 -Unabhängigkeitstest mit der Nullhypothese H_0 : „Die Notenfrequenzen F sind unabhängig von der Gruppe“ zeigt für H_0 die Wahrscheinlichkeit $P = 2,2\%$. Man kann daher H_0 verwerfen. Wir können also davon ausgehen, dass es in der dritten Phase der Unterrichtseinheit einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt.

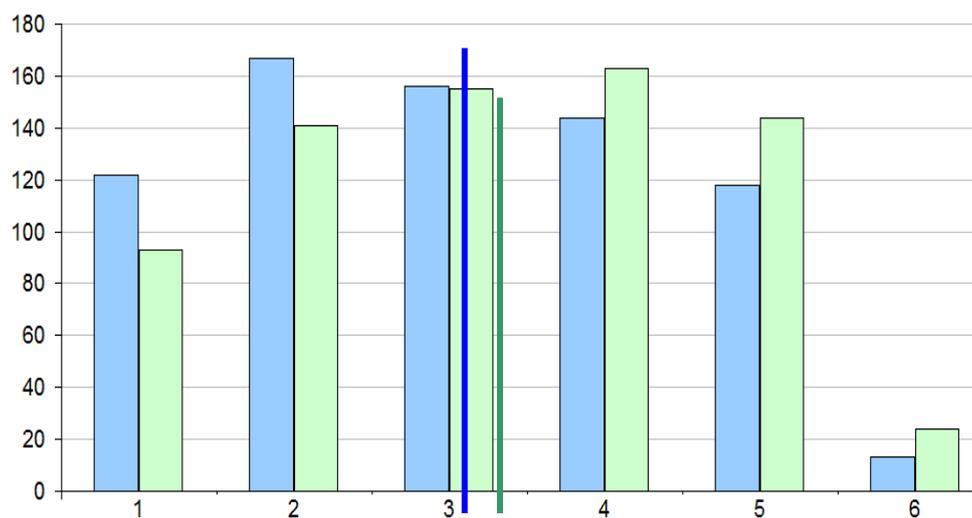


Diagramm 9: Notenfrequenzen am ersten Tag für Gruppe A (mit Liedern, blau) und Gruppe B (ohne Lieder, grün)

Mittelwerte von Gruppe A: 3,05, und von Gruppe B: 3,27

Die Frequenzen der Gruppe A zeigen die besseren Leistungen der Studierenden mit gesungenen Liedtexten: Bei der Gruppe A sind die Frequenzen der Noten 1 und 2 deutlich höher, die Frequenzen der Note 3 fast gleich und die Frequenzen der Noten 4, 5 und 6 deutlich niedriger als in der Gruppe B.

11 Diskussion der Ergebnisse

Die Auswertungen im 10. Kapitel zeichnen folgendes elementare Bild:

Die Lerngruppen als Ganze unterscheiden sich signifikant, zum Teil auch hochsignifikant, bezüglich des

- Behaltens von Wörtern
- Textverständnisses

zugunsten jener Gruppe, die mit einer Liedmelodie gelernt hat.

Mit Blick auf die Hauptforschungsfrage „Wie lässt sich signifikant nachweisen, dass die Einbeziehung der Melodie den Lernprozess hinsichtlich Reproduktion und Verstehen des Liedtextes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht fördern kann?“ ergeben sich einige Konsequenzen. Das Thema der vorliegenden Untersuchung behandelte speziell den Einfluss der vorliegenden Lieder auf bestimmte Aspekte des Behaltens und Textverstehens bei den Hörern. Die zahlreichen Vorteile der Lieder wurden vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur in den vorigen Kapiteln herausgehoben. Das Experiment brachte drei klare Unterschiede zwischen der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe zum Vorschein: bezüglich der Reproduktion, des Hörverständnisses und der Motivation.

1. Zur Reproduktion

Die Studierenden in der Versuchsgruppe konnten sich das sprachliche Material der Lieder AUGEN OHREN NASE, ES IST NICHT IMMER LEICHT und SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND besser merken. Die Tests am ersten Tag und nach vier Tagen zeigten keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen. Die Ergebnisse der Testgruppe standen im Widerspruch zu den Erwartungen (siehe Kapitel 10.6.1. Tab. 1, 2 und Diagramme. 1, 2). Nach der Ermittlung und Prüfung der Ursachen, die dazu führten, dass Gruppe A nicht das erwartende Niveau vorwies, zeigte sich darin, dass Gruppe A fand es aus vielen Gründen schwierig fand, den Text der Lieder MENSCH, HAUS AM SEE und KÖLN IST EINFACH KORREKT zu verstehen. Im Vordergrund standen offenbar undeutliche und unverständliche Aussprache der Interpreten und eine Überlagerung des Gesanges durch musikalische Begleitung. In meiner Untersuchung zeigte sich, dass die Behaltensleistungen von Gruppe A im Test „Hören Sie das Lied und schreiben Sie einzelne Wörter / Passagen auf, die Sie nach dem Hören behalten haben“ besser als die von Gruppe B sind. Die Studierenden von Gruppe A konnten einen ganzen Refrain aus dem Gedächtnis abrufen. Ich komme unter anderen mit Krenn

(2002: 37) zu dem Schluss, dass Lieder das Behaltensleistung fördern können. Das Lied wird mehrmals vorgespielt, die Studierenden schreiben den Text möglichst Wort für Wort aus dem Gedächtnis auf. Lieder im Fremdsprachenunterricht helfen dem Lernen durch Wiederholung. Die wiederholte Durchführung der Tests zeigte, dass die Versuchspersonen sich die in Liedform präsentierten Texte wesentlich besser merken konnten. In den Kontrollaufgaben (Lückentest) erbrachten sie bessere Leistungen als die Studierenden in der Kontrollgruppe. Das bekräftigt die Meinung, dass mit Musik (z.B. einprägsamen populären Liedern) gelernte Texte besser memorisiert werden können (vgl. Feindert 2007: 33). Durch psycho- und physiogene Effekte erhöht Musik den Behaltenseffekt durch Klang, Rhythmus, Textoriginalität etc.

Die Tests, die nach 7 Tagen durchgeführten wurden, zeigten einen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen (siehe Kapitel 10.5.1, Tab. 3, 5, 6, und Diagramme 3, 6, 7). Die Untersuchung ergab beim mündlichen Test und Lückentest, dass die Studierenden von Gruppe A in der Lage waren, die gesungenen Liedtexte im Gedächtnis zu behalten, und einige Liedtexte, die ihnen gefallen hatten, nachsingen zu können, so die Lieder AUGEN OHREN NASE, ES IST NICHT IMMER LEICHT SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND. Fast alle Studierenden der Gruppe A haben diese Lieder auswendig gelernt (siehe Kapitel 10.5.1, Tab. 3, 6, Diagramme 3, 6, 7). Ich denke, dass man das gelernte Lied unterwegs oder zu Hause sang aufgrund des sogenannten Ohrwurm-Effektes. Man hört ein bestimmtes Musikstück, vielleicht zwei-, dreimal, und plötzlich geht es einem nicht mehr aus dem Kopf, egal, wie sehr man sich anstrengt. Die Melodie verselbständigt sich mit samt dem Text und bleibt eine gewisse Zeit lang im sogenannten auditiven Kortex gespeichert. Dieser Hirnbereich verarbeitet Informationen, die über das Gehör aufgenommen werden (vgl. Antwerpen 2014: 169). Ebenfalls bestätigte meine Studie, dass die pädagogischen Techniken im Einsatz von Song und Musik als Medium für das morphologische oder syntaktische Muster, Aufbau vom Wortschatz und kulturelle Aspekte bestehen (vgl. Nuessel/Cicogna 1999: 474 zitiert nach Salcedo 2002: 108). Ich halte es nicht für unmöglich, dass Perlinski, ein 28-jähriger Student sich auf 33 Sprachen unterhalten kann, 15 davon fließend spricht, und dies folgend begründet: „Außerdem lerne ich Sprachen durch die Musik viel leichter“. Während andere einen Ohrwurm von Liedern haben, habe er einen Ohrwurm von Sprache.⁷⁹

79 <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/sprach-genie-student-michal-perlinski-spricht-33-sprachen-a-1033687.html>, zugegriffen am 15.08.2015

Der Ohrwurm kann andere Klänge vorübergehend verdrängen. Er besetzt das Gehör und dreht sich ununterbrochen in allen Bahnen. Wiederholung ist sein Prinzip und dauert eine lange Zeit an (vgl. Lindner 2003: 133 ff). Darüber hinaus ist durch meine Tests auch deutlich geworden, dass Musik die [...] Behaltensleistung erheblich verbessern kann (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 39, Bode/Mueller 2010: 28). Ich glaube, es wäre möglich, dass man zum Beispiel tagelang geübte Vokabeln innerhalb kürzester Zeit schon wieder vergessen kann. Dagegen kann es passieren, dass man ein Lied schon nach mehrmaligem Hören mitsingen kann und nicht so schnell vergisst. Eigenhändiges Aufschreiben des Textes ersetzt nicht die Melodie: Soll man allerdings den Text des Liedes aufschreiben, ohne die Melodie zu hören, so werden die meisten Menschen Schwierigkeiten haben (vgl. Schmitz 2012: 8). Dies unterstützt meine anfangs geäußerte Annahme, dass die Lieder im Deutschunterricht zu einer langfristigen Behaltensleistung von Wortschatz bei Lernenden führen können. Rhythmisch und melodisch vorstrukturiertes Material wird besser eingepreßt, es ist sozusagen schon maßgerecht für die Engrammierung vorbereitet. Ebenso wie gesungenes Material prägt sich auch mit Musik gehörtes Material besser ein.

Die Studierenden bei uns haben immer Schwierigkeiten beim Einsatz des Konjunktivs in ihrem Alltag, obwohl sie diese Form im Unterricht gelernt hatten. Es gab einen klaren Unterschied zwischen den Leistungen der Studierenden, die den Liedtext von ES IST NICHT IMMER LEICHT durch die Musik gelernt haben, und den der Studierenden, die denselben Liedtext durch die vorgelesene Aufnahme gelernt haben. Das Lied ES IST NICHT IMMER LEICHT eignet sich zum Üben der Verwendung von Konjunktiv II.

2. Zum Hörverständnis

Die Studierenden in der Versuchsgruppe erbrachten bessere Leistungen beim Hörverständnis. Die Tests direkt nach dem dreimaligen Hören zeigten keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen. (siehe Kapitel 10.5.2. Tab. 7 und Diagramm. 8). Nach der Ermittlung und Prüfung der Ursachen, die dazu führten, dass die Gruppe A ein schlechteres Niveau vorwies, zeigte sich darin, dass Gruppe A es aus vielen Gründen schwierig fand, den Text zu verstehen: Undeutliche und unverständliche Aussprache der Interpreten und eine Überlagerung des Gesanges durch musikalische Begleitung. Die Studierenden in beiden Gruppen betonten, dass es ihnen schwer war, den Inhalt des Liedes MENSCH von Grönemayer wahrzunehmen, obwohl es kurze einfache Sätze hat. Beide Gruppen zeigten deutliche Leistungsunterschiede beim Textverständnis der Liedtexte. Dieser Unterschied lässt sich damit erklären, dass die Studierenden in der Versuchsgruppe durch das kognitive Lernen (Auswendiglernen von Liedtexten) angeleitet wurden. Die dargestellte Untersuchung zeigte

also, dass sich das Textverstehen, das für die fremdsprachliche Lernfähigkeit von zentraler Bedeutung ist, durch bereits bewährte und psychologisch fundierte Trainingsmethoden effizient und nachhaltig fördern lässt. Der Vergleich der Tests beider Gruppen zeigte aber, dass sich das Textverständnis der Versuchsgruppe im Zuge des zweimonatigen Kurses noch wesentlich stärker verbessert hatte als bei der Kontrollgruppe. Dieses Ergebnis spricht also dafür, dass das kognitive Lernen einen eigenständigen Beitrag zur Verbesserung und Entwicklung des verstehenden Hörens und zur Steigerung der Behaltensleistung erbrachte. Juhásová (vgl. 2012: 199) führte eine vergleichbare Pilotstudie über die Musikeffekte auf das verstehende Hören durch. Ihre Zielgruppe waren jugendliche Studierende im Alter von 16-17 Jahren, die Deutsch als Fremdsprache lernten. Ihr Sprachniveau fand sich auf der Stufe A2. Sie verwandte die Lieder „jetzt ist Sommer“ – Wise Guys und „Junge“ – Ärzte in ihrer Pilotstudie. Sie untersuchte die Wirkungen der charakteristischen Merkmale der Poplieder auf die Entwicklung des Hörverstehens in der Fremdsprache, wie z.B. der Refrain, die Pausen oder Zwischenspiele und die reimenden Verse. Laut ihrer Studie wurde nachgewiesen, dass der Refrain, die (audio)visuellen Rezeption der Lieder und zum Teil auch die optimierende Funktion der Doppelkodierung für das Höverstehen von großer Bedeutung ist. Durch den Vergleich der Ergebnisse ergab sich, dass die Musik eher positiv mit dem Verstehen des Textes korrelierte, allerdings ohne signifikanten Unterschied zwischen Zielgruppe und Kontrollgruppe. Man kann das auf unterschiedliche Gründe zurückführen: Die Art und Weise, wie man ein Lied in den Unterricht einbezieht, die Berücksichtigung der Liederauswahlkriterien und das Interesse der Lernenden. Diese Faktoren können zur Entwicklung des verstehenden Hörens positiv oder negativ beitragen. Die Tests, die in der dritten Phase der Unterrichtseinheit durchgeführten wurden, zeigten einen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen (siehe Kapitel 10.5.2. Tab. 8 und Diagramm 9). Sie konnten bessere Leistungen im Test zum globalen Textverständnis zeigen. Sie konnten den Inhalt der Lieder besser als die Studierenden in der Kontrollgruppe beschreiben. So kann man den Schluss ziehen, dass Lieder im Unterricht inhaltliche Verstehens- und lexikalisch-grammatische Lernprozesse miteinander verbinden, die sich zyklisch entfalten lassen. Lieder fördern das Prinzip des doppelten Verstehens.

3. Zur Motivation

Den Faktor der Motivation sah ich sehr klar bei Gruppe A. Lieder transportieren Gefühle, wodurch die deutsche Sprache eine andere Melodie bekommt. Sie wird expressiver, gefühlsbetonter und kann sowohl das Leiden als auch das Glück eines Menschen ausdrücken. Dadurch wird die negative Einstellung bei den Studierenden abgebaut, dass Deutsch eine

grobe und aggressive Sprache sei. Die Studierenden nahmen gern am Unterricht teil und äußerten ihre Meinungen und Ideen. Sie zeigten Interesse daran, zu erfahren, worum es in dem jeweiligen Lied geht. Einige Studenten fingen sogar an, in ihrer Freizeit deutsche Musik zu hören, was einen kleinen, aber wichtigen Schritt in Richtung auf einen reflektierten Umgang mit kulturellen Differenzen darstellt.

Im Einbezug von Liedern als motivierendem Faktor lies ich mich u.a. von Fankhauser leiten: „Der Einsatz von Musik sorgt für Dynamik und Abwechslung im Unterricht, was den Lernprozess positiv beeinflusst: Die Zeit vergeht wie im Flug und, der Ermüdung wird entgegengewirkt und die Lernenden bleiben über längere Zeit voll aufnahmefähig“ (Fankhauser 2005: 86).

In meiner Untersuchung manifestierte sich, dass die Studierenden von Gruppe A aufmerksamer und konzentrierter waren als die Studierenden von Gruppe B, dadurch dass sie immer wieder Fragen nach dem Sänger und dem Lied stellten.

12 Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem motivatorischen und didaktisch-methodischen Potential von Liedern hat sich der Theorieteil ausführlich befasst. Auswahlkriterien für Lieder zur Förderung der Behaltensleistung und des Hörverständnisses wurden theoriegestützt festgelegt. Den Übergang zum unterrichtlichen Konzept lieferten sechs Lieder mit passender Fachdidaktik.

Mit der Auswertung des Unterrichts nach dem geplanten Konzept konnte die der Arbeit zu Grunde liegende Hypothese „Die Studierenden, die mit Hilfe von gesungenen Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lernen, können Liedtexte besser reproduzieren und verstehen als die Studierenden, die dieselben Texte mit gesprochenen Aufnahmen lernen“ statistisch signifikant bestätigt werden. Auch Aussagen der Fachliteratur, die dafür sprechen, dass die Verwendung von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lernwirksam ist, werden durch meine empirische Studie bekräftigt.

Für die Verwendung von Liedern zur Förderung des Behaltens und Hörverständnisses zeigt der Theorieteil zahlreiche Argumente: Erstens die Authentizität der Texte, zweitens die Kürze der Texte, drittens die Ähnlichkeit zu lyrischen Texten. Neben dem wichtigen soziologischen Faktor (Einbezug der Lebenswelt der Lernenden in den Sprachunterricht – Lernendenorientierung) erweitern Lieder die Didaktisierungsmöglichkeiten zur Wortschatzarbeit sowie zum interdisziplinären Lernen (fachübergreifendes Lernen). Des

Weiteren spricht für den Einsatz von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht deren interkulturelles Potential; sowohl zeit- und sozialkritische als auch kulturell übergreifende Themen wie Liebe, Leben, Krieg etc. bieten Möglichkeiten, interkulturelle Unterschiede aufzudecken und die Lernenden dafür zu sensibilisieren.

In Bezug auf die gegenwärtige Fachdiskussion der Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik im Irak ergeben sich daraus nützliche Erkenntnisse, die insbesondere für die Förderung des Behaltensleistung und des Hörverständnisses, aber auch für das Sprachenlernen mit Liedern im Allgemeinen wertvolle Perspektiven eröffnen.

Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde bestätigt, dass Musik bzw. Lieder im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht lernwirksam sind im Bereich von Reproduktion von Liedtexten und Textverständnis, wodurch sich zahlreiche weitere Forschungsfragen ergeben. Des Weiteren besteht folgender Forschungsbedarf:

- Es ist zu klären, ob das Lied als kulturelles Element in seiner Ganzheit lernwirksam ist, oder nur in bestimmten musischen Konstituenten, z.B. Tonführung, Rhythmus.
- Die Wirkung der Musik auf die Entwicklung der Aussprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ist zu untersuchen. Darunter fällt die Frage, ob der Einsatz von Musik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht messbare Auswirkungen hat.
- Es bedarf einer weiteren empirischen Überprüfung, ob das Lied lernwirksam im Bereich von Landeskunde und interkulturellem Lernen ist und welche Unterschiede in der Wirkung festgestellt werden können.
- Eine detaillierte Analyse der Wirkung von Musik auf die Grammatikvermittlung ist wünschenswert. Da der Bau eines Liedtextes Wiederholungen aufweist und von Rhythmus und Melodie begleitet wird, lassen sich die jeweils verwendeten Formen gut einprägen. Ob dies Folgen hat für kompetenten Umgang mit grammatischen Mustern, sollte untersucht werden. Es wäre empfehlenswert ein solches Experiment über einen längeren Zeitraum durchzuführen. Dabei sollte die Untersuchung auf mehrere Lerngruppen ausgeweitet und Tests durchgeführt werden, die belegen, ob Musik auch einen Einfluss auf die Grammatikverwendung in neuen Kontexten hat.

- Interessant wäre es zu untersuchen, wie akzeptabel für Studierende der Einsatz von Liedern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht überhaupt ist, welche Einstellungen sie zu welchen Liedern, zu welchen Musikrichtungen entwickeln.

