



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht

verfasst von

Mag. Elisabeth Magesacher

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreut von:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Meinen Eltern

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich in den verschiedenen Stadien des Entstehungsprozesses dieser Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein Dank gilt meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer für Anregungen, Kritik und Unterstützung bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit. Des Weiteren möchte ich mich bei allen meinen Freunden und Freundinnen für ihre fachliche und moralische Unterstützung bedanken; besonderer Dank gilt Conny, Brigitte, Carina, Ilse, Lena und Denis für Ratschläge, Ermutigungen und Korrekturlesearbeiten. Des Weiteren bedanke ich mich bei meinem Bruder Thomas für die Lösung diverser technischer Probleme.

Meinen Eltern danke ich für ihre große Unterstützung während meiner gesamten Studienzeit und besonders während des Verfassens meiner beiden Diplomarbeiten. Meinem Vater sei außerdem für das sorgfältige Korrekturlesen der vorliegenden Arbeit gedankt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Neuronale Grundlagen: Die Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn	7
2.1	Physikalische Betrachtung des Hörvorgangs.....	7
2.2	Kognitive Prozesse beim (Hör-) und (Lese-)Verstehen	9
2.3	Die Verarbeitung von Musik im Gehirn	15
2.3.1	Musikverarbeitung aus neurokognitiver Perspektive.....	16
2.3.2	Musik, Zeit und Gedächtnisleistung.....	18
2.4	Die Verarbeitung von Sprache und Musik: Parallelen und mögliche Transferleistungen.....	21
2.5	Zusammenfassung und Fazit.....	27
3	Der Einsatz von Musik im DaF-Unterricht.....	29
3.1	Entwicklungsgeschichte	29
3.2	Nutzungsmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht.....	37
3.2.1	Zu sprachdidaktischen Nutzungsmöglichkeiten von Musik	38
3.2.2	Direkte und indirekte Nutzungsmöglichkeiten	42
3.2.3	Zu lernpsychologischen Nutzungsmöglichkeiten von Musik	44
3.3	Tendenzen und Schwerpunkte beim Einsatz von Musik im DaF-Unterricht	47
3.4	Ursachen für die Vernachlässigung von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht	54
3.5	Zusammenfassung und Fazit.....	57
4	Potenziale von Instrumentalmusik.....	59
4.1	Landeskundliches und interkulturelles Potenzial	59
4.2	Musikalische Allgemeinbildung und Vermittlung eines Fachwortschatzes	64
4.3	Hör- und Wahrnehmungsschulung	68
4.4	Musik als Auslöser von Kommunikationsprozessen	71
4.5	Zusammenfassung und Fazit.....	74

5	Methodische Zugangsweise.....	77
5.1	Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken.....	77
5.2	Fragenkatalog	80
6	Analyse	85
6.1	Didaktisierung von Johann Strauss' Tritsch-Tratsch Polka	86
6.1.1	Beschreibung.....	86
6.1.2	Analyse	88
6.1.3	Analyseergebnisse und Fazit	99
7	Conclusio und Ausblick	105
	Literaturverzeichnis.....	107
	Abbildungsverzeichnis.....	119
	Anhang	120
	Abstract.....	123
	Lebenslauf.....	124

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, wie Instrumentalmusik¹ im Deutsch Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF-Unterricht) eingesetzt werden kann. Die Idee für die Themenwahl dieser Diplomarbeit entstand, als ich mich im Rahmen eines Proseminars zum Thema Film im Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprachunterricht näher mit der Verwendung von Filmmusik für den Unterricht beschäftigt habe, wodurch mein Interesse an den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht geweckt wurde. Bei der weiteren Recherche zu diesem Thema musste ich feststellen, dass der Großteil der publizierten unterrichtsbegleitenden Materialien zum Einsatz von Musik im DaF-Unterricht vorwiegend mit Musikstücken arbeitet, die über einen Text verfügen – in erster Linie mit Liedern aus dem Populärmusikbereich bzw. mit didaktischen, also eigens für den Unterricht geschriebenen Liedern. Unterrichtsmaterialien wie auch theoretische Auseinandersetzungen zur Arbeit mit Instrumentalmusik im DaF-Unterricht sind dagegen sehr selten vertreten. Jene wenigen Didaktisierungen von Instrumentalmusik, die ich finden konnte, machten mich jedoch auf die vielfältige Einsetzbarkeit von „textloser Musik“ im Unterricht aufmerksam, was mich zur näheren Auseinandersetzung mit diesem Thema anregte. In der vorliegenden Diplomarbeit möchte ich daher die Einsatzmöglichkeiten und die Potenziale von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht untersuchen.

Forschungsfragen

In dieser Arbeit soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

- Wie kann Instrumentalmusik im DaF-Unterricht eingesetzt werden und welche Potenziale hat der Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht?

¹ Der Begriff Instrumentalmusik definiert sich über seine Abgrenzung zur Vokalmusik. Diese Trennung, die bereits in Musikschriften des Mittelalters belegt (vgl. Hüschen 1996: 1201) und seit etwa 1600 „grundsätzlich vollzogen“ (Finscher 1996: 873) ist, kann jedoch nicht immer eindeutig getroffen werden, da Instrumentalmusik den Einsatz von Stimme nicht ausschließt (vgl. Finscher