13 Literaturverzeichnis

- Abali, Ünal (1998): Deutschunterricht mit Migrantenkindern: Bilinguale, kommunikative, interkulturelle und ganzheitliche Ansätze. Serie: Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Baltmannsweiler.
- Ahrens, Cynthia/Ahrens, Leif (2015): Leadership-Sprache – Zehn Gebote für ausdrucksstarke und überzeugende Kommunikation. Wiesbaden.
- Aguiló Borrás, Carmen/Alvarez Priego, Elena/Domingo Llobet, Marta/Grätz, Roland (1995): Stracciatella... Wer ist Typ? Mit Musik geht alles besser. Das weiß doch jedes Kind! Lieder im Anfangsunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 13: 40-44.
- Aitchison, Jean (2010): Mentales Lexikon. Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 209-209.
- Albrecht, Karl-Otto (1985): Country-Music, Song und Ballade im Englischunterricht an Berufsfach- und Fachoberschule. In: *Die berufsbildende Schule*. 37. Jahrgang 10, S. 596-606.
- Aldridge, David (2003): Music therapy world: Musiktherapie in der Behandlung von Demenz. Deutsche Übersetzung: Antje Kampermann. Norderstedt.
- Alhachami, Qasim Jebur Abrah (2015): Das gesungene Wort im DaF-Unterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Bakuradze, Ana; Koroschetz Maragno, Renate u.a. (Hrsg.): *Kognition, Sprache Musik*. Konferenzbeiträge IDT 2013, Band 2.2 – Sektionen A2, A4, A5, Bozen-Bolzano. bu press. S. 71-86. (online zugänglich unter: <http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460806.pdf>). [Stand 05.03.2016].
- Allmayer, Sandra (2008): Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis: Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Saarbrücken.
- Altenbach, Andreas (2010): Musik im Pädagogik-/Psychologieunterricht. Möglichkeiten einer alternativen Unterrichtsgestaltung. Hamburg.
- Amorosa, Hedwig/Noterdaeme, Michele (2003): Rezeptive Sprachstörungen: Ein Therapiemanual. Göttingen.
- Antwerpen, Stella (2014): Singen in der Schule ästhetische Bildungspotentiale des Singens und des Gesangs. Nürnberg.
- Arévalo, Edgar Alberto Reina (2010): The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. In: *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. (online zugänglich unter: <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227521008.pdf>). [Stand 23.02.2015]
- Ash, Mary Kay (2003): Mary Kay Ash. The life and career of businesswoman Mary Kay Ash. New York City.
- Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M. (1968). "Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes". In Spence, K.W.; Spence, J.T. *The psychology of learning and motivation* (Volume 2). New York: Academic Press. pp. 89–195.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006): Fremdsprachen – Fremde Künste? Bild - und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen. Gedańsk.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild und Musik im Fremdsprachenunterricht, Zur künstlichen Dimensionen von Bildern und Musik in Fremdsprachen Kontext. Band 12. Frankfurt a. M.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kunst und Musik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht*. 2. Halbband. Berlin, S. 1596-1601.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Musik in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht – was will und was kann sie (nicht)? In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., S. 109-119.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Lid-Didaktik. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 199-199.

- Barke, Hans-Dieter/Harsch, Günther (2011): *Chemiedidaktik Heute: Lernprozesse in Theorie und Praxis*. Münster.
- Bayer, Sandra (2007): *Popmusik im DaF-Unterricht. Zur Eignung deutschsprachiger Popsongs für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Saarbrücken.
- Becker, Georg E. (2012): *Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik Teil 1*. 10. Aufl. Weinheim und Basel.
- Bensberg, Gabriele/Messer, Jürgen (2011): *Survivalguide Bachelor. Leistungsdruck, Prüfungsangst, Stress u. Co? Erfolgreich mit Lerntechniken, Prüfungstipps, so überlebst du das Studium!* Berlin.
- Beyler, Ulrike (2008): *Traumberufe mit Fremdsprachen. Anforderungen für den Berufseinstieg*. München.
- Biederstädt, Wolfgang (1985): Die Integration des Liedes „A church is burning“ in eine Unterrichtsreihe über „Blacks in the United States“. Stunden-abstract, dargestellt am Beispiel einer neunten und zehnten Realschulklasse. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 32. Jahrgang, S. 3-9.
- Bitzan, Wendelin (2010): *Auswendig lernen und spielen: über das Memorieren in der Musik*. Frankfurt a. M.
- Blank, Thomas/Adamek, Karl (2010): *Singen in der Kindheit. Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto elementar-Konzept zum Praxistransfer*, München.
- Blacking, John (1974): *How Musical is Man? The Jessie and John Danz lectures*. University of Washington Press. Seattle.
- Blell, Gabriele. (1994): Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück: Literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im FU (Sekundarstufe II). In: Gienow, W. & Hellwig, K.-H. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im FU*. Seelze, S.160-173.
- Bogisch, Erdmann (1993): Reflexionen zum Singen. In: *Fremdsprachenunterricht*, 37 (46) 6, S. 338-339.
- Bönzli, Werner (2007): *Grammatikalische Liebeslieder. Methodische Vorschläge Kopiervorlagen*, Ismaning.
- Börder, Mette (2001): Kinderhörkassette im Deutschunterricht der Primarstufe. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): *Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München, S. 59-72.
- Böttger, Heiner (2010): *Englisch lernen in der Grundschule. Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik*. 2. Aufl. Heilbrunn.
- Bräuer, Heidrun (2005): *Interaktionsprozesse in Lerngruppen – Empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben*. Lüneburg. (online zugänglich unter: urn:nbn:de:gbv:lue4-opus-3222). [Stand 12.03.2016].
- Bredella, Lothar (1999): *Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel?*. In: Bausch/Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G. /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, S. 35-40.
- Buchner, Holm (2009): *Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner*, Stuttgart.
- Buhl, Hanna/Cslovjecsek, Markus (2010): Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Band 17. Frankfurt a.M., S. 63-82.
- Burger, Günter (1986): *Songs im elementaren Englischunterricht mit Erwachsenen*, In: *Zielsprache Englisch* 16, H. 4, S. 23-29.
- Burkard, Stefan (2013): *Hip Hop am Pranger: Wie die Medien eine Kultur verteufeln*, Hamburg.
- Bußmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Claudia Gerstner-Link*. 3. Aufl. Stuttgart.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Tübingen.

- Christmann, Ursula (2004): Verstehens- und Verständlichkeitsmessung. Methodische Ansätze in der Anwendungsforschung. In: Lerch, Kent D.(Hrsg.): *Die Sprache des Rechts: Studien der interdisziplinären Arbeitsgruppe Sprache des Rechts der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften*. Berlin, S. 33-62.
- Clement, Michel/Papies, Dominik/Alvers, Sönke (2009): Netzeffekte und Musik. In: Clement, Michel/ Schusser, Oliver/ Papies, Dominik (Hrsg.): *Ökonomie der Musikindustrie*. Wiesbaden, S. 45-58.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Kreativität: wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. 8. Aufl. Stuttgart.
- Cslovjecsek, Eliane (2008): Sprachentwicklung durch Musik? Maturaarbeit, Kantonsschule Solothurn. (online zugänglich unter: http://www.schulfachmusik.ch/dateien/themenartikel/emp/maturaarbeit-_eliane08.pdf). [Stand 12.03.2016].
- Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Goethe-Institut München.
- Dahlhaus, Barbara (2010): Das Hörverstehen. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 119-119.
- Dallapiazza, Rosa-Maria/Blüggel, Beate/Schümann, Anja/Bosse, Elke/Haberland, Susanne (2006): Tangram 2B: Deutsch als Fremdsprache / PDF-Download Lehrerbuch. Ismaning.
- Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane (2005): Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik: eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik. Baltmannsweiler.
- De Witt, Claudia/Czerwionka, Thomas (2007): Mediendidaktik. Studentexte für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Dommel, Hermann/Sacker, Ulrich (1986): Lieder und Rock im Deutschunterricht. Akkorde und Worte. Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich, Goethe-Institut München.
- Dominguez, Maria José /Lübke, Barbara/Mallo, Almudena (2004): Deutsch im spanischen Kontext. Uni. Santiago de Compostela.
- Drumm, Julia (2007): Methodische Elemente des Unterrichts: Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen.
- Duden = DUW (2011): Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim.
- Duden = DDG (2016): Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch.Bd.4, 9. Berlin.
- Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen (Studienbücher zur Linguistik 8)
- Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hg.): *Authentische Liedtexte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München, S. 7-31.
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. 6 vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim
- Eggers, Dietrich (1996): Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M., S.13-44.
- Ehlers, Swantje (2010): Die Inferenz. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S.129-129.
- Eichheim, Hubert/Storch, Günther (2011): Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch: Übungsbuch, Stuttgart
- Esa, Mohamed (2013): Wise guys. Die Lieder der Band im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Eunen, Kees van (1992): Live is Music - oder etwas nicht? Lieder im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 7, S. 39-43.
- Eunen, Kees van (1998): Deutsch macht mit Liedern Spaß. In: *Fremdsprache Deutsch*, 7, S. 55-56.
- Engel, Gaby/Ehlers, Gisela (2013): Hören – Zuhören – Verstehen. Möglichkeiten der Analyse, Diagnose und gezielten Förderung des Hörverstehens. In: Börner, Otfried/Engel, Gaby/Groot-

- Wilken, Bernd (Hrsg.): *Hörverstehen Leseverstehen Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe*. Münster, S. 43-68.
- Feindert, Ingrid (2007): Musikunterstützter Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle Überlegungen als Resultat einer Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I. Freie Universität Berlin. (online zugänglich: http://daten.schule.at/dl/Feindert+Master+Thesis_1_.pdf) [Stand: 15.10.2015].
- Fischer, Andreas (2007): Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (online zugänglich unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/navigation/startbei.htm>). [Stand: 11. Juli 2015].
- Fichtl, Martina (2003): Ganzheitliche rhythmisch-musikalische Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Darstellung von Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht. Marburg.
- Finkbeiner, Claudia (1995): Überlegungen zur Textarbeit in einem lernaktiven Fremdsprachenunterricht. In: *Die neueren Sprachen. Offene Lerneinheiten*. Band 94: Heft 1, S. 372-387.
- Fiedler, Helmut (2012): Biographische Profile ostdeutscher Lehrkräfte: Das Beispiel der Freien Waldorfschulen, Wiesbaden.
- Fohrmann, Jürgen (2007): Der Ruhm des Königs. Über die Herstellung eines Mythos und seine medialen Bedingungen. In: Adam, Wolfgang/Dainat, Holger (Hrsg.): *Krieg ist mein Lied: der Siebenjährige Krieg in den zeitgenössischen Medien*. Göttingen, S. 379- 406.
- Franceschini, Rita (1998): Varianz innerhalb zweier Sprachsysteme: eine Handlungswahl? In: Henn-Memmesheimer, Beate (Hg.): *Sprachliche Varianz als Ergebnis von Handlungswahl*. Tübingen, S. 11-26. (Reihe Germanistische Linguistik 198).
- Freudenstein, Reinhold (1995): Der rechte Weg: Vokabeln anstatt Grammatik. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/König, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 63-72.
- Frith, Simon (1992): Zur Ästhetik der populären Musik . Aus: PopScriptum H1 (online zugänglich unter: https://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/themen/pst01/pst01_frith.htm). [Stand 26. Januar 2016].
- Fritz, Thomas (2010): Das Fremdsprachenwachstum. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 94-95.
- Froese, Wolfgang (1988): Der Einsatz von Liedern zur Schulung des Hörverstehens in der Sekundarstufe I. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 22, S. 12-15.
- Fuchs, Mechthild/Röber, Christa (2014): Wo ist der Floh? Lieder zu Sprachförderung und Spracherwerb in der Grundschule mit Audio-CD. Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart.
- Geißner, Hellmut (1984): Über Hörmuster. Gerold Ungeheuer zum Gedenken. In: Gutenberg, Norbert (Hrsg.): *Hören und Beurteilen. Gegenstand und Methode in Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguistik und Literaturwissenschaft*. Frankfurt a. M., S. 13-56.
- Gevkalyuk, Khrystyna (2009): Kollokationen im DaF-Unterricht. Theoretischer Hintergrund und didaktische Umsetzung, Hamburg.
- Gienow, Wilfried (1993): Differenzierte Informationspräsentation und -verarbeitung: Eine Begründung Prozessorientierter Arbeit mit Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow, Wilfried/Hellwig, Karlleinz (Hrsg.): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Potsdam, S. 43-57.
- Grätz, Ronald (2000): Das magische Dreieck. Über den Zusammenhang von Spielepädagogik, Ludwig Wittgensteins Kommunikationseinsatz des Sprachspiels und der Didaktik neuer Medien im Fremdsprachenunterricht. In: *ÖDaF Mitteilungen 1*, S. 17-18.
- Grünwald, Andreas/Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): Fachdidaktik Spanisch, Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart.
- Grüßhaber, Gaby (2005): Passwort Deutsch 3: Cahier d'exercices. Passwort Deutsch: Einfach alles drin! Stuttgart.
- Goertz, Anneliese/Hellwig, Karheinz (1976): Versuche zur Motivierung von Leistungsschwachen Gruppen im Englischunterricht der Hauptschuloberstufe. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn, S. 181-200.

- Gossmann, Martina (2013): Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht: Deutsch – Mathematik – Sachunterricht. Stuttgart.
- Günther, Herbert (2008): Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Weinheim und Basel.
- Hagen, Mechthild (2003): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsentwurfs, München.
- Haferland, Harald (2004): Mündlichkeit, Gedächtnis und Medialität Heldendichtung im deutschen Mittelalter. Göttingen.
- Haitink, Annelien/Haenen, Jacques (2002): Kooperatives Lernen Teamlernstrategien und wie sie funktionieren können. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 26, S. 18-22.
- Hansmeyer, Christian (2003): Liedertexte im Englischunterricht, Internet.
- Hart, Sura/Hodson, Victoriakindle (2006): Empathie im Klassenzimmer. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Paderborn.
- Haselbeck, ANDREAS J. (2012): Musik und Erinnerung. Salzburg. (online zugänglich unter: <http://portfolio.multimediatechnology.at/system/projects/1210/downloads/5226/download.pdf>). [Stand 23.04.2014].
- Haß, Frank (Hrsg.). (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition-Innovation-Praxis. Stuttgart.
- Haun, Matthias (2014): Cognitive Computing: Steigerung des systemischen Intelligenzprofils. Speyer.
- Herrmann, Marc (2014): Historische Lieder im Unterricht: Didaktische Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Hamburg.
- Hirler, Sabine (2005): Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz. Rhythmik als ganzheitliches Bildungsangebot in der frühkindlichen Erziehung. In: *Frühe Kindheit*, [Elektronische Version]. 8, 4, S. 8-13.
- Hirler, Sabine (2012): Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik. Freiburg.
- Hirschfeld, Ursula (2002): Deutsch lernen: mit Liedern, Reimen, Rhythmen- und Spaß. In: *Es fliegt ein Vogel ganz allein*. Andreas Fischer. Goethe Institut, 2002, S. 3-4.
- Hofmann, Eberhart/Löhle, Monika (2012): Erfolgreich Lernen: Effiziente Lern- und Arbeitsstrategien für Schule, Studium und Beruf. Göttingen.
- Hoidn, Sabine (2010): Lernkompetenzen an Hochschulen fördern, Wiesbaden.
- Huber, Ruth (2003): Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Jahr, Silke (1996): Das Verstehen von Fachtexten: Rezeption, Kognition, Applikation. Tübingen. (Forum für Fachsprachen – Forschung 34).
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Berlin.
- Jäncke, Lutz (2008): Macht die Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. 1. Aufl. Bern.
- Janetzko, Stephen (2013): AUGEN OHREN NASE. Audio-CD, Nürnberg.
- Jentschke, Sebastian/Koelsch, Stefan (2007): Einflüsse von Entwicklungsveränderungen auf Musikwahrnehmung und die Beziehung von Musik und Sprach. In: Fuchs, Michael (Hrsg.): *Singen und lernen. Kinder- und Jugendstimme*. Band 1. Berlin, S. 67-90.
- Jentschke, Sebastian/Koelsch, Stefan (2010): Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Band 17. Frankfurt a. M., S. 37-56.
- Juhászová, Jana (2012): Das kognitiv-psychologische Potential von Rock- und Popliedern für die Entwicklung der Fertigkeit Hören im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Bujňáková, Marion/Paračková, Júlia/Irsfeld, Christian (Hg.): *Deutsch in Forschung und Lehre*. Sammelband. Prešov, S. 196-202.
- Kaspari-Gniesmer, Anke (1994): Faszination Musiktheater: ganzheitliches Erleben christlicher Inhalte durch Spiel und Musik, Marburg.
- Kaufmann, Susan (2009): Unterrichtsbeobachtung DaZ. In: Kaufmann, Susan/Zehnder, Erich/Vanderheiden, Elisabeth/Frank, Winfried (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende, Deutsch als Zweitsprache: Zielgruppenorientiertes Arbeiten: Lernen lernen*,

- Konfliktmanagement, Alphabetisierung, Berufsorientierung, Umgang mit Fossilierung u.a. Ismaning*, S.35-67.
- Kelber, Magda (2013): Gesprächsführung. Informieren, Diskutieren und Beschließen. 12. neubearbeitete Aufl., Opladen.
- Keller, Sylvana/Ogrin, Sabine/Ruppert, Wolfgang/Schmitz, Bernhard (2013): Gelingendes Lernen durch Selbstregulation. Trainingsprogramm für die Sekundarstufe II Arbeitsheft, Göttingen.
- Kind, Uwe (1983): Eine kleine Deutschmusik: Learning German Through Familiar Tunes. Thr SingLingual Method. Lieder- und Übungsbuch, Berlin
- Kind, Uwe/Broschek, Erika (2007): Deutschvergnügen – Lieder – und Übungsbuch: Deutsch lernen mit Rap und Liedern, Berlin
- King, Gerard (2003): Mentale Repräsentationen und ihre Bedeutung für die kognitive Struktur des Langzeitgedächtnisses sowie die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses am Beispiel des Tennis-Twist-Aufschlages. Hamburg.
- Klinglmair, Anita (2008): Zur Rolle des Hörens im Deutsch als Zweitspracheunterricht. Analyse von Hörmaterial ausgewählter Lehrwerke im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht erwachsener Migrant/innen. Wien.
- Koelsch, Stefan (2014): Musik, Emotion und Gehirn. In: Gebauer, Gunter/Edler, Markus (Hg.): *Sprachen der Emotion: Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Frankfurt, S. 155-171.
- Kolitzus, Helmut (2009): Im Sog der Sucht: Von Kaufsucht bis Onlinesucht: Die vielen Gesichter der Abhängigkeit. München.
- Königs, Frank G. (210): Die Interaktion. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 119-119.
- Krenn, Wilfried (2002): Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? Motivierungschancen und -strategien im Grammatikunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 36/2002, S. 34-39.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht als Interaktion. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehren und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, 132-138.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Hörmaterialien. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.2 Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin. 35,2, S. 1086-1092.
- Krumwiede, Agnes (2012): Potenziale und Schattenseiten der Kommunikation. In: Anda, Béla/Endrös, Stefan/ Kalka, Jochen/ Lobo, Sascha (Hrsg.): *Signsbook – Zeichen setzen in der Kommunikation*. Wiesbaden, S. 121-126.
- Kubanek-German, Angelika (2003): Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Internationale Hochschulschriften. Münster. (Didaktik der Gegenwart 2)
- Kuhn, Birgit (2009): Fremdsprachen lernen: Vokabeln einprägen und Grammatik beherrschen. München.
- Lado, Robert (1976): Wollen und Lernen - Motivation. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn, S. 29-29.
- Legutke, Michael (1988): Lebendiger Englischunterricht: kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht. Gießen.
- Lehmann, Andreas C./Chaffin, Roger (2008): Erinnern und Wiederkennen: Auswendig- und Vomblattspiel. In: Bruhn, Herbert/Kopiez, Reinhard/Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hamburg, S. 354-389.
- Lehmann, Andreas C./Oerter, Rolf (2008): Lernen, Übungen und Expertisierung. In: Bruhn, Herbert/Reinhard Kopiez/Andereas C. Lehmann (Hg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Hamburg, S. 105-128.
- Lenaerts, Frank (2012): Deutsch als Fremdsprache in Alltag und im Beruf. Koblenz (Deutsche Landeskunde und Musik 4).
- Lindner, Heike (2003): Musik im Religionsunterricht: Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis. Münster (Symbol – Mythos – Medien 9).
- List, Gudula (2002): Motivation im Sprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 26/2002, S. 6-10.

- Lütjen, Hans Peter/Dreessen, Petra-Maria (1985): Musik im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 32. 4, S. 400-406.
- Mayer, Horst Otto/Hertnagel, Johannes/Weber, Heide (2009): Lernzielüberprüfung im eLearnig, München.
- McLuhan, Herbert Marshall (2010): Das Medium/Medien. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 207-207.
- Meier, Dave (2000): *The accelerated Learning handbook*, New York: The McGraw-Hill.
- Meier, Dave (2004): *The accelerated Learning*. Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen. Übersetzt aus dem Englischen von: Monnet, Claudia und mehr. Köthen.
- Meier, Josef (2010): Stressreduziertes (Fremdsprachen-)Lernen. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., S. 121-132.
- Messerli, Alfred (2009): Kinderlieder und Kinderreime in der Stadt Zürich in einer Langzeituntersuchung zwischen 1985 und 2006. In: Leimgruber, Walter/Messerli, Alfred/Oehme, Karoline (Hrsg.): *Ewigi Liäbi: Singen bleibt populär*. Basel, 139-162.
- Meyer, Andrea (1993): Musik im Fremdsprachenunterricht. Musik als psychohygienische Lernhilfe. In: *Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprache*. S. 360-363.
- Meyer, Almut (2000): Musikkulturen im Fremdsprachenunterricht. Ein Interpretationsmodell von Musiktiteln als Musikkultur am Beispiel des DaF-Unterrichts. (online zugänglich unter: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&ved=0CB4QFjAAahUKEwidjoOirvvGAhXEXiwKHa90AkI&url=https%3A%2F%2Fjyx.jyu.fi%2Fdsp ace%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F11466%2Fameyer-toivanen.pdf%3Fsequence%3D1&ei=pSq2Vd2nMsS9sQGv6YmQBA&usg=AFQjCNFSV8gyP8Dik2l3ualBKRoQfXHhaA>). [Stand: 11.12.2015].
- Molinier, Ursula (1994): Mit Liedern lernen wir. Aus der Praxis für die Praxis. In: *Primar*, 3, 7, S. 14-17.
- Mohr, Hermann (1993): Lieder im Englischunterricht der Sekundarstufe 1. In: *Fremdsprachenunterricht* 37, S. 321-332.
- Mulder, Theo (2007): *Das adaptive Gehirn: über Bewegung, Bewusstsein und Verhalten*. Übersetzung aus dem Niederländischen von: Michaels Steffens, Stuttgart.
- Murphey, Tim (1990): *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages*. Frankfurt a. M.
- Murphey, Tim (1992): *Music & Song*, Oxford University Press.
- Musiol, Gerald/Küling, Christiana (2009): *Kundenbindung durch Bonusprogramme: Erfolgreiche Konzeption und Umsetzung*, Springer Science & Business Media
- Myers, David G. (2015): *Psychologie*. Mitwirkende Siegfried Hoppe-Graff, Barbara Keller 3. Aufl. Heidelberg.
- Nambiar, S. A. (1993): Pop songs in language teaching. In: Oller, J. W. Jr. (Ed.), 2nd Edition. *Methods that work: Ideas for literacy and language teaching*. Boston, S. 335-338.
- Nentwich, Michael (1980): Überlegungen zum Einbezug von Liedmusik in den Literaturunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 6. Heidelberg, S. 185-192.
- Neubert, Manja (2014): *Spracherwerb durch Hörverstehen – Englischunterricht in der Grundschule*, Hamburg.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen.
- Niederée, Matthias (2015): *Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung in der Sekundarstufe I: Projektunterricht im Kontext außerschulischer Lernorte*. Hamburg.
- Niegemann, Helmut M./Domagk, Steffi/Hessel, Silvia/Hein, Alexandra/Hupfer, Matthias/Zobel, Annett (2008): *Kompodium multimediales Lernen*. Berlin.
- Nieweler, Andreas (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart.
- Neumeyer, Katharina (2012): *Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Trainings für versorgende Angehörige von Menschen mit Demenz zur Verbesserung der Lebenssituation*

- der Angehörigen und des Erkrankten Familienmitglieds, Berlin (Psychosoziale Interventionen zur Prävention und Therapie der Demenz 6).
- Nodari, Claudio (2006): Grundlagen zur Wortschatzarbeit. IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation. Zürich. (online zugänglich unter:http://www.foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/kooperation/grundlagen__wortschatzarbeit.pdf). [Stand 23.12.2015].
- Obenauer, Andreas (2002): Too much Heaven? Münster. (Heidelberger Studien zur praktischen Theologie 5).
- Oertl, Marianne (2004): Sprachen lernen. Die Stationen des Lernens. Die besten Methoden für jeden Lerntyp und warum Musikhören hilft. In: *P.M. Welt des Wissens*. 89-92, unter: http://www.pm-magazin.de/#SÄ@quence_1. [Stand 21.05.2014].
- Oebel, Guido (2002): Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht. In: DAAD-Sammelband. (online zugänglich unter: http://www.lernen-durch-lehren.de/LDL_ALT/material/berichte/daf/oebel.pdf) [Stand 23.04.2016].
- Papadopoulou, Charis-Olga (2009): Fragen an das frühe Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache in Griechenland. In: Henn-Memmesheimer, Beate/Franz, Joachim (Hrsg.): *Die Ordnung des Standard und die Differenzierung der Diskurse*. Akten des 41. linguistischen Kolloquiums in Mannheim 2006. Teil 2. Frankfurt a.M., S.627-636 (Linguistik International 24).
- Parnitzke, Christiane (1997): Lieder und Popsongs als Hörtexte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Bielefeld.
- Pereira, Rogréria Costa (2007): Lieder und Musik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (online zugänglich unter: <http://abrapa.org.br/congresso2009/6.html>). [Stand:5. September 2015].
- Piechocki, Rafal (2010): Wie viel Musik braucht der heutige DaF-Lernende? Reflexion über den sinnvollen Einsatz authentischer Lieder im kommunikativ orientierten DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung. In: Myczko, Kazimiera (Hrsg.): *Posener Beiträge zur Germanistik*. Band 27. Frankfurt a. M., S. 291-298.
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers: die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim.
- Poelchau, Heinz-Werner (2004): Veränderte Schülerwelten - Herausforderungen für die Motivation. In: Smolka, Dieter. (Hrsg.): *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. 2, durchgesehene Aufl. München, S. 3-12.
- Pool-Lifdu (1985): Pauken nach Noten verboten. Lieder im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein internationaler Verbund von Arbeitsgruppen zur Erstellung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien zu Liedtexten. Bordeaux.
- Pries-Hoffmann, Elke (2000): Lieder lehren Lexik. In: Detering, Klaus (Hrsg.): *Folia Didactica. Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte*, Band 5. Frankfurt a. M. S. 159-182.
- Prinz, Manfred F. (2010): Offenes frühes Fremdsprachenlernen. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita. (Hrsg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., S. 83-98.
- Prochazka, Anton (1988): Hörverstehen im frühbeginnenden Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Fach-Zeitschriften*, Jahrgang 22 Heft 88. S.8-11.
- Quast, Ulrike (1996): Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele/Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., S. 107-114.
- Quast, Ulrike (2005): Leichter lernen mit Musik, Göttingen.
- Richards, Jack (1969): Songs in Language Learning. In: *TESOL Quarterly* 3 2. S. 161-174, (online zugänglich unter: http://www.jstor.org/stable/3586103?seq=1#page_scan_tab_contents). [Stand 12.11.2014].
- Reuter, Stephanie (2015): Aktive Pausen für die Klassen 5-7: Erste Schritte eines Gymnasiums auf dem Weg zu einer bewegten Schule. Hamburg.
- Roche, Jörg (2009): Mini-Grammatik - Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart.
- Rosenkötter, Henning (2003): Auditive Wahrnehmungsstörungen. Kinder mit Lern- und Sprachschwierigkeiten behandeln. Stuttgart.

- Rößiger, Monika (1999): Das Gehirn. Nürnberg, (Ein Was-ist-was-Buch 108).
- Roth, Simone (2015): Akustische Reize als Instrument der Markenkommunikation Marken- und Produktmanagement. Wiesbaden.
- Rüschhoff, Bwernd/Wolff, Dieter (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Forum Sprache. Ismaning.
- Salcedo, Claudia Smith (2002): The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text-Recall and Involuntary Mental Rehearsal. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The Department of Curriculum and Instruction, Louisiana State University.
- Salzmann, Ralph (2007): Multimodale Erlebnisvermittlung am Point of Sale: Eine verhaltenswissenschaftliche Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungen von Musik und Duft. Saarbrücken.
- Schiffler, Ludger (1995): Wortschatzlernen mit mentalen Bildern. In: Bausch/Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G. /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz in Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 174-181.
- Schmatz, Adrian (1994): Welche Macht, glaubt ihr, könnte Musik besitzen? Anmerkungen zur Effizienz von Textmusik im Fremdsprachenunterricht. In: *Primar*, 3, 7, S. 54-58.
- Schonert-Hirz, Sabine (2009): Machen Sie Ihren Kopf fit für die Zukunft: So nutzen Sie die Erkenntnisse aus der Hirnforschung. Frankfurt a.M.
- Schurian, Walter (2013): Psychologie Ästhetischer Wahrnehmungen: Selbstorganisation und Vielschichtigkeit von Empfindung, Verhalten und Verlangen. Opladen.
- Schwaller, Andrea (2012): Rhythmisch- musikalische Förderung und auditive Verarbeitung und Wahrnehmung. Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsförderung in der Kindergartenstufe. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Luzern.
- Schulz, Reinhard (1988): Die Fertigkeit Hören/Verstehen im Fremdsprachenunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. Jahrgang 22 Heft 88. S. 4-7.
- Schmid, Hans (2008): Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst: Ein Leitfaden für den Religionsunterricht. München.
- Schmid, Hans (2012): Die Kunst des Unterrichtens: Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht – Aktualisierte Neuauflage. München.
- Schmitt, Andrea (2005): Lieder im DaF-Unterricht - Konzepte und Lehrmaterialien. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, S. 500-507.
- Schmitt Guido (2001): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch 2. Halbband*. Berlin, S. 785-796.
- Schmitz, Stefanie (2012): Singen statt Vokabeln pauken. Fremdsprachenlernen mit musikalischer Unterstützung. Hamburg.
- Schnebel, Dieter (1999): Echo - einige Überlegungen zum Wesen der Musik. In: Riethmüller, Albrecht (Hrsg.): *Sprache und Musik: Perspektiven einer Beziehung*. Laaber, S. 23-36.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1998): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: Wolff, Armin/Eggers, Dietrich (Hrsg.). *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien Fachverband Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg, S.40-65.
- Seidl, Linda (2009): Hörverstehen in Theorie und Praxis. Examensarbeit, Norderstedt
- Setzer, Barbara (2003): Kriterien bei der Auswahl von Popsongs für den Englischunterricht. In: Englisch. Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer. Pädagogischer Zeitschriftverlag 2/2003. Englisch, S. 54-60.
- Siroklina, Darja.(2008): Musik im Fremdsprachenunterricht: методический материал. In: *Deutsch*. N9. S. 34-35, (online zugänglich unter: http://deu.1september.ru/view_article.php?ID=200800919). [Stand 16.01.2016].
- Snauwaert, Fabien (2010): How to Learn English. (online zugänglich unter: <http://www.how-to-learn-english.com/files/free/How-To-Learn-English-FREE.pdf>). [Stand 22.11.2015].
- Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin.

- Solmecke, Gert (2001): Hörverstehen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Teil 2. Berlin, S. 893-900.
- Sommet, Pirre (2007): Leitfaden für Sprachkursleiter. Kooperation für Volkshochschulen in Niederrhein, Ismaning.
- Spitzer, Manfred (2002): Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart.
- Spitzer, Manfred (2014): Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart.
- Stein, Babara (1999): Spiel als Methode im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung von Reimen, Gedichten und Liedern. Studienbrief Fachdidaktik. Koblenz.
- Stenzel, Klaus (1990): Vokabellernen mit Musik. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Pädagogischer Zeitschriftenverl.* Berlin, S. 186-188.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn.
- Sturm, Berthold (1985): Notte-taking auf der Sekundarstufe 1. Allgemeine Überlegungen zum Hörverstehen und zum not-taking. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 32.Jahrgang. S. 10-15.
- Sturm, Berthold (1991): Songs im Englischunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 38, 1, S. 54-58.
- Süleymanova, Ruslana (2011): Abbau der Sprechanxiety im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse. Berlin.
- Tadjibaeva, Dilbar/Saidova, Liana/Mingulova, Daniya/Gafurova, Tanzilya/Gödel, Thomas (2009): Nach dem Goldrausch bin ich da. Rock aus Hamburg in Usbekistan und Tadschikistan. In: *Fremdsprache Deutsch Sonderheft*, S. 50-53.
- Taschner, Andreas (2013): Management Reporting: Erfolgsfaktor Internes Berichtswesen, Wiesbaden.
- Themel, Christoph (2005): Coaching als Lernmöglichkeit in der Erwachsenenbildung: Am Beispiel des Telekommunikationsunternehmens. Hamburg.
- Thöne-Otto, Angelika (2007): Gedächtnis und Lernen. In: Gauggel, Siegfried/Herrmann, Manfred (Hrsg.): *Handbuch der Neuro- und Biopsychologie*. Göttingen, S. 318-328.
- Timm, Johannes-Peter (1998): Pop- und Rocksongs als "Lernschrittmacher" In: Johannes-Peter Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, S. 178-184.
- Timm, Johannes-Peter (1999): Unterrichtsmaterialien für einen lernorientierten Fremdsprachenunterricht. In Bausch/Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G. /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, S. 218-225.
- Tütken, Gisela (2006): Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag: Beispiel Japan. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 33. Jahrgang, 501-546.
- Vatter, Jochen (1988): Zur Notwendigkeit des Einsatzes von Liedern und Reimen im Englischunterricht. In: *Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung*. 42 Jahrgang, S. 77-80.
- Vester, Frederic (1975). Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und warum lässt es uns im Stich? Stuttgart.
- Wagner, Detlev/Zeigler, Petra (1982): Mit Liedern lernen wir. Lieder für den Unterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen in der Grundschule „Deutsch als Fremdsprache“, München.
- Wagner, Manfred (2009): Europäische Kulturgeschichte: gelebt, gedacht, vermittelt. Wien. (Studien zu Politik und Verwaltung 79).
- Wahl, Manfred (1993): Wer? Wie? Was? Lieder machen Spaß! 25 ganz leichte Lieder für den Anfangsunterricht in Deutsch als Fremdsprache; das Liederheft zur Audio-CD. Liederheft, Volume 1. Bonn.
- Walther, Anne (2006): Spielend Englisch lernen: Möglichkeiten eines schülerorientierten landeskundlich-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts an Grund-, Haupt- und Realschulen, analysiert am Beispiel der neuen Bundesländer. Berlin.

- Watrowski, Rafal (2002): Kulturkunde oder Sprachunterricht? zur ausgewählten Grundlagen des neuen Konzepts. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 29, 1, S. 50-58
- Wehrum, Sina (2009): Positive Wirkungen von Musik auf Lernverhalten und Wirkung von Musik auf soziale Faktoren des Lernens. In: *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Bildungsforschung Band 32, Bonn. S. 148-161, unter: https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_zweiunddreissig.pdf. [Stand 25.02.2016]
- Welling, Deborah R. /Ukstins, Carol A. (2013): Fundamentals of Audiology for the Speech-Language Pathologist. Jones & Bartlett Learning, Internet.
- Weng, Simone (2002): Musik als Plattform zeitgemäßer Konsumentensprache – Methoden und Synergie-Effekte – Eine Analyse über die Notwendigkeit neuer Marketingstrategien und verändertem Informationsverhalten, (online zugänglich unter: <http://books.google.de/books?id=9jRiAQAAQBAJ&pg=PA49&dq=musik+f%C3%B6rdert+d as+Verstehen&hl=de&sa=X&ei=TJEzVL6iD9frarWIGIAI&ved=0CCUQ6AEwATgK#v=one page&q=musik%20f%C3%B6rdert%20das%20Verstehen&f=false>) [Stand 26.07.2015]
- Werner, Johannes (1984): Songs may inspirit us. Ein Weg zum Lernziel Hörverstehen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, S. 309-311.
- Wicke, Rainere. (2000): Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. München.
- Wicke, Rainere. (2004): Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning.
- Wiemann, Thorsten (2013): Der Klang Sozialer Arbeit: Musikpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Hamburg.
- Wiemer, Claudia (2010): Der Hörstil. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, S. 119.
- Wienold, Götz (1976): Fremdsprachenerwerb und Motivation grundsätzliche Arbeiten. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn, S. 30-38.
- Wiesnerová, Katerin (2008): Musik und Lieder im Unterricht. Brünn. (online zugänglich unter: http://is.muni.cz/th/209753/pedf_m/diplomka_konecna_verze.txt). [Stand 15.04.2014].
- Wittmann, Frank (2007): Medienkultur und Ethnographie: Ein transdisziplinärer Ansatz. Mit einer Fallstudie zu Senegal, Bielefeld
- Wolff, Dieter (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 87-103.
- Zaiser, Dierk (2005): Musik und Rhythmik in der Sprachförderung. Sprachliche Förderung in Kita. Erstellt im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.
- Zaraysky, Susanna (2009): Language Is Music: Over 100 Fun & Easy Tips to Learn Foreign Languages, Cupertino. (Create Your World 3).
- Zeilinger, Gerhard (2014): Rhythmus – Puls des Lebens: Persönlichkeitsstärkung unserer Kinder durch Rhythmusarbeit. Hamburg.
- Zimpel, André Frank (2014): Spielen macht schlau! GU Reader P&F. Göttingen.

Internetquellenverzeichnis

- Back to vocabulary worksheets – answer key. Arbeitsblatt: die Körperteile. Stand: 23.03.2016
<http://www.nthuleen.com/teach/vocab/koerper.html>
- Bluetime. Wohlbefinden übers Ohr. Stand : 22.02.2016
<http://www.bluetime.ch/wohlbefinden-ubers-ohr/>
- Cemillan, Dolores Rodriguez. (Rock)Musik im Fremdsprachenunterricht. Stand:10.02.2016.
<http://www.manfred-huth.de/fbr/unterricht/sek/lola.html>
- Didaktische Erläuterung Hör- und Leseverstehen. Stand: 22.03.2016
<http://www.nibis.de/nli1/allgemein/gosin/vergleich/v8-2016/VA2016Englisch-DidHdrg-ModulB.pdf>
- Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung. Stand: 22.04.2016
<http://www.nibis.de/nli1/fid/Anhang.html>
- Der Einsatz von Gesang beim Erlernen einer Fremdsprache. Stand: 28.01.2016.
<http://langues.ahlamontada.net/t2-topic>
- Ganzheitliches Lernen. Stand: 07.03.2016. <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/ganzheitliches.pdf>
- Der Einsatz von Liedern beim Erwerb Arabisch als Fremdsprache in Ägypten . Stand: 28.02.2016
<http://www.yafita.com/a/1008497/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%B3%D9%8A%D9%82%D9%89-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%BA%D9%86%D8%A7%D8%A1-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D8%AC%D9%84-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D8%B5%D8%B1/>
- DaF-Musik. Stand: 22.02.2016
<https://sites.google.com/site/dafmusik/home>
- Durch Musik und neue Medien mit Spaß Sprachen lernen. Stand: 02.02.2016. <http://online-sprachenlernen.com/spass-sprachen-lernen-musik-neue-medien/>
- Deutsche Aussprache verbessern. Stand: 30.01.2016. <http://dafschaft.de/deutsche-aussprache-verbessern/>
- Das Lied MENSCH von Grönemaeyer . Stand: 07.03.2016
http://www.klixer.de/songtexte_groenemeyer.htm
- Deutsch Wikipedia. Engramm. Stand: 31.01.2016. <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/394893>
- Der Traum vom neuen Leben. Das Lied „Haus am See“ von Peter Fox. Stand: 01.02.2016
<http://www.klixer.de/wp/?p=458>
- Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung. Stand: 04.02.2016.
<http://www.nibis.de/nli1/fid/B5html>
- Einstellungstest Kurzzeitgedächtnis: Auswendig lernen. Stand: 22.02.2016
<http://www.einstellungstest-fragen.de/einstellungstest-kurzzeitgedachtnis-auswendig-lernen/>
- Grundlagen zur Wortschatzarbeit. Stand: 10.02.2015. http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/kooperation/grundlagen__wortschatzarbeit.pdf
- Grünewald, Stephan. Stand 02.02.2016
http://www.stephangruenewald.de/files/lesen/Lesen-PDFs/FR_26-08-11_Haus-am-See.pdf
- Haas, Roland. Musikwirkungs-Forschung, Musik und Bildung. Stand: 27.01.2016. <http://www.roland-haas.net/statements/>
- Handlungsorientierung (Fremdsprachenunterricht). Stand: 07.03.2016.
https://de.wikipedia.org/wiki/Ganzheitlichkeit_%28Fremdsprachenunterricht%29
- Hörverstehen und Sprechen mit Musik trainieren. Stand: 22.02.2016
<https://dadiesunddas.wordpress.com/2013/06/21/horverstehen-und-sprechen-mit-musik-trainieren/>
- Jabłońska, Edyta (2007): Rolle des Liedes im Fremdsprachenunterricht. Zespół Szkół Nr 1 w Grudziądzu. Stand: 22.04.2016
<http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4595>

Khalil ibn Ahmad. Stand: 27.01.2016. https://de.wikipedia.org/wiki/Al-%E1%B8%AAal%C4%ABl_ibn_A%E1%B8%A5mad_al-Far%C4%81h%C4%ABd%C4%AB
الموسيقى والغناء من أجل تعليم اللغة العربية في مصر

Integrative Funktionen von Hirnstamm und Zwischenhirn. Stand: 25.03.2018.
<http://physiologie.cc/XVI.5.htm>

Kompetenzbereich Hörverstehen. Stand: 30.01.2016.
http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2014/EN_Kompetenzbereich_Hoerverstehen.pdf

Kompetenzbereich Leseverstehen. Stand: 31.01.2016.
http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2014/EN_Kompetenzbereich_Leseverstehen.pdf

Konnerth, Tania: Was jeder über das Lernen wissen sollte. Stand: 22.04.2016
<http://www.zeitzuleben.de/lernen-lernen/2/>

Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Stand am 22.02.2016.
<http://docplayer.org/364223-Konzeption-fuer-die-zusatzqualifizierung-von-lehrkraeften-im-bereich-deutsch-als-zweitsprache.html>

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. Fokus Wortschatz. Stand: 22.03.2016

Lehrer – Online. Songs und Chansons im Englisch- und Französischunterricht. Stand: 06.03.2016
http://www.lehrer-online.de/songs-chansons.php?show_complete_article=1&sid=69266084267269973645726932693610

Landesinstitut für Schulentwicklung. Stand: am 02.02.2016
<http://www.schule-bw.de/entwicklung/lernstandserhebungen/dokumente/dvdocs/beispielaufgaben/aufgabenformate.pdf>

Lexikon online. Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik. Stand: 22.01.2016
<http://lexikon.stangl.eu/261/redundanz/>

Lieder im DaF-Unterricht. Stand: 22.02.2016
https://www.youtube.com/watch?v=bFf0c_kEqds (Carsten Waychert), zugegriffen

Lieder und Musik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Stand: 24.01.2016.
<http://abrapa.org.br/congresso2009/6.html>

Lieder im Spanischunterricht. Stand: 05.10.215. [http://www.lehrer-online.de/url/shakira,LRS und Musik – ein Zusammenhang](http://www.lehrer-online.de/url/shakira,LRS%20und%20Musik%20-%20ein%20Zusammenhang). Stand: 30.01.2016. <http://www.legakids.net/eltern-lehrer/info-wissen/neues/meldung/browse/30/article/8/LRS-und-Musik-ein-Zusammenhang/>

Musik/DaF. Stand: 22.02.2016
<https://landeskunde.wordpress.com/musik-und-daf>

Medienkonzept. Stand: 29.02.2016.
http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/grundlagen/grundlagen_allgemein/medienbegriff.htm

Musik im DaF-Unterricht. Stand: 22.02.2016
http://wikis.zum.de/zum/Musik_im_DaF-Unterricht

Richtig Lernen: Wie sich Lernen mit Musik auswirkt. Stand: 28.01.2016.
<http://www.elternwissen.com/lerntipps/lernmethoden-und-lerntechniken/art/tipp/lernmethoden-lernen-mit-musik.html>

Perspektive. Der Begriff der Empathie. Stand: 02.02.2016
<https://www.commsywiki.uni-hamburg.de/wikis/651782/2920659/Main/Empathie>
https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/spanisch/gym/fb3/3_uebung/1_wort/

Pereira, Rogéria Costa (2007): Lieder und Musik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Stand: 10.02.2016. <http://abrapa.org.br/congresso2009/6.html>,

Predigt über das Lied „Es ist nicht immer leicht, ich zu sein“. Stand: 16.03.2016
<http://www.predigtpreis.de/predigt Datenbank/predigt/article/predigt-ueber-das-lied-es-ist-nicht-immer-leicht-ich-zu-sein.html>

- Schulinternes Fachcurriculum. Stand: 02.02.2016. <http://sinus-sh.lernnetz.de/sinusag/materialien/unterrichts-schulentwicklung/unterrichtsentwicklung/erkenntnismethoden/Vier-Phasen.pdf>
- Seeger, Michael: Grundsätze beim Unterricht zur Fertigkeit Hören. Stand: 01.04.2016
www.michaelseeger.de/ar/daten/meth2/vd-hoeren.doc
- Songs im Fremdsprachenunterricht – Seminare-bw.de. Stand: 29.01.2016.
http://www.seminarebw.de/site/pbsbw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-ludwigsburg/pdf/Semlb_en_SongsimFU_K.He%C3%9F.pdf
- Sofatutor-Magazin Schüler. Abi – 10 Tipps für die mündliche Prüfung. Stand: 02.02.2016
<http://magazin.sofatutor.com/schueler/2014/03/21/abi-uni-10-tipps-fur-mundliche-prufung-2/>
- Spiegel Online. Student spricht 33 Sprachen. Stand: 15.08.2015
<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/sprach-genie-student-michal-perlinski-spricht-33-sprachen-a-1033687.html>
- Tinnefeld, Thomas: Zehnte Göttinger Fachtagung "Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht (Teil 1). Stand: 07.03.2016
http://thomastinnefeld.blogspot.de/2008/03/article-zehnte-gttinger-fachtagung_27.html
- Vom Hören zum Sprechen, vom Lesen zum Schreiben. Stand: 02.02.2016.
http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Fremdsprachen/PFIFF_Basisliteratur/mindt_hoeren_sprechen_schreiben.pdf
- Übungen zum Wortschatz. Stand: 13.03.2016
http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fbooks.grsu.by%2Fmanual_of_speech%2F33.GIF&imgrefurl=http%3A%2F%2Fbooks.grsu.by%2Fmanual_of_speech%2Fbun-gen-zum-wortschatz-6.htm&h=360&w=252&tbid=5Ly9lJJMYXw5M%3A&docid=I-NZ0FUCmaC3kM&ei=Oj3lVqrrFYHw6ATtoba4Cw&tbm=isch&iact=rc&uact=3&dur=905&page=9&start=328&ndsp=41&ved=0ahUKEwiq8I7Mtr3LAhUBOJoKHe2QDbc4rAIQrQMlxwEwQQ
- Wikipedia. "Where Have All the Flowers Gone. Stand": 08.04.2014
https://de.wikipedia.org/wiki/Where_Have_All_the_Flowers_Gone
- Wikipedia. Das Lied MENSCH . Stand: 27.01.2016
[http://de.wikipedia.org/wiki/Mensch_\(Lied\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Mensch_(Lied))
- Wikipedia. Gedächtnis. Stand: 22.02.2016
<https://de.wikipedia.org/wiki/Ged%C3%A4chtnis>

Anhang

Arbeitsblätter zu den einzelnen Liedern

1. Lied: „Augen, Ohren, Nase“ – Alle meine Sinne⁸⁰

Arbeitsblatt 1.1: Grammatikübungen: Infinitiv ohne *zu* und *dass*-Satz⁸¹

Übungen zu den Verben *sehen* und *hören*

Bilden Sie Sätze mit Infinitiv ohne *zu* und *dass*-Satz bei den Verben *hören* und *sehen*.

Beispiel.

Ich --hören-- du-- kommen.

Ich höre dich kommen. (Infinitiv ohne *zu*)

Ich höre, dass du kommst. (*dass*-Satz)

Ich --sehen--der Bus--kommen.

_____ (Infinitiv ohne *zu*)

_____ (*dass*-Satz)

Ich --hören --meine Nachbarn--streiten.

_____ (Infinitiv ohne *zu*)

_____ (*dass*-Satz)

Ich --hören ----Ali---Gitarre----spielen.

_____ (Infinitiv ohne *zu*)

_____ (*dass*-Satz)

Ich --sehen--die Kinder ----in--der Garten --spielen.

_____ (Infinitiv ohne *zu*)

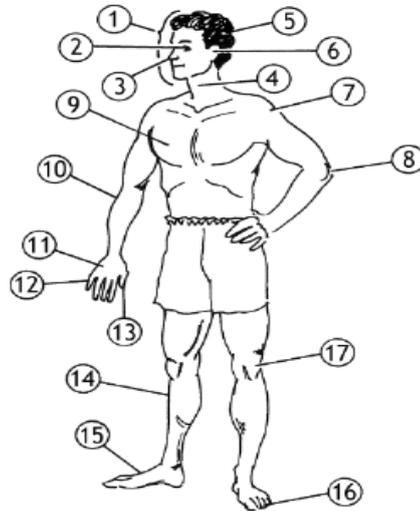
_____ (*dass*-Satz)

⁸⁰ Text und Musik: Stephen Janetzko: (2013)

⁸¹ Die Übung wird von mir konzipiert

Arbeitsblatt 1.2: Wortschatzübung zu Körperteilen⁸²

Bennen Sie die folgenden Körperteile und schreiben Sie den entsprechenden Artikel und die Pluralform!



Beispiel: der Körper – die Körper

1. _____, Pl.: _____
2. _____, Pl.: _____
3. _____, Pl.: _____
4. _____, Pl.: _____
5. _____, Pl.: _____
6. _____, Pl.: _____
7. _____, Pl.: _____
8. _____, Pl.: _____
9. _____, Pl.: _____
10. _____, Pl.: _____
11. _____, Pl.: _____
12. _____, Pl.: _____
13. _____, Pl.: _____
14. _____, Pl.: _____
15. _____, Pl.: _____
16. _____, Pl.: _____
17. _____, Pl.: _____

⁸²http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fbooks.gsu.by%2Fmanual_of_speech%2F33.GIF&imgrefurl=http%3A%2F%2Fbooks.gsu.by%2Fmanual_of_speech%2Fbungen-zum-wortschatz-6.htm&h=360&w=252&tbnid=5Ly9lJJMYXw5M%3A&docid=I-NZ0FUCmaC3kM&ei=Oj3lVqrrFYHw6ATtoba4Cw&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=905&page=9&start=328&endsp=41&ved=0ahUKEwiq8I7Mtr3LAhUBOJoKHe2QDbc4rAIQrQMIXwEwQQ, zugegriffen am 13.03.2016

Arbeitsblatt 1.3: Wortschatzübung⁸³

„Welchen Körperteil benutzt man?“

Aufgabe: Hören Sie das Lied und antworten Sie: Welchen Körperteil benutzt man? Schreiben Sie den Körperteil, den man für die folgenden Tätigkeiten benutzt. Manche Verben kommen im Lied nicht vor.

Beispiel: *sehen:* das Auge

1. *hören:* _____
2. *sprechen:* _____
3. *laufen:* _____
4. *denken:* _____
5. *essen:* _____
6. *schreiben:* _____
7. *küssen:* _____
8. *riechen:* _____
9. *spüren:* _____

Arbeitsblatt 1.4: Grammatikübung zum Modalverb *können*⁸⁴

Verbinden Sie die Wörter zu Sätzen und verwenden Sie das Modalverb *können*! Dabei kann das Modalverb Möglichkeit, Fähigkeit und Vermutung ausdrücken.

Beispiel: Ich - schmecken - mit - die Zunge: Ich kann mit der Zunge schmecken

können als Ausdruck der Möglichkeit

1. Ich - riechen - mit - die Nase _____
2. Ich - sehen - mit - das Auge. _____
3. Ich - hören - mit - die Ohren. _____
4. Ich - fühlen - mit - die Haut. _____
5. Ich - schmecken - mit - die Zunge. _____

können als Ausdruck der Fähigkeit und Erlaubnis

Sie kann ausgezeichnet Cello spielen. → Sie hat die Fähigkeit, ausgezeichnet Cello zu spielen.

Er kann nicht kommen. → Seine Eltern erlauben es nicht. Er darf nicht kommen.

können als Ausdruck der Vermutung

Sie könnte auch schon nach Hause gegangen sein. → Es wäre auch möglich, dass sie schon nach Hause gegangen ist.

Arbeitsblatt 1.5: Übung zur Sprechfertigkeit⁸⁵.

Wie sind Ihre Eindrücke vom Lied „Augen, Ohren, Nase“? Was haben Sie beim Hören des Liedes empfunden? Sprechen Sie mit Ihrem• Nachbarn darüber. Verwenden Sie die vorgegebenen Adjektive im Kasten. Helfen Sie sich mit den angegebenen Redemitteln.

83 (ebenda)

84 Die Übung wird von mir konzipiert

85 Die Übung wird von mir konzipiert

• toll • originell • traurig • cool • nachdenklich • klanglos • lustig • berührend • Interessant • ich höre mir nicht an • schön • furchtbar

- Ich denke, das ist _____
- Ich glaube _____
- Ich finde die Musik _____
- Ich mag die Musik (nicht), weil _____
- Mir gefällt die Musik (nicht), weil _____

Arbeitsblatt 1.6: Wortschatzübung zu Körperteilen⁸⁶

„Was tut Ihnen weh?“ Lesen Sie die Sätze und sagen Sie, welcher Körperteil den Leuten weh tut.

Beispiel: Er muss zum Zahnarzt gehen.

Der Zahn tut ihm weh. ODER Die Zähne tun ihm weh.

1. Björn hat neue Schuhe, aber sie sind zu klein.

_____ .

2. Philipp hat eine neue Krawatte, aber sie ist zu eng.

_____ .

3. Silke ist den ganzen Tag durch die Stadt gelaufen.

_____ .

4. Es ist Winter und Karsten hat seine Handschuhe vergessen.

_____ .

5. Anja hat zu viel Schokolade gegessen.

_____ .

6. Volker hat den ganzen Tag Gewichte gehoben.

_____ .

7. Stefan und Inge haben den ganzen Tag Gitarre gespielt.

_____ .

8. Gisela ist Skilaufen gegangen und es hat sehr viel Sonne gegeben.

_____ .

9. Es gibt viel Lärm in dem Haus, wo Tobias und Rainer wohnen.

⁸⁶ Die Übung stammt aus: <http://www.nthuleen.com/teach/vocab/koerper.html>, zugegriffen am 23.03.2016

10. Du hast den ganzen Tag gelesen, aber du hast keine Lampe gehabt.

Arbeitsblatt 1.7: Übungen zu Redewendungen⁸⁷

Finden Sie das arabische Äquivalent für jeden deutschen Satz. In dieser Übung werden Liedfragmente aus „Augen, Ohren, Nase“ behandelt.

___1. Er bittet um ihre Hand.	اصاب الحقيقة	A
___2. Auge um Auge, Zahn um Zahn.	يطلب يدها للزواج	B
___3. Wir arbeiten Hand in Hand.	العين بالعين والسن بالسن	C
___4. Mir sind die Hände gebunden.	عاش من قوت يومه	D
___5. Sie leben von der Hand in den Mund	نعمل يدا واحده	E
___6. Er hat den Nagel auf den Kopf getroffen	انا مغلول ، مقيد .	F
___7. Hände weg!	هل اصدقك القول؟	G
___8. Hat er das dir ins Gesicht gesagt?	كلي آذان صاغية	H
___9. Weißt du das aus erster Hand?	تخل عن الأمر!	I
___10. Ich bin ganz Auge und Ohr.	هل تعلم ان هذا من المصدر الأصلي؟	J
___11. Aus den Augen, aus dem Sinn	حظا سعيدا	K
___12. Viele Köpfe, viele Sinne	اتمنى لك التوفيق.	L
___13. Hals- und Beinbruch!	البعيد عن العين بعيد عن القلب	M
___14. Ich drücke dir die Daumen!	لا نجاة لسفينة يقودها ربانان	N

Arbeitsblatt 1.8: Vertiefung des neuerlernten Wortschatzes⁸⁸

Übersetzen Sie den Liedtext AUGEN OHREN NASE ins Arabische

⁸⁷Die Übung stammt aus: <http://www.nthuleen.com/teach/vocab/koerper.html>, zugegriffen am 23.03.2016

⁸⁸ Die Übung wird von mir konzipiert

Arbeitsblatt 1.9: Redemittel „Meinung äußern, zustimmen, widersprechen“⁸⁹

<p>Aussage / Behauptung / finde /glaube / denke, (dass).... Ich bin der Ansicht, dass Ich stehe auf dem Standpunkt, dass Meiner Meinung nach / Nach meiner Meinung</p>	<p>Zustimmung Das finde / glaube / meine ich auch. Genau (so sehe ich das auch) Einverstanden! Richtig!</p>
	<p>Ablehnung Das ist doch nicht wahr / nicht richtig Das ist doch Unsinn / ein Vorurteil. Das finde / glaube / meine ich nicht. Da bin ich andere Meinung / Ansicht.</p>
	<p>Einschränkung Das stimmt, aber... Sicher, aber ich meine, dass Sie haben recht, aber Das ist nicht ganz falsch, aber...</p>

Arbeitsblatt 1.10: Textproduktion „Meine Körperteile“⁹⁰

Schreiben Sie einen kurzen Text über Körperteile und ihre Funktion. Der Text sollte mindestens 80 Wörter lang sein.

⁸⁹ Die Übung stammt aus: (Tadjibaeva /Saidova/Mingulova/Gafurova/Gödel 2009: 53)

⁹⁰ Die Übung wird von mir konzipiert

Lied: ES IST NICHT IMMER LEICHT (Musik & Text: Daniel "Dän" Dickopf. Leadstimme: Sari)

Arbeitsblatt 2.1: Übung zur Kommunikation⁹¹

Schauen Sie sich die Bilder an und sagen Sie, wer oder was darauf zu sehen ist.

Beispiel: Bild Nummer 2 zeigt / Auf Bild Nummer 2 sieht man ein Haus am Strand.



(1)



(2)



(3)



(4)



(5)



(6)



(7)



(8)



(9)



(10)



(11)

Arbeitsblatt 2.2: Grammatische Übungen zum Konjunktiv II⁹²

Der Konjunktiv II

Was möchte man mit dem folgenden Satz sagen bzw. ausdrücken?

Ich wäre gern viel größer. Ich hätte gerne mehr Geld.

Wie bildet man Konjunktiv des Präteritums im Deutschen?

Präteritum + Umlautform der Stammsilbe + entsprechende Endung.

⁹¹ Die Übung stammt aus: (Esa 2013)

⁹² (ebenda)

ich wäre	wir wären
du wärst	ihr wärt
er / sie / es / man wäre	sie / Sie wären

Wie sind dann die Formen von *werden, mögen, haben*?

Aufgabe 1: Schreiben Sie drei Sätze:

Beispiel: Wenn ich Millionär wäre, würde ich mir ein schönes Haus kaufen.

Wenn ich viel Geld hätte, wäre ich ganz zufrieden.

Wenn ich _____ wäre/hätte, wäre/würde/hätte ich...

Aufgabe 2: Ergänzen Sie die Satzanfänge durch passende Ausdrücken.

Irreale Wünsche

Ich wäre gern	ich hätte gern	ich würde gern
---------------	----------------	----------------

Die Frage: Was?

ein großes Haus am Strand	viel reisen	immer sehr gute Noten bekommen
mehr Geld	mehr Zeit	blaue Augen
grüne Haare	Menschen in Haiti helfen	Brad Pitt.
in der Sonne am Pool liegen	siebzehn Diener	wie du
viel kleiner	einfach saucool	in Deutschland studieren
zwanzig Kinder	Schweiz besuchen	früh ins Bett gehen
ein Philosoph	in die Staatsoper in Wien gehen	ein wenig klüger

Arbeitsblatt 2.3: Mündliche Übung zu Infinitiv mit *zu* ⁹³

Übungen mit *zu* Infinitiv

Aufgabe 1: Bilden nach dem angegebenen Beispiel mit Ihrem Gesprächspartner Sätze mit *zu* Infinitiv!

Beispiel: *Adjektiv* Was?
Es ist nicht so *schwer*(,) die deutsche Sprache zu lernen.

- | | | |
|----------------------|----------|--------------------|
| 1. | leicht | [Deutsch sprechen] |
| 2. | schwer | früh aufstehen |
| 3. Was ist nicht gut | | ich sein |
| 4. | schlecht | du sein |
| 5. | nett | mehr Geld haben |

93 Die Übung stammt aus: (Esa 2013)

6.	schön	viele Freunde haben
7.		Adjektivendungen lernen
8.		spät ins Bett gehen
9.		eine Reise um die Welt machen
10.		eine Frau nach dem Alter fragen
11.		einen Mann "einen alten Knacker" nennen
12.		recyclen
13.		rauchen
14.		schmatzen
15.		mit vollem Mund sprechen

Aufgabe 2: Erzählen Sie von sich, benutzen Sie dabei Infinitive mit *zu* und Adjektive aus dem Lied.

Es ist (für mich) nicht leicht(,) _____ .

Arbeitsblatt 2.4: Übung zur Sprechfertigkeit⁹⁴

Wie sind Ihre Eindrücke vom Lied ES IST NICHT IMMER LEICHT? Was haben Sie beim Hören des Liedes empfunden? Sprechen Sie mit Ihrem Nachbarn darüber. Verwenden Sie die vorgegebenen Adjektive im Kasten. Helfen Sie sich mit den angegebenen Redemitteln.

- eindrucksvoll • großartig • schwermütig • genial • nachdenklich • klanglos • obercool • berührend
- außergewöhnlich • schön • schrecklich

Ich denke, das ist _____

Ich glaube _____

Ich finde die Musik _____

Ich mag die Musik (nicht), weil _____

Mir gefällt die Musik (nicht), weil _____

Arbeitsblatt 2.5: Grammatische Übung zu Konditionalsätzen⁹⁵

Ergänzen Sie zunächst in Einzelarbeit die Sätze *Was würde ich machen, wenn ich , wäre / hätte?* Vergleichen Sie diese dann in Kleingruppenarbeit.

Beispiel: Wenn ich ein Vogel wäre, würde ich im Winter nach Florida fliegen.

1. Wenn ich ein König/eine Königin wäre, _____
2. Wenn ich Geld hätte, _____

94 Die Übung stammt aus:(Esa 2013)
95 (ebenda)

3. Wenn ich der Präsident/die Präsidentin wäre,

4. Wenn ich ein berühmter Schauspieler/eine berühmte Schauspielerin wäre,

—

5. Wenn ich sieben Arme hätte, _____

6. Wenn ich mein Hund wäre,

7. Wenn ich fünfundvierzig Diener hätte, _____

8. Wenn ich ein Zauberer/eine Zauberin wäre,

9. Wenn ich (k)ein Auto hätte,

**Arbeitsblatt 2.6: Redemittel „Meinung äußern, zustimmen, widersprechen“
(wie im Arbeitsblatt 1.9)**

Arbeitsblatt 2.7: Mündliche Übung zu Redewendungen⁹⁶

Im Folgenden sind Erklärungen zu Redewendungen im Deutschen gegeben. Versuchen Sie anhand von Beispielen oder Situationen diese Ihrem Gesprächspartner zu erklären!

1. Eva klebt / hängt am Geld	=	sie ist geizig
2. die Augen offen haben / halten	=	Acht geben; aufpassen.
3. Gelassenheit beweisen	=	Geduld / Ruhe zeigen
4. Haare lassen müssen	=	Nachteile hinnehmen müssen.
5. sich die Haare raufen	=	enttäuschend / sehr ärgerlich sein.
6. Jetzt mal den Teufel nicht an die Wand!	=	So schlimm wird es schon nicht werden.
7. sich (vor Angst) in die Hosen scheißen	=	große Angst haben.
8. Eva klebt / hängt am Geld	=	sie ist geizig
9. die Augen offen haben / halten	=	Acht geben; aufpassen.
10. Gelassenheit beweisen	=	Geduld / Ruhe zeigen
11. Haare lassen müssen	=	Nachteile hinnehmen müssen.

⁹⁶ Die Übung wird von mir konzipiert

12. sich die Haare raufen	=	enttäuschend / sehr ärgerlich sein.
13. Jetzt mal den Teufel nicht an die Wand!	=	So schlimm wird es schon nicht werden.
14. sich (vor Angst) in die Hosen scheißen	=	große Angst haben.

Arbeitsblatt 2.8: Textproduktion⁹⁷

Schreiben Sie einen kurzen Text über "Wenn ich eine Million Euro hätte" oder "Wenn ich ab morgen BundeskanzlerIn wäre". Verwenden Sie so viel wie möglich den Konjunktiv II!

Arbeitsblatt 2.9: Vertiefung des neuerlernten Wortschatzes⁹⁸

Übersetzen Sie den Liedtext ES IST NICHT IMMER LEICHT ins Arabische

Lied: SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND (Marlene Dietrich)⁹⁹

Arbeitsblatt 3.1: Übung zu Sprechfertigkeit

Fragen Sie Ihren Nachbarn und er soll Ihnen antworten:

- Sag mir, welche Bedeutung Blumen in deinem Leben haben!
- Sag mir, was verschiedenartige Blumen symbolisieren können!

Arbeitsblatt 3.2: Mündliche Übung zur Personenbeschreibung

Sehen Sie sich das Foto an. Beschreiben Sie die Person auf dem Bild. Helfen Sie sich mit den Fragen.

Wer ist die Person auf dem Foto?

⁹⁷ Die Übungen stammt aus: (Esa 2013)

⁹⁸ Die Übung wird von mir konzipiert

⁹⁹ Die Übung stamm aus: (Perlmann-Balme, Michaela/Bair, Gabi/Thoma, Barbara 1998: 78)

Wie alt ist die Person hier wohl?

Wie sieht die Person aus?

Was ist sie wohl von Beruf?



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

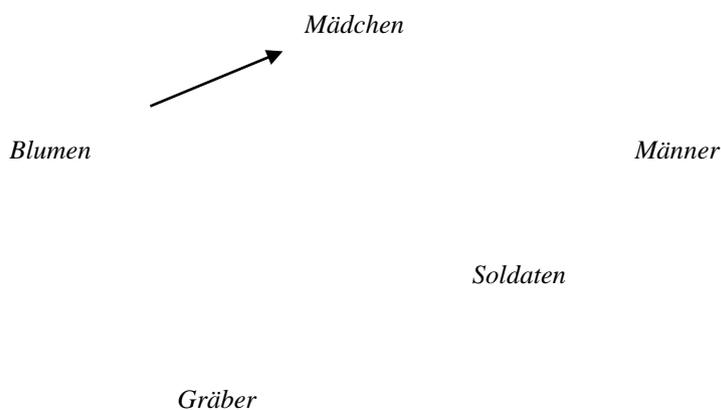
Arbeitsblatt 3.3: Übungen zu Sprechfertigkeit¹⁰⁰

Wie finden Sie das Lied, welche Gefühle hat es bei Ihnen ausgewirkt? Verwenden Sie folgende Wörter:

angenehm--komisch--sachlich--ernst--melancholisch--traurig--warm—witzig

Welche Beziehungen können zwischen diesen Wörtern hergestellt werden?

Verbinden Sie mit Pfeilen und erklären Sie.



Arbeitsblatt 3.4: Grammatische Übungen zu Kausalsätzen¹⁰¹

Wie schätzen Sie das Lied ein? Bilden Sie *weil*-Sätze!

Beispiel: Ich finde, das Lied ist zu schwer, *weil* ich nicht alle Wörter *verstehen*.

Ich finde, das Lied ist zu einfach, weil _____

100 Die Übung stammt aus: (Perlmann-Balme, Michaela/Bair, Gabi/Thoma, Barbara1998: 78)

101 (ebenda)

_____ ist langweilig, weil _____
_____ ist fatalistisch, weil _____
_____ wirkt auf den Zuhörer, weil _____

Arbeitsblatt 3.5: Grammatische Übungen zu Indirekten Fragesätzen¹⁰²

Stellen Sie sich zu zweit Fragen. Einer fragt, der andere antwortet, und umgekehrt.

Beispiel: Sag mir, *wann* du geboren *bist*.

Weißt du noch, *wie* der wichtigste Film der Dietrich *heißt*?

- der wichtigste Film der M. Dietrich

- der Spitzname des Professors

- in diesem Film besonders typisch für M. Dietrich ist

- der Autor des Romans

- Fanbriefe pro Tag

- Alter von M. Dietrich

- was sie außer Schauspielerin noch war

- _____

Arbeitsblatt 3.6: Mündliche Übung zu Redewendungen¹⁰³

Im Folgenden sind Erklärungen zu Redewendungen im Deutschen gegeben. Versuchen Sie anhand von Beispielen oder Situationen diese Ihrem Gesprächspartner zu erklären!
--

102 Die Übung stammt aus: (Perlmann-Balme, Michaela/Bair, Gabi/Thoma, Barbara1998: 78)
 103 Die Übung wird von mir konzipiert

1. Lasst Blumen sprechen!	=	Bringt eure Gefühle zum Ausdruck, indem ihr Blumen schenkt.
2. Vielen Dank für die Blumen!	=	ironischer Dank (z.B. wenn man kritisiert oder beleidigt wurde).
3. Mädchen für alles sein	=	für alle Arbeiten zuständig / zu gebrauchen sein.
4. mit etwas / jemandem keinen Krieg gewinnen können	=	mit etwas / jemandem keinen Erfolg haben.
5. jemanden ins Grab bringen	=	an jemandes Tod schuld sein.
6. ein frühes Grab finden	=	in jungen Jahren sterben.

Arbeitsblatt 3.7: Redemittel „Meinung äußern, zustimmen, widersprechen“

(wie Arbeitsblatt 1.9)

Arbeitsblatt 3.8: Textproduktion „Meine Lieblingsblumen“¹⁰⁴

Schreiben Sie einen kurzen Text über Ihre Lieblingsblumen. Der Text soll mindestens 80 Wörter lang sein.

Arbeitsblatt 3.9: Textproduktion „ein Brief an die Sängerin“¹⁰⁵

Schreiben Sie einen Brief an die Sängerin über den Frieden in unserem Leben. Der Text sollte mindestens 80 Wörter lang sein.

104 Die Übung wird von mir konzipiert

105 Die Übung wird von mir konzipiert

Arbeitsblatt 3.10: Vertiefung des neuerlernten Wortschatzes¹⁰⁶

Übersetzen Sie den Liedtext SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND ins Arabische

2. Lied: HAUS AM SEE von Peter Fox

Arbeitsblatt 4.1: Wortschatz zum Lied HAUS AM SEE¹⁰⁷

Deutsch	Arabisch	Englisch
<p><i>Ich hab den Tag auf meiner Seite, ich hab Rückenwind!</i></p> <p>Rückenwind = Wind, der von hinten kommt</p>		Tailwind
<p><i>Alles gewinnen beim Spiel mit gezinkten Karten.</i></p> <p><i>gezinkt</i> (Partizip II von zinken) = geheimes Schriftzeichen, wie z.B. bei Karten, um zu gewinnen</p>		(to) mark
<p><i>Ich lehne mich zurück und guck ins tiefe Blau,</i></p> <p>das Blau = Metapher für 'Himmel'</p>		
<p><i>Ich lad' die alten Vögel und Verwandten ein.</i></p> <p>Vögel = salopp. scherzhaft</p>		

¹⁰⁶Die Übung wird von mir konzipiert

¹⁰⁷ Diese Übung stammt aus: <https://www.goethe.de/mmo/priv/5761512-STANDARD.pdf>. Besucht am 02.02.2016

für 'lustige, komische, seltsame Menschen`		
<p><i>Wir grillen, die Mamas kochen und wir saufen Schnaps.</i></p> <p>saufen = (ugs.) abwertendes Wort für trinken</p>		
<p><i>Daumen raus, ich warte auf 'ne schicke Frau mit schnellem Wagen.</i></p> <p>Daumen raus = trampen</p>		
<p><i>Meine 100 Enkel spielen Cricket auf'm Rasen.</i></p> <p>Cricket (auch: Kriquet) = englisches Schlagballspiel</p>		
<p><i>Die Sonne blendet, alles fliegt vorbei.</i></p> <p>blenden = sehr stark strahlen, scheinen</p>		
<p><i>Kenn' die Gesichter, jedes Haus und jeden Laden.</i></p> <p><i>Fremde Gesichter und keiner kennt mein'n Namen!</i></p> <p>[fremde]Gesichter = Metapher (Teil-Ganz-Bezeichnung) für [fremde]Menschen</p>		
<p><i>... , kenn jede Taube hier beim Namen</i></p>		

jede Taube = jederman, jeden		
<i>Alles verlieren, Gott hat einen harten linken Haken.</i> <i>Haken:</i> (ugs.) ´verborgene Schwierigkeit; etw. [zunächst nicht Erkanntes], was eine Sache, die Lösung eines Problems o.Ä. erschwert, behindert´ (DUW 2011: 774)		
<i>Und Frauen rauben mir jeden Verstand!</i> jmdm. Den Verstand rauben = für jmdn. unfassbar sein		
<i>Doch irgendwann werd ich vom Glück verfolgt</i> Personifizierung von Glück		
<i>Und komm zurück mit beiden Taschen voll Gold.</i> voll Gold = mit viel Geld		
<i>Hab taube Ohr'n, 'nen weißen Bart</i> = Ich bin alt, ein alter Mann		

Arbeitsblatt 4.2: Antizipation zum Titel des Liedes¹⁰⁸

Bevor Sie das Lied hören, betrachten Sie zunächst den Titel HAUS AM SEE. Überlegen Sie kurz, wovon das Lied handeln könnte. Lesen Sie nun die drei folgenden Texte durch: Welcher Text konnte wohl die richtige Zusammenfassung des Liedes sein? Machen Sie kurze Notizen und begründen Sie Ihre Meinung.

Zusammenfassung 1:

Das Lied handelt von einem alten Haus, das der Sänger entdeckt hat. Er denkt, dass es in diesem alten Gebäude spuckt, weil man im Inneren des Hauses seltsame Geräusche hört. Als er das Haus dann aber genauer untersucht, stellt er fest, dass hier Tiere wohnen, die seltsame Geräusche machen.

Zusammenfassung 2:

Der Sänger möchte nicht mehr in der Stadt bleiben, in der er geboren ist und lebt. Viel lieber will er neue Dinge erfahren und neue Menschen kennenlernen. Später dann, wenn er viel gesehen hat, möchte er mit seiner großen Familie in einem schönen Haus am See leben und eine große Wiedersehens-Party mit allen Freunden und Bekannten feiern.

Zusammenfassung 3:

Der Sänger des Liedes berichtet von einer Familie, die in einem schönen Haus an einem See wohnt. Ein Unternehmer will sie aus diesem Haus vertreiben, weil er am See ein großes Hotel bauen will. Der Sänger erzählt nun vom Kampf der Familie um ihr Haus. Am Ende des Liedes erfährt man, dass die Familie sich nicht gegen den Unternehmer wehren kann und aus ihrem Haus auszieht.

Arbeitsblatt 4.3: Grammatische Übung zur Deklination von Personalpronomen¹⁰⁹

Ergänzen Sie die Sätze. Setzen Sie das passende Personalpronomen ein.

Beispiel: Ich warte auf eine Frau. Ich weiß, *sie* wartet auch auf *mich*.

1. Ich spüre die Sonne. Ich spüre _____ auf meiner Haut
2. Ich suche neues Land. _____ ist mir unbekannt.
3. Er hat eine Frau gesehen. Er folgt _____.
4. Er muss sich mal verändern. Das Haus gehört _____.

108 (ebenda)

109 Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 48)

5. Sein Name ist unbekannt. Keiner kennt_____.
6. Er und sie haben ein Haus am See. _____ gehört _____.
7. Der Mond scheint. _____ scheint hell.
8. Der Tag ist gut für mich. _____ ist wie für mich gemacht.
9. Rückenwind mag ich. _____ hilft mir.
10. Gegenwind mag ich nicht. Ich finde _____ anstrengend.

Arbeitsblatt 4.4: Übung zur Sprechfertigkeit¹¹⁰.

Wie sind Ihre Eindrücke vom Lied HAUS AM SEE? Was haben Sie beim Hören des Liedes empfunden? Sprechen Sie mit Ihrem• Nachbarn darüber. Verwenden Sie die vorgegebenen Adjektive im Kasten. Helfen Sie sich mit den angegebenen Redemitteln.

• *überraschend* • *geistvoll* • *unglücklich* • *lässig* • *beschaulich* • *still* • *lustig* • *berührend* • *erstaunlich* • *super* • *schrecklich*

Beispiel: *Ich finde* das Lied klasse.

Ich denke, das ist _____

Ich glaube _____

Ich finde die Musik _____

Ich mag die Musik (nicht), weil _____

Mir *gefällt* die Musik (nicht), weil _____

Arbeitsblatt 4.5: Hörverstehen¹¹¹

Hören Sie den Liedtext und beantworten Sie folgende Fragen!

1. Wer blendet? _____
2. Wer wird hinter mir langsam klein? _____
3. Wer singt für ihn? _____
4. Wo steht das Haus am See? _____

110 Die Übung wird von mir konzipiert

111 Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 48)

5. Wann hat er das Haus am See gesehen? _____
6. Was gräbt er aus Schnee und Sand aus? _____
7. Wer raubt ihm den Verstand? _____
8. Wer fängt an zu weinen? _____
9. Wer scheint hell auf sein Haus am See? _____
10. Was liegt auf dem Weg? _____

Arbeitsblatt 4.6: Grammatische Übungen zum Text des Liedes¹¹²:

Aufgabe 1: Stellen Sie vor, Sie sind Peter Fox und erzählen Ihren Enkeln Ihre Geschichte. Schreiben Sie den Text ins Imperfekt!

Hier bin ich geboren und laufe durch die Straßen! Kenne die Gesichter, jedes Haus und jeden Laden! Ich muss mal weg, kenn jede Taube hier beim Namen. Daumen raus, ich warte auf eine schicke Frau mit schnellem Wagen. Die Sonne blendet, alles fliegt vorbei. Und die Welt hinter mir wird langsam klein. Doch die Welt vor mir ist für mich gemacht! Ich weiß, sie wartet und ich hole sie ab! Ich habe den Tag auf meiner Seite, ich habe Rückenwind! Ein Frauenchor am Straßenrand, der für mich singt! Ich lehne mich zurück und gucke ins tiefe Blau, schließe die Augen und laufe einfach geradeaus.

Beispiel: Hier *wurde* ich *geboren* und

Aufgabe 2: Sie haben Besuch von Studenten aus einem anderen Land, die auch Deutsch lernen. Die Austauschstudenten kennen das Lied nicht, wollen aber wissen, worum es darin geht. Erzählen Sie ihnen die Geschichte und schreiben Sie dafür den Text oben in indirekter Rede mit der richtigen Form des Konjunktivs I.

Peter Fox sagt/ singt/ berichtet/ (...), dass er hier *geboren worden sei* _____

¹¹² Diese Übung stammt aus <https://www.goethe.de/mmo/priv/5761512-STANDARD.pdf>. Besucht am 02.02.2016

Arbeitsblatt 4.7: Übung zum Wortschatz¹¹³

Ordnen Sie den Wörtern des Textes je fünf Wörter aus der Tabelle zu

das Meer | die Eiche | der Stern | der Sturm | die Mutter | gestern | der Orkan | der Kaffee | die Oma | der Monat | das Ohr | die Limonade | die Kastanie | der Fluss | der Himmel | der Gegenwind | die Nase | die Wolke | der Regenbogen | der Lindenbaum | der Regen | morgen | der Mann | der Mund | der Bach | der Apfelsaft | der Taifun | der Kirschbaum | die Großmutter | die Sternschnuppe | der Montag | die Stirn | der Tee | die Pfütze | die leichte Brise | die Wange | die Milch | der Großvater | der Sonntag | der Apfelbaum

Wörter aus dem Text	Wörter aus der Tabelle
<i>der See</i>	
<i>das Gesicht</i>	
<i>die Sonne</i>	
<i>die Frau</i>	
<i>die Woche</i>	
<i>der Rückenwind</i>	
<i>der Schnaps</i>	
<i>der Orangenbaum</i>	

113 <https://www.goethe.de/mmo/priv/5761512-STANDARD.pdf>. zugegriffen am 08.03.2016

**Arbeitsblatt 4.8: Redemittel „Meinung äußern, zustimmen, widersprechen“
(wie im Arbeitsblatt 1.9)**

Arbeitsblatt 4.9: Textproduktion „Mein Traumhaus“¹¹⁴

Schreiben Sie einen Text mit dem Titel „Mein Traumhaus“. Sie können sich dabei mit den in der Tabelle angegebenen Stichpunkten zum Lied HAUS AM SEE helfen.

Stichpunkte	Zum Lied „Haus am See“
Thema	Traumhaus: Traum, Utopie, Märchen
Wo? Wann?	neuer Wohnort: Haus am See, am Ende der Straße
Natur	Orangenbaumblätter auf dem Weg, heller Mond
Familie	20 Kinder, eine schöne Frau 100 Enkel
zwischenmenschliche Beziehungen (Partner, Freunde)	Frauenchor am Straßenrand, eine schöne Frau, Frauen rauben jeden Verstand
Glück	beim Glücksspiel alles gewinnen, Schätze im Sand und Schnee, Taschen voll mit Gold
Einladungen	Verwandte, alte Vögel
Feier	grillen, Mamas kochen, Schnaps saufen, eine Woche jede Nacht
andere Aktivitäten	Kricket
andere positiv konnotierte Wörter, die Utopie skizzieren	Rückenwind haben, Frauenchor singt, ins tiefe Blau gucken, sich zurücklehnen, die Welt ist für mich gemacht, ich habe den Tag auf meiner Seite, neues Land, Freude, Enkel spielen

114 Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 16)

Arbeitsblatt 4.10: Vertiefung des neuerlernten Wortschatzes¹¹⁵

Übersetzen Sie den Liedtext HAUS AM SEE ins Arabische

3. MENSCH (Text und Musik: Herbert Grönemeyer)

Arbeitsblatt 5.1: Übungen zur Wortbildung¹¹⁶

Bilden Sie aus den Verben Adjektive und finden Sie jeweils zum Verb und zum Adjektiv das entsprechende Antonym.

Verb	Adjektiv	antonym. Verb	Antonym. Adjektiv
Beispiel:			
<i>vergessen</i>	<i>vergesslich</i>	<i>erinnern</i>	<i>unvergesslich</i>
<i>schwärmen</i>	_____	_____	_____
<i>lachen</i>	_____	_____	_____
<i>öffnen</i>	_____	_____	_____
<i>kämpfen</i>	_____	_____	_____
<i>lieben</i>	_____	_____	_____
<i>vergeben</i>	_____	_____	_____
<i>glauben</i>	_____	_____	_____
<i>fehlen</i>	_____	_____	_____

¹¹⁵ Die Übung wird von mir konzipiert

¹¹⁶ Die Übung stammt aus (Buchner 2009: 17)

Arbeitsblatt 5.2: Grammatische Übungen zur Kausalität¹¹⁷

Aufgabe 1: Formulieren Sie die *weil*-Sätze (Verbindung eines Hauptsatzes mit einem Nebensatz) in *denn*-Sätze (Verbindung von zwei Hauptsätzen) um! Beide Konstruktionen drücken die Kausalität aus.

Beispiel: Der Mensch heißt Mensch, *weil* er auf das Glück *hofft*.

Der Mensch heißt Mensch, *denn* er *hofft* auf das Glück.

1. Der Mensch heißt Mensch, weil er vergisst.

_____ .

2. Der Mensch heißt Mensch, weil er schwärmt.

_____ .

3. Der Mensch heißt Mensch, weil er stiehlt.

_____ .

4. Der Mensch heißt Mensch, weil er lacht.

_____ .

5. Der Mensch heißt Mensch, weil er lebt.

_____ .

6. Der Mensch heißt Mensch, weil er glaubt.

_____ .

7. Der Mensch heißt Mensch, weil er sich anlehnt.

_____ .

8. Der Mensch heißt Mensch, weil er vertraut.

_____ .

Aufgabe 2: Formulieren Sie die Sätze um. Benutzen Sie dafür *nämlich*.

Beispiel: Der Mensch heißt Mensch, *weil* er auf das Glück *hofft*.

Der Mensch heißt Mensch, er *hofft nämlich* auf das Glück.

1. Der Mensch heißt Mensch, weil er vergisst.

_____ .

2. Der Mensch heißt Mensch, weil er schwärmt.

_____ .

¹¹⁷ Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 17)

3. Der Mensch heißt Mensch, weil er stiehlt.

_____ .

4. Der Mensch heißt Mensch, weil er lacht.

_____ .

5. Der Mensch heißt Mensch, weil er lebt.

_____ .

6. Der Mensch heißt Mensch, weil er glaubt.

_____ .

7. Der Mensch heißt Mensch, weil er sich anlehnt.

_____ .

8. Der Mensch heißt Mensch, weil er vertraut.

_____ .

Arbeitsblatt 5.3: Grammatische Übungen zu Konditionalsätzen¹¹⁸

Wann ist der Mensch das? Nennen Sie Bedingungen. Vervollständigen Sie die Sätze.

Beispiel: Der Mensch heißt Mensch, weil er schwärmt, *wenn er erzählt.*

1. Der Mensch heißt Mensch, weil er lacht, wenn _____

2. Der Mensch heißt Mensch, weil er schwärmt, wenn _____

3. Der Mensch heißt Mensch, weil er kämpft, wenn _____

4. Der Mensch heißt Mensch, weil er liebt, wenn _____

¹¹⁸Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 17)

Arbeitsblatt 5.4: Übung zur Sprechfertigkeit¹¹⁹

Wie sind Ihre Eindrücke vom Lied MENSCH ? Was haben Sie beim Hören des Liedes empfunden? Sprechen Sie mit Ihrem• Nachbarn darüber. Verwenden Sie die vorgegebenen Adjektive im Kasten. Helfen Sie sich mit den angegebenen Redemitteln.

• *großartig* • *originell* • *untröstlich* • *ruhig* • *kummervoll* • *heiser* • *fröhlich* • *anfassend* • *eindrucksvoll* • *schön* • *unheimlich*

Ich denke, das ist _____

Ich glaube _____

ich finde die Musik _____

Ich mag die Musik (nicht), weil _____

Mir gefällt die Musik (nicht), weil _____

Arbeitsblatt 5.5: Hörverstehen¹²⁰

Beantworten Sie in Stichpunkten die Fragen zum Lied MENSCH

Was ist momentan? _____, _____

Was ist wirklich wichtig? _____

Was kommt nach der Ebbe? _____

Wohin baut der Mensch die Träume? _____

Welche Zeit ist? _____

Was hat geöffnet? _____

Was soll man teilen? _____

Was will der Mensch nicht? _____

Was will der Mensch? _____

Wie tut es weh? _____

119 Die Übung wird von mir konzipiert

120 Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 17)

Arbeitsblatt 5.6: Hörverstehen¹²¹

Warum heißt der Mensch *Mensch*? Hören und notieren Sie.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Arbeitsblatt 5.7: Grammatische Übung zu regelmäßigen und unregelmäßigen Verben aus dem Liedtext MENSCH¹²²

Vervollständigen Sie die Tabelle.

Präsens	Infinitiv	Präteritum	Perfekt (Partizip II)
<i>er wärmt</i>	<i>wärmen</i>	<i>wärmte</i>	<i>hat gewärmt</i>
<i>er vergisst</i>			
<i>er irrt</i>			
<i>er will</i>			
<i>er fühlt mit</i>			
<i>er vergibt</i>			
<i>er heißt</i>			

121 Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 17)

122 Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 19)

Arbeitsblatt 5.8: Übung zur Wortbildung¹²³

Vervollständigen Sie die Tabelle mit dem jeweils entsprechenden Verb, Nomen und / oder Adjektiv!

Verb	Nomen	Adjektiv
	<i>die Flut</i>	<i>fließend</i>
<i>leben</i>		
	<i>der Verstand</i>	<i>verständlich</i>
	<i>der Traum</i>	<i>träumerisch</i>
<i>vergessen</i>		<i>vergesslich</i>
<i>wärmen</i>		
<i>erzählen</i>		<i>erzählerisch</i>
	<i>das Lachen</i>	
	<i>das Irrtum</i>	
<i>mitfühlen</i>		

Arbeitsblatt 5.9: Redemittel „Meinung äußern, zustimmen, widersprechen“ (wie im Arbeitsblatt 1.9)

Arbeitsblatt 5.10: Textproduktion¹²⁴

Aufgabe 1: Warum heißt der Mensch *Mensch*? Was ist Ihre Antwort auf diese Frage? Recherchieren Sie im Internet.

Aufgabe 2: Was wissen Sie über den Liedtextschreiber und Sänger Herbert Grönemeyer? Nutzen Sie www.wikipedia.de, um Informationen zu Herbert Grönemeyer zu finden. Folgende Fragen sollen Ihnen dabei helfen.

Geburtstag / Geburtsort

¹²³Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 19)

¹²⁴Die Übung stammt aus: (Buchner 2009: 18)

Wie alt war er, als er Klavierspielen lernte?

Was ist sein zweites großes Interesse neben der Musik?

In welchen Filmen hat er mitgespielt?

Wann stellten sich große musikalische Erfolge ein und mit welchem Album?

Welches sind weitere Alben und wann wurden sie veröffentlicht?

Welche ist die bislang erfolgreichste Single von ihm?

Aufgabe 3: Wie hieß das offizielle Lied zur Fußball-Weltmeisterschaft 2006? Suchen Sie bei www.google.de. Schauen Sie sich das Video unter www.youtube.de an.

Arbeitsblatt 5.11: Vertiefung des neuerlernten Wortschatzes¹²⁵

Übersetzen Sie den Liedtext MENSCH ins Arabische

**6. Lied: KÖLN IST EINFACH KORREKT (Text und Musik: Daniel "Dän" Dickopf;
Arrangement: Edzard Hüneke)**

Arbeitsblatt 6.1: Wortschatz zum Lied „Köln ist einfach“¹²⁶

125 Die Übung wird von mir konzipiert

126 Die Übung stammt aus: (Esa 2013)

Neu eingeführter Wortschatz	Erklärung
<p><i>schrill</i></p> <p>„korrekt superschrilles Nachtleben“</p>	<p>durchdringender, lauter, greller Ton – der schrille Ton des Telefons superschrill – superschnell, superlaut</p> <p>Gemeint ist ein tolles Nachtleben mit gutem Kulturangebot, vielen Kneipen, Diskos und mehr</p>
<p><i>Steuern hinterziehen</i></p>	<p>Steuern unterschlagen, nicht angeben, nicht melden</p>
<p><i>der Wandervogel</i></p>	<p>Mitglied einer Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Jugendlichen waren in ihrer Freizeit viel unterwegs, wanderten, übernachteten in Zelten. Heute oft scherzhaft für: der Wanderer</p>
<p><i>stramm</i></p>	<p>kräftig, stark, gesund</p>
<p><i>die Börse</i></p>	<p>Ort, wo finanzielle Transaktionen wie Kauf und Verkauf von Aktien stattfinden. Die Frankfurter, Londoner oder New Yorker Börse.</p>
<p><i>KVB</i></p>	<p>Kölner Verkehrsbetriebe</p>
<p><i>FC Fußballklub,</i></p>	<p>hier: 1. FC Köln</p>
<p><i>Geklüngel-Klüngel</i></p>	<p>eine Gruppe von Personen, die sich gegenseitig dabei helfen, gute Positionen zu bekommen und Geschäfte zu machen. siehe Langenscheidt, Groß-Wörterbuch. DaF, s. v. Geklüngel/Klüngel.) Im Deutschen kann man oft Substantive mit negativer Bedeutung von Verben ableiten, indem man entweder ein „Ge-“ voranstellt (manchmal auch mit -e Endung) oder ein „-erei“ dranhängt: klüngeln – das Geklüngelt; tun – das Getue („Was soll das ganze Getue!“); singen – das Gesinge („Hör auf mit dem Gesinge!“); fahren – die Fahrerei („Die ganze Fahrerei nervt!“); Geld machen – die Geldmacherei („Das ist nur Geldmacherei, sonst nichts.“)</p>
<p><i>Filz</i></p>	<p>Korrupter Personenkreis, so wie Geklüngel. Unter Filz wird auch eine Gruppe von Personen in öffentlicher Verwaltung und privater Wirtschaft verstanden, die durch (vor allem finanzielle) Abhängigkeiten in einer undurchschaubaren und vielfältigen Weise verknüpft ist (Klüngel, Korruption). <i>Nach de.wikipedia.org, unter Filz.</i></p>
<p><i>Köln ist einfach korrekt.</i></p>	<p>Köln ist das Richtige für mich. Köln ist</p>

	perfekt, fehlerfrei.
<i>heiter</i>	hell, klar, sonnig, unbewölkt (Wetter); lebensfroh, gut gelaunt (Mensch)'
<i>nullkommazwei</i>	0,2 l – Ein langes dünnes Glas, das speziell für Kölsch benutzt wird
<i>Stimmungskanone, die</i>	jemand, der lustige Geschichten oder Witze erzählt, sodass andere fröhlich sind und sich amüsieren
<i>Herr Antwerpes</i>	Franz-Josef Antwerpes ist ein ehemaliger deutscher Lokal-Politiker, der von 1978 bis 1999 Regierungspräsident des Regierungsbezirkes Köln war. Er wurde gelegentlich auch „Letzter Kurfürst von Köln“ genannt
<i>Der Kölsche Klüngel</i>	Der Kölsche Klüngel ist eine Unterabteilung des “Südkurve 1. FC Köln e. V.” und bietet Unterstützung für Fans des 1. FC Köln, die aufgrund von (kritischen) Situationen bei Fußballspielen, in juristische Schwierigkeiten geraten sind. Zudem gibt der Kölsche Klüngel Hilfestellung bei repressiven Maßnahmen der Sicherheitsorgane
<i>Pils</i>	Pils(e)ner Bier, auch Pils oder Bier nach Pils(e)ner Brauart, ist ein nach der böhmischen Stadt Pilsen (tschechisch Plzeň) benanntes, untergäriges Bier mit im Vergleich zu anderen Biersorten erhöhtem Hopfengehalt (und dementsprechend auch starkem Hopfenaroma) und höchstens 12,5 % Stammwürzegehalt
<i>Kölsch</i>	Kölsch ist ein helles, blankes (gefiltertes) und obergäriges Vollbier mit einer durchschnittlichen Stammwürze von 11,3 % und einem Alkoholgehalt von durchschnittlich 4,8 %. Welches Bier sich „Kölsch“ nennen darf, regelt die Kölsch-Konvention von 1985

Arbeitsblatt 6.2: Sprechfertigkeit¹²⁷

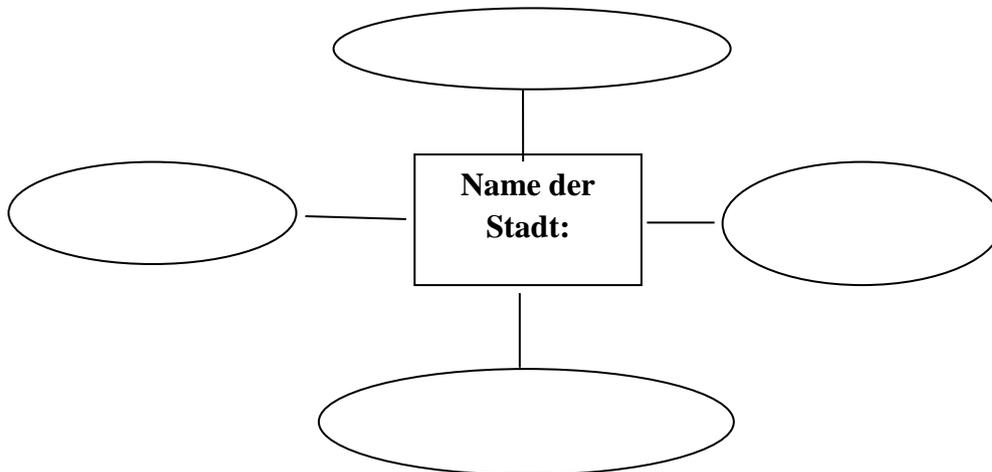
Kommunikationspartner A: Sie kommen vom Land. Ihr Gesprächspartner ist noch nie auf dem Lande gewesen. Beschreiben Sie ihm, wie das Leben auf dem Land ist. Und antworten Sie auf seine Fragen!

Kommunikationspartner B: Sie wohnen in einer großen Stadt. Ihr Gesprächspartner kommt vom Land und ist noch nie in einer großen Stadt gewesen. Beschreiben Sie ihm, wie das Leben in einer Großstadt ist. Und antworten Sie auf seine Fragen!

¹²⁷ Die Übung stammt aus:(Esa 2013)

Arbeitsblatt 6.3: Übungen zum Wortschatz¹²⁸

Was assoziieren Sie mit dem Begriff *Stadt*? Arbeiten Sie in Gruppen und notieren Sie Stichwörter. Erstellen Sie ein Assoziogramm zum Thema „Stadt“. Schreiben Sie den Namen Ihrer Stadt in die Mitte des Assoziogramms und sammeln Sie Wörter (Nomen, Verben), die Ihnen zu Ihrer Stadt einfallen. Jeder in Ihrer Gruppe soll mindestens vier Wörter aufschreiben.



Arbeitsblatt 6.4: Übung zur Landeskunde¹²⁹

Aufgabe 1: Vor Ihnen liegt eine Landkarte von Deutschland. Tragen Sie die vorgegebenen Städte, Flüsse und Gegenden auf die Landkarte ein!

Aufgabe 2: Kennen Sie andere Orte, Flüsse und Städte in Deutschland? Können Sie auf der Landkarte zeigen, wo sie sich befinden?

Aufgabe 3: Im Liedtext KÖLN IST EINFACH KORREKT werden folgende Städte, Flüsse und Regionen in Deutschland erwähnt (siehe Kasten!). Zeichnen Sie sie auf die Landkarte ein.

Allgäu, Baden, Elbe, Frankfurt a. M., Hamburg, Isar, Köln, München, Rhein, Ruhrgebiet, Sylt



¹²⁹Die Übung stammt aus:(Esa 2013)

Arbeitsblatt 6.5: Übung zum Wortschatz (Einzelarbeit mit Wortsuche)¹³⁰

Finden Sie im Gitterrätsel die Namen von Städten, Flüssen und Gegenden, die im Lied „Köln ist einfach korrekt“ vorkommen!

Allgäu baden Berlin Elbe Frankfurt Hamburg Isar Köln München
 Rhein Ruhrgebiet Sylt

A	Ö	K	H	A	M	B	U	R	G	E	L	P	H	I	N	Z	Ü	K
L	A	D	J	Z	Z	Q	K	G	F	O	Ö	M	B	D	R	M	K	L
L	G	H	B	A	U	B	A	D	E	N	W	E	R	D	E	Ö	Z	M
Ä	H	E	D	E	R	W	R	U	H	R	G	E	B	I	E	T	T	H
U	F	I	S	C	H	R	T	D	E	R	S	E	D	C	X	Y	O	R
I	W	Q	Ü	C	K	G	Ü	Z	B	F	B	E	R	L	I	N	L	Z
N	O	Z	E	A	N	P	O	I	U	Z	K	N	I	E	Y	K	M	L
T	R	H	E	I	N	G	K	E	I	T	B	N	K	K	O	Ö	Ä	B
S	A	X	Y	S	R	T	A	N	T	A	R	K	T	I	S	E	N	Ö
E	K	K	Ö	T	Ä	Ü	N	B	C	F	H	D	E	L	B	E	N	B
W	E	L	T	G	F	R	A	N	K	F	U	R	T	F	D	S	A	G
Ü	P	I	H	F	R	C	Z	I	M	K	Q	P	S	Y	L	T	H	T
T	R	E	V	C	X	G	J	J	K	O	V	J	O	H	F	H	J	L
F	M	Ü	N	C	H	E	N	M	E	R	U	U	M	I	E	N	E	P

¹³⁰ Die Übung stammt aus:(Esa 2013)

Arbeitsblatt 6.5: Übung zum Wortschatz¹³¹

Arbeiten Sie zu zweit oder in kleinen Gruppen. Ordnen Sie jedes Wort aus der linken Spalte zu einem Wort aus der rechten Spalte zu. Die Wörter müssen sich reimen. Die Gruppe, die zuerst fertig ist, ruft „Bingo“.

Beispiel: *erleben* reimt sich auf *geben*

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. <i>erleben</i> | <input type="checkbox"/> A <i>erfahren</i> |
| 2. <i>Metropole</i> | <input type="checkbox"/> B <i>belohnen</i> |
| 3. <i>Baden</i> | <input type="checkbox"/> C <i>korrekt</i> |
| 4. <i>Luft</i> | <input type="checkbox"/> D <i>weiter</i> |
| 5. <i>Mag</i> | <input type="checkbox"/> E <i>Pils</i> |
| 6. <i>Ländern</i> | <input type="checkbox"/> F <i>Waden</i> |
| 7. <i>Filz</i> | <input type="checkbox"/> G <i>Kohle</i> |
| 8. <i>beschreiben</i> | <input type="checkbox"/> H <i>zwei</i> |
| 9. <i>schmeckt</i> | <input type="checkbox"/> I <i>ändern</i> |
| 10. <i>heiter</i> | <input type="checkbox"/> J <i>Tag</i> |
| 11. <i>vorbei</i> | <input type="checkbox"/> K <i>Elbe</i> |
| 12. <i>Stimmungskanonen</i> | <input type="checkbox"/> L <i>Duft</i> |
| 13. <i>Autobahn</i> | <input type="checkbox"/> M <i>bleiben</i> |
| 14. <i>dasselbe</i> | <input type="checkbox"/> N <i>steckt</i> |
| 15. <i>perfekt</i> | <input type="checkbox"/> O <i>geben</i> |

¹³¹Die Übung stammt aus:(Esa 2013)

Arbeitsblatt 6.6: Hörverstehen¹³²

Kreuzen Sie die Ortsnamen an, die Sie im Lied hören.

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hamburg | <input type="checkbox"/> Frankfurt |
| <input type="checkbox"/> Berlin | <input type="checkbox"/> München |
| <input type="checkbox"/> Stuttgart | <input type="checkbox"/> Köln |
| <input type="checkbox"/> Heidelberg | <input type="checkbox"/> Bremen |
| <input type="checkbox"/> Baden | <input type="checkbox"/> Leipzig |
| <input type="checkbox"/> Allgäu | <input type="checkbox"/> Ruhrgebiet |

Arbeitsblatt 6.7: Redemittel „Meinung äußern, zustimmen, widersprechen“ (wie im Arbeitsblatt 1.9)

Arbeitsblatt 6.8: Textproduktion „Mein Ort ist einfach korrekt“¹³³

Verfassen Sie ein Gedicht oder ein (Rap-)Lied mit dem Titel „Mein Ort ist einfach korrekt“. Nach Wunsch können Sie den Text auch in Reimen schreiben.

Arbeitsblatt 6.8: Hörverstehen

Schreiben Sie mit eigenen Worten, was der Sänger über die Stadt oder die Region sagt.

Stadt / Gebiet

Was kann man da machen?

In Berlin kann man _____

In München _____

In Hamburg _____

Im Ruhrgebiet _____

In Baden _____

¹³² Die Übung stammt aus:(Esa 2013)

¹³³ Die Übung stammt aus:(Esa 2013)

Im Allgäu _____.

Auf Sylt _____.

In Frankfurt _____.

Arbeitsblatt 6.9: Landeskunde¹³⁴

Finden Sie im Lied weitere Information über Köln. Was gibt es in Köln und wie sieht das Leben in Köln aus? Nennen Sie mindestens 5 Dinge.

Arbeitsblatt 6.9: Landeskunde¹³⁵

Welche Informationen können Sie mit welchem Ort aus dem Lied verbinden?

1. Hauptstadt des wiedervereinigten Deutschlands: _____
2. Die drittgrößte Stadt in Deutschland mit 1,2 Millionen Einwohnern: _____
3. Hansestadt (HH): _____
4. Mondäne Urlaubsinsel in der Nordsee, Ortskern ist autofrei: _____
5. Hier liegt das Märchenschloss Neuschwanstein (Ludwig II. ließ das Schloss errichten): _____
6. Diese Stadt liegt am Westrand des nördlichen Schwarzwaldes im Bundesland Baden-Württemberg: _____
7. Die Stadt hat noch viele Traditionen und Biergärten: _____
8. Stadt und Bundesland (Stadtstaat) _____

134 Lenaerts, Frank (2012): Deutsch als Fremdsprache in Alltag und im Beruf. Koblenz, S. 46
135 (ebenda)

Arbeitsblatt 6.10: Vertiefung des neuerlernten Wortschatzes¹³⁶

Übersetzen Sie den Liedtext „Köln ist einfach korrekt“ ins Arabische

Testblätter

Testblatt 1.1: Nichtstandardisierter Behaltenstest¹³⁷

Sie hören jetzt zum dritten bzw. vierten Mal das Lied. Schreiben Sie einzelne Wörter und / oder Passagen aus dem Liedtext AUGEN OHREN NASE, die Sie nach dem Hören im Gedächtnis behalten haben.

Testblatt 1.2: Nichtstandardisierter Behaltenstest

Sie hören jetzt zum dritten bzw. vierten Mal das Lied. Schreiben Sie einzelne Wörter und / oder Passagen aus dem Liedtext ES IST NICHT IMMER LEICHT, die Sie nach dem Hören im Gedächtnis behalten haben.

Testblatt 1.3: Nichtstandardisierter Behaltenstest

Sie hören jetzt zum dritten bzw. vierten Mal das Lied. Schreiben Sie einzelne Wörter und / oder Passagen aus dem Liedtext SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND, die Sie nach dem Hören im Gedächtnis behalten haben.

¹³⁶ Die Übung wird von mir gestaltet

¹³⁷ Alle Testblätter des nichtstandardisierten Behaltens sind von mir gestaltet

Testblatt 1.4: Nichtstandardisierter Behaltenstest

Sie hören jetzt zum dritten bzw. vierten Mal das Lied. Schreiben Sie einzelne Wörter und / oder Passagen aus dem Liedtext HAUS AM SEE, die Sie nach dem Hören im Gedächtnis behalten haben.

Testblatt 1.5: Nichtstandardisierter Behaltenstest

Sie hören jetzt zum dritten bzw. vierten Mal das Lied. Schreiben Sie einzelne Wörter und / oder Passagen aus dem Liedtext MENSCH , die Sie nach dem Hören im Gedächtnis behalten haben.

Testblatt 1.6: Nichtstandardisierter Behaltenstest

Sie hören jetzt zum dritten bzw. vierten Mal das Lied. Schreiben Sie einzelne Wörter und / oder Passagen aus dem Liedtext KÖLN IST EINFACH KORREKT, die Sie nach dem Hören im Gedächtnis behalten haben.

Testblatt 2.1: Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl

(A)¹³⁸

Hören Sie das Lied und kreuzen Sie die richtige Antwort an.

1. Alle meine Sinne sind mir _____
a) verkauft b) gebaut c) vertraut d) versaut
2. Ich kann sehen, sehen, sehen. Dazu sind die _____ da
a) Daumen b) Ohren c) Augen d) Nasen
3. Und ich sehe, sehe, sehe
Viele _____, hier und da
a) Dinge b) Hemde c) Junge d) Zwinge
4. Und ich höre, höre, höre. Alle Töne, _____

¹³⁸ Alle Blätter von Multiple-Choice Test zur Semantik, speziell Wortwahl sind von mir gestaltet

a) dunkel und Star b) hell und klar c) grell und Narr d) Fell und wahr

5. Und ich rieche, rieche, rieche

Alle _____, fern und nah.

a) Lüfte b) Kräfte c) Düfte d) Geschäfte

6. Und ich schmecke, schmecke, schmecke

Süß und _____, wunderbar.

a) schlauer b) genauer c) sauer d) blauer

7. Ich kann fühlen, fühlen, fühlen,

Dazu ist die _____ ja da.

a) Haut b) Hut c) Flut d) Kraut

8. Ich kann schmecken, schmecken, schmecken,

Dazu ist die _____ da.

a) Zunge b) Lunge c) Sprunge d) Junge

9 Ich kann sehen, hören, _____

a) riechen b) kriechen c) schießen d) anziehen

10. ich kann schmecken, und ich föhl.

Es ist schön in meinem _____,

a) Körper b) Kröpfer c) Mörder d) Ärger

11 so ein warmes

a) Gefühl b) Wohlgefühl c) Zimmer d) Haus

12. Und ich schmecke, schmecke, schmecke Süß und sauer, _____

a) wunderbar b) kostbar c) tragbar d) schön

Testblatt 2.2: Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl (A)

Hören Sie das Lied und kreuzen Sie die richtige Antwort an.

1. Ich hätte gerne mehr _____

a) Geld b) Feld c) Held d) Welt

2. Ich würde gern mehr reisen, am liebsten um die ganze _____

a) Umwelt b) Welt c) Belt d) Zelt

3. Ich hätte gerne blaue Augen und etwas mehr _____
- a) Gelassenheit b) Aufmerksamkeit c) Freiheit d) Gesundheit
4. Dann läg ich abends um sieben noch in der Sonne am _____
- a) Stuhl b) Pool c) Pfuhl d) Moor
5. Doch für Brad ist das Leben echt 'n _____
- a) Bit b) Kitt c) Hit d) Rit
6. Und alle _____ mich lieben. Ich wäre einfach saucool.
- a) Würden b) werden c) wurden d) lassen
7. Ich hätte fünfundzwanzig Diener und ein riesengroßes _____
- a) Ballett b) Bett c) Fett d) Skelett
8. Aber lauter Paparazzi machen sich an Angelina _____
- a) an b) ran c) näher d) in der Nähe
9. und ganz bestimmt hat sie _____ allein die Hosen an
- a) auf der Straße b) zu Hause c) im Büro d) im Pool
10. Der arme Brad muss parieren,
- a) parieren b) akzeptieren c) führen d) orientieren
11. während Angelina _____
- a) schenkt b) denkt c) lenkt d) erstreckt
12. muss dauernd Kinder _____
- a) adoptieren b) trainieren c) erziehen d) amüsieren

Testblatt 2.3: Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl (A)

Hören Sie das Lied und kreuzen Sie die richtige Antwort an.

1. Sag mir, wo die _____ sind
- a) Pflaumen b) Blumen c) Blusen d) Bohnen
2. Wo sind _____
- a) geschrieben b) gerieben c) geblieben d) vertrieben
3. Mädchen pflückten sie _____
- a) blind b) geschwind c) Rind d) Wind

4. Sag mir, wo die _____ sind.
- a) Rädchen b) Fädchen c) Mädchen d) Lädchen
5. Wann wird man je _____
- a) verstehen b) übersehen c) weggehen d) fernsehen
6. Zogen fort, der _____ beginnt.
- a) Krieg b) Spiel c) Frieden d) Sieg
7. Sag, wo die Soldaten sind. Wo sind sie _____?
- a) geblieben b) getrieben c) betrieben d) verschoben
8. Über _____ weht der Wind.
- a) Gräbern b) Ländern c) Schwestern d) Blättern
9. Blumen blüh'n im _____
- a) Winterwind b) Frühlingswind c) Sommerwind d) Herbstwind
10. _____ pflückten sie geschwind
- a) Mädchen b) Männer c) Soldaten d) Eltern
11. _____ wird man je verstehen?
- a) wann b) wie c) wo d) bis wann
12. Was ist gescheh'n?
- a) wie b) wo c) was d) wann

Testblatt 2.4: Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl (A)

Aufgabe 1: Hören Sie das Lied HAUS AM SEE und kreuzen Sie die richtige Antwort an.

1. Hier bin ich geboren und laufe durch die _____
- a) Wege b) Straßen c) Wälder d) Täler
2. Ich muss mal weg, kenn jede Taube hier beim _____
- a) Rahmen b) Namen c) Ausnahmen d) Themen
3. Doch die _____ vor mir ist für mich gemacht!
- a) Welt b) Zelt c) Geld d) Feld
4. Ich habe den Tag auf meiner Seite, ich habe _____
- a) Sommerwind b) Winterwind c) Rückenwind d) Frühlingswind

5. Ich lehne mich zurück und gucke ins tiefe _____
- a) Sau b) Grau c) Blau d) Stau
6. schließe die Augen und laufe einfach _____-.
- a) voraus b) hinaus c) geradeaus d) heraus
7. Ich habe _____, meine Frau ist schön
- a) 2 b) 20 c) 200 d) 22
8. Orangenbaumblätter liegen auf dem Weg
- a) Orangenbaum b) Apfelbaum c) Kirschbaum d) Tannenbaum
9. mit _____ Straßen, fremden Gesichtern und keiner kennt meinen Namen!
- a) unbekannten b) bekannten c) berühmten d) schönen
10. Alles _____ beim Spiel mit gezinkten Karten.
- a) verlieren b) verdienen c) gewinnen d) bekommen
11. Und komme zurück mit beiden Taschen voller _____
- a) Gold b) Süßigkeiten c) Geld d) Spielzeug
12. Meine 100 Enkel spielen _____ auf dem Rasen.
- a) Cricket b) Fußball c) Gold d) Basketball

Testblatt 2.5: Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl (A)

Hören Sie das Lied und kreuzen Sie die richtige Antwort an.

1. Momentan ist _____
- a) alles schlecht b) alles egal c) alles gut und richtig d) alles schön
2. Nach der Ebbe kommt _____
- a) die Sonne b) die Flut c) der Mond d) Wasserfall
3. Er baut die Träume a _____
- a) aus dem Stand b) in den Sand c) auf den Sand d) über den Sand
4. Es ist _____
- a) Winterzeit b) Sommerzeit c) Sonnenzeit d) Frühlingszeit
5. Das Firmament ist _____

- a) geschlossen b) geöffnet c) verschlossen d) zugemacht
6. wolkenlos und _____
- a) voller Wolken b) verregnet c) ozeanblau d) bewölkt
7. Was soll geteilt werden? _____
- a) Geld b) die Sorgen c) Frieden d) Lieder
8. Was will er? _____
- a) die Liebe b) das Wort c) ein Geschenk d) Wärme
9. Wie tut es weh? _____
- a) gleichmäßig b) unterschiedlich c) gar nicht d) stark
10. Wer fehlt? _____
- a) die Mutter b) du c) das Kind d) sie
11. Und der Mensch heißt _____,
- a) Wesen b) Mensch c) Recht d) Briebe
12. Weil er erinnert, weil er _____
- a) hasst b) liebt c) kämpft d) gewinnt

Testblatt 2.6: Multiple-Choice-Test zur Semantik und insbesondere zur Wortwahl (A)

Hören Sie das Lied und kreuzen Sie die richtige Antwort an.

1. In Berlin kann man _____ sehr viel erleben.
- a) kulturell b) speziell c) finanziell d) aktuell
2. und in München soll's ein super-schrilles _____ geben
- a) Leben b) Nachtleben c) Kulturleben d) Schönleben
3. Steuern hinterzieh 'n kann man am besten in _____
- Kragen b) Schaden c) Baden d) Faden
4. Es gibt vieles, was ich gerne mag
- in andern Städten und _____.
- a) Ländern b) Flüssen c) Feldern d) Wäldern
5. Auf Sylt riecht die Nase frische _____
- a) Meeresluft b) Sumpfluft c) Schneeluft d) Krautsaft

- 6 in Frankfurt _____
- a) Börsenduft b) Balsamduft c) Bratenduft d) Morgenduft
- 7 Hier in Köln ist das Wetter eher wolzig als _____
- a) heißer b) heiter c) guter d) schlechter
8. Kölsch ist besser als _____
- a) Pils b) Nils c) Keils d) Pfeils
- 9 Der FC kommt seit Jahren sportlich keinen _____ weiter.
- a) Fortschritt b) Schritt c) Ausschnitt d) Vortritt
10. Der Rhein schaut im _____ in der Altstadt vorbei.
- a) Sommer b) Frühling c) Herbst d) Winter
- 11 zwei Mark vierzig kostet jetzt ein _____ nullkommazwei!
- a) Gläschen b) Kaffee c) Brötchen d) Brezel
- 12 Einmal jährlich werden _____ plötzlich Stimmungskanonen.
- a) Gießer b) Schließer c) Genießer d) Spießer

Testblatt 3.1: Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen (B)¹³⁹

Hören Sie das Lied und entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen!

Aussage	R	F	Korrektur
1. Und ich sehe, sehe, sehe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Viele Töne, hier und da.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. Ich kann riechen, riechen, riechen,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Dazu sind die Augen da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Und ich rieche, rieche, rieche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Alle Düfte, fern und nah.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Und ich fühle, fühle, fühle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Von den Fingern bis zum Haar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Ich kann sehen, hören, riechen,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

¹³⁹ Alle Testblätter zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen sind von mir gestaltet

10. ich kann schmecken, und ich fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. Es ist schön in meinem Körper,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12. so ein schönes Wohlgefühl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Testblatt 3.2: Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen (B)

Hören Sie das Lied und entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen!			
Aussage	R	F	Korrektur
4. Er wäre viel kleiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Er hätte gerne kein Geld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Er würde gern viel reisen,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Am liebsten würde er nach Asia reisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Er hätte gerne blaue Auto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Er würde gerne Hundeleben retten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Es ist nicht immer schwer, du zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Er hätte gern blonde Haare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Er wäre gern Brad Pitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Er hätte gern ein Riesenhaus im Wald.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. Er wäre gern einfach saucool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12. Er hätte gern fünfzehn Diener	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
13 und ein kleines Bild an die Wand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Testblatt 3.3: Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen (B)

Hören Sie das Lied und entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen!

Aussage	R	F	Korrektur
1. Sag mir, wo die Blumen sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Wo sind sie geblieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. Zogen fort, der Krieg verrinnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Sag, wo die Soldaten sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Wo sind sie vertrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Sag, wo die Maler sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Über Seen weht der Wind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Wann wird man je übersehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Wann wird man je übersehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Sag mir, wo die Bücher sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. Wo sind sie geblieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12. Sag mir, wo die Gräber sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
13. Was ist gescheh'n	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Testblatt 3.4: Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen (B)

Hören Sie das Lied und entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen!

Aussage	R	F	Korrektur
1. Er geht durch die Stadt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Gesichter, Häuser und Geschäfte sind neu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. Er schaut sich nach einem neuen Land um, wo ihn niemand kennt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Die Frau soll schnelles Auto haben Er findet Wertvolles an sehr unterschiedlichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

5. Plätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Frauen machen ihn nicht verrückt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Er kehrt sich zurück und war nicht erfolgreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Alle trauern, und beginnen zu weinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Sie braten Würste und Steaks.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Er hat 100 Enkelkinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Testblatt 3.5: Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen (B)

Hören Sie das Lied und entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen!

Aussage	R	F	Korrektur
1. . Nichts ist wirklich richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Ohne Grund, ohne Verstand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____.
3. Ist nichts vergebens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Ich bau die Wünsche auf den Sand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Und es ist Sommerzeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Unbeschwert und frei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Weil er kämpft, weil er verdrängt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Und weil er schwärmt und stählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Weil er wärmt, wenn er erzählt,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Ich will nicht deine Liebe,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. Wenn auch nur geborgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12. Ich will nur dein Wort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Testblatt 3.6: Test zur Semantik mit Multiple-Choice-Elementen (B)

Hören Sie das Lied und entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen!

Aussage	R	F	Korrektur
In Frankfurt kann kulturell sehr			
1. viel erleben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Berlin ist die einzige Metropole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. und das Ruhrgebiet hat viel mehr			
4. drauf als Basketball und Kohle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Steuern hinterzieh 'n soll man.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. am besten in Mannheim,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
im Allgäu kriegt der Wandervogel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. strammere Waden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Auf Sylt riecht die Nase frische Meeresluft,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. in München Börsenduft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Es gibt vieles, was ich gerne mag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. in vielen Städten und Ländern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12. Bis zum heutigen Tag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
13. Ich fühl' mich hier nicht wohl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Testblatt 4.1: Test zum globalen Textverständnis ¹⁴⁰

Fassen Sie kurz zusammen, was Sie vom LiedtextA AUGEN OHREN NASE verstanden haben.

Testblatt 4.2: Test zum globalen Textverständnis

¹⁴⁰ Alle Testblätter des globalen Verständnisses sind von mir konzipiert

Fassen Sie kurz zusammen, was Sie vom Liedtext ES IST NICHT IMMER LEICHT verstanden haben.

Testblatt 4.3: Test zum globalen Textverständnis

Fassen Sie kurz zusammen, was Sie vom Liedtext SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND verstanden haben.

Testblatt 4.4: Test zum globalen Textverständnis

Fassen Sie kurz zusammen, was Sie vom Liedtext HAUS AM SEE verstanden haben.

Testblatt 4.5: Test zum globalen Textverständnis

Fassen Sie kurz zusammen, was Sie vom Liedtext MENSCH verstanden haben.

Testblatt 4.6: Test zum globalen Textverständnis

Fassen Sie kurz zusammen, was Sie vom Liedtext KÖLN IST EINFACH KORREKT verstanden haben.

Testblatt 5.1: Lückentest¹⁴¹

Ergänzen Sie den Lückentext zum Lied AUGEN OHREN NASE.

1. Zunge und die Haut.
2. Alle meine _____,
3. Sie sind mir vertraut.
4. Ich kann sehen, sehen, sehen,
5. Dazu sind die _____ da.
6. Und ich sehe, sehe, sehe
7. Viele _____, hier und da.
8. Ich kann hören, hören, hören,
9. Dazu sind die _____ da.
10. Und ich höre, höre, höre
11. Alle Töne, hell und klar.
12. Ich kann riechen, riechen, riechen,
13. Dazu ist die Nase da.
14. Und ich rieche, rieche, rieche
15. Alle _____, fern und nah.
16. Ich kann schmecken, schmecken, schmecken,
17. Dazu ist die _____ da.
18. Und ich schmecke, schmecke, schmecke
19. Süß und _____, wunderbar.

141 Alle Blätter des Lückentests sind von mir konzipiert

20. Ich kann fühlen, fühlen, fühlen,
21. Dazu ist die _____ ja da.
22. Und ich fühle, fühle, fühle
23. Von den _____ bis zum Haar.
24. Ich kann sehen, hören, riechen,
25. ich kann _____, und ich fühl.
26. Es ist schön in meinem Körper,
27. so ein warmes _____.

Testblatt 5.2: Lückentest

Ergänzen Sie den Lückentext zum Lied ES IST NICHT IMMER LEICHT.

Es ist nicht immer leicht

1. Ich wäre gern viel _____ Ich hätte gerne mehr Geld.
2. Ich würde gern mehr _____, am liebsten um die ganze Welt.
3. Ich hätte gerne blaue Augen und etwas mehr _____
4. Ich würd gern Menschenleben _____ Ich hätte gern mehr Zeit.
5. Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
6. Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
7. Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
8. Manchmal ist es sogar sauschwer.
9. Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
10. Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
11. Es ist nicht immer leicht, ich zu sein.
12. Manchmal wäre ich lieber sonst wer.
13. Ich hätte gern _____. Haare. Ich wäre gern topfit.
14. Ich wäre gern viel schöner. Ich _____ gern Brad Pitt.
15. Dann hätte ich _____ ohne Ende, 'n Riesen-Haus am Strand
16. auf einem herrlichen _____ und teure Bilder an der Wand.
17. Dann läg ich abends um sieben noch in der _____ am Pool.

18. Und alle würden mich lieben. Ich wäre einfach saucool.
19. Ich hätte fünfundzwanzig _____ und ein riesengroßes Bett,
20. und darin läg die Angelina. Das wäre doch irgendwie _____!
21. Es ist nicht immer leicht, ich zu sein...
22. manchmal wäre ich lieber Brad Pitt...
23. doch für Brad ist das Leben echt 'n Hit.
24. Aber lauter Paparazzi machen sich an _____ ran,
25. und ganz bestimmt hat sie zu Haus allein die Hosen an.
26. Der arme Brad muss parieren, während Angelina _____,
27. muss dauernd Kinder _____.
28. ich bin sicher, dass auch er oft denkt:
29. It isn't always easy being me...
30. ...sometimes it's almost like a nightmare.
31. It isn't always easy being me...
32. ...sometimes ich wäre rather sonst wer.

Testblatt 5.3: Lückentest

Ergänzen Sie den Lückentext zum Lied SAG MIR, WO DIE BLUMEN SIND.

1. Sag mir, wo die Blumen sind
2. von Marlene Dietrich
3. Sag mir, wo die _____ sind.
4. Wo sind sie _____?
5. Sag mir, wo die Blumen sind,
6. Was ist _____?
7. Sag mir, wo die Blumen sind.
8. Mädchen _____ sie geschwind.
9. Wann wird man je verstehn?
10. Wann wird man je verstehn?
11. Sag mir, wo die _____ sind.

12. Wo sind sie geblieben?
13. Sag mir, wo die Mädchen sind.
14. Was ist gescheh'n?
15. Sag mir, wo die Mädchen sind.
16. Männer nahmen sie _____.
17. Wann wird man je verstehn?
18. Wann wird man je verstehn?
19. Sag mir, wo die _____ sind.
20. Wo sind sie geblieben?
21. Sag mir, wo die Männer sind.
22. Was ist gescheh'n?
23. Sag mir, wo die Männer sind.
24. Zogen fort, der _____ beginnt.
25. Wann wird man je verstehn?
26. Wann wird man je verstehn?
27. Sag, wo die _____ sind.
28. Wo sind sie geblieben?
29. Sag, wo die Soldaten sind.
30. Was ist gescheh'n?
31. Sag, wo die Soldaten sind.
32. Über _____ weht der Wind.
33. Wann wird man je verstehn?
34. Wann wird man je verstehn?
35. Sag mir, wo die _____ sind.
36. Wo sind sie geblieben?
37. Sag mir, wo die Gräber sind.
38. Was ist gescheh'n?
39. Sag mir, wo die Gräber sind.
40. _____ blüh'n im Sommerwind.

41. Wann wird man je verstehn?

42. Wann wird man je verstehn?

Testblatt 5.4: Lückentest

Ergänzen Sie den Lückentext zum Lied **HAUS AM SEE**.

1. Hier bin ich _____ und laufe durch die Straßen!

2. Kenne die _____, jedes Haus und jeden Laden!

3. Ich muss mal weg, kenn jede _____ hier beim Namen.

4. Daumen raus, ich warte auf eine schicke Frau mit schnellem _____.

5. Die Sonne _____, alles fliegt vorbei.

6. Und die Welt hinter mir wird _____ klein.

7. Doch die _____ vor mir ist für mich gemacht!

(mhmmmm)

8. Ich weiß, sie wartet und ich hole sie ab!

9. Ich habe den Tag auf meiner Seite, ich habe _____!

10. Ein _____ am Straßenrand, der für mich singt!

11. Ich lehne mich zurück und gucke ins tiefe _____,

12. schließe die Augen und laufe einfach _____.

Refrain:

13. Und am Ende der Straße steht ein Haus am _____.

14. _____ liegen auf dem Weg.

15. Ich habe _____, meine Frau ist schön.

(mhmmmm)

16. Alle kommen vorbei, ich brauche nie _____.

17. Ich suche neues _____

18. mit unbekanntem _____ fremden Gesichtern und keiner kennt meinen Namen!

19. Alles gewinnen beim Spiel mit _____ Karten.

20. Alles _____, Gott hat einen harten linken Haken.

21. Ich grabe _____ aus im Schnee und Sand.

22. Und Frauen rauben mir jeden _____!
23. Doch _____ werde ich vom Glück verfolgt.
(mhmmmm)
24. Und komme zurück mit beiden Taschen voller _____.
25. Ich lade die alten _____ und Verwandten ein.
(ouuuuuu)
26. Und alle fangen _____ an zu weinen.
27. Wir grillen, die Mamas _____ und wir saufen Schnaps.
28. Und _____ eine Woche jede Nacht.
29. Und der _____ scheint hell auf mein Haus am See.
30. _____ liegen auf dem Weg.
31. Ich habe 20 Kinder, meine _____ ist schön.
(mhmmmm)
32. Alle kommen vorbei, ich brauch nie _____.
33. *(Im Traum gesehen, das Haus am See)*
34. Und am Ende der _____ steht ein Haus am See.
35. Orangenbaumblätter _____ auf dem Weg.
36. Ich _____ 20 Kinder, meine Frau ist schön.
37. _____ kommen vorbei, ich brauch nie rauszugehen.
38. Hier bin ich _____, hier werde ich begraben.
39. Habe taube _____, einen weißen Bart und sitze im Garten.
40. Meine 100 Enkel spielen Cricket auf dem _____.
41. Wenn ich so daran denke, kann ich es _____ kaum erwarten

Testblatt 5.5: Lückentest

Ergänzen Sie den Lückentext zum Lied MENSCH .

1. Momentan ist _____.
2. Momentan ist gut.
3. Nichts ist _____ wichtig.

4. Nach der _____ kommt die Flut.
5. Am Strand des Lebens,
6. Ohne Grund, ohne _____.,
7. Ist nichts vergebens,
8. Ich bau die Träume auf _____.
9. Und es ist,
10. Es ist ok,
11. Alles auf dem Weg.
12. Und es ist Sonnenzeit,
13. _____ und frei.
14. Und der Mensch heißt Mensch,
15. Weil er vergisst, weil er _____
16. Und weil er schwärmt und stählt.
17. Weil er wärmt, wenn er _____,
18. Und weil er lacht,
19. weil er lebt,
20. du fehlst.
21. das Firmament hat _____,
22. Wolkenlos und _____.
23. Telefon, Gas, Elektrik
24. Unbezahlt, und das geht auch.
25. Teil mit mir deinen _____,
26. Wenn auch nur geborgt.
27. Ich will nicht deine _____,
28. Ich will nur dein Wort.
29. Und es ist,
30. Es ist ok,
31. Alles auf dem Weg.
32. Und es ist Sonnenzeit,

33. Ungetrübt und leicht.
34. Und der Mensch heißt Mensch,
35. Weil er irrt und weil er _____.
36. Und weil er hofft und liebt,
37. Weil er mitfühlt und vergibt
38. Und weil er lacht
39. und weil er lebt,
40. du fehlst.
41. Oh, weil er _____,
42. weil er lebt,
43. du fehlst.
44. Es ist ok,
45. Alles auf dem Weg
46. Und es ist _____
47. Ungetrübt und leicht,
48. Und der Mensch heißt _____,
49. Weil er vergisst, weil er verdrängt
50. Und weil er schwärmt und _____,
51. Sich anlehnt und _____
52. Und weil er lacht
53. und weil er lebt,
54. du fehlst.
55. Oh, es ist schon ok,
56. Es tut gleichmäßig weh.
57. Es ist Sonnenzeit
58. Ohne Plan, ohne Geleit.
59. Und der Mensch heißt Mensch,
60. Weil er erinnert, weil er _____
61. Und weil er hofft und liebt,

62. Weil er mitfühlt und vergibt.
63. Und weil er lacht,
64. und weil er lebt,
65. du fehlst.
66. Oh, weil er _____,
67. weil er lebt,
68. du fehlst.

Testblatt 5.6: Lückentest

1. Ergänzen Sie den Lückentext zum Lied KÖLN IST EINFACH KORREKT.
2. In _____ kann man kulturell sehr viel erleben,
3. und in _____ soll's ein super-schrilles Nachtleben geben.
4. _____ ist die einzig wahre Metropole
5. und das _____ hat viel mehr drauf
6. als _____ und Kohle.
7. Steuern hinterziehen kann man am besten in _____,
8. Im _____ kriegt der Wandervogel strammere Waden.
9. Auf _____ riecht _____ die frische Meeresluft,
10. In _____ Börsenduft.
11. Es gibt vieles, was ich gerne _____
12. in andern Städten und Ländern.
13. Bis zum heutigen _____
14. konnt' ich's trotzdem nicht ändern:
15. Ich fühl' mich hier _____
16. trotz KVB und _____,
17. trotz Geklügel und _____:
18. Kölsch ist besser als _____ !

19. Ich kann's nicht beschreiben,
 20. doch ich werd' wohl hier _____,
 21. egal, ob's dir _____:
 22. _____ ist einfach _____!
 23. Hier in - _____ ist das _____-eher wolkig als heiter.
 24. Der _____ kommt seit Jahren _____ keinen Schritt weiter.
 25. Der _____ schaut im _____ in der _____ vorbei,
 26. zwei Mark vierzig _____ jetzt ein Gläschen nullkommazwei!
 27. Einmal jährlich werden Spießer plötzlich Stimmungskanonen.
 28. Wer den kölschen Klüngel kennt, kann sich mit Aktien belohnen.
 29. Herr Antwerpes wollte, dass wir alle _____ fahren
 30. auf der _____.
 31. Es gibt vieles, was ich gerne _____
 32. in andern Städten und Ländern.
 33. Bis zum heutigen _____
 34. konnt' ich's trotzdem nicht ändern:
 35. Ich fühl' mich hier _____
 36. trotz KVB und _____,
 37. trotz Geklüngel und _____:
 38. Kölsch ist besser als _____!
 39. Ich kann's nicht beschreiben,
 40. doch ich werd' wohl hier _____,
 41. egal, ob's dir _____:
 42. _____ ist einfach _____!

Mündlicher Behaltenstest 6.1–6.6¹⁴²

Frage: Tragen vor, was Sie vom Liedtext auswendig können.

142 Der Test wird von mir konzipiert

Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet. Insbesondere habe ich nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- bzw. Beratungsdiensten in Anspruch genommen.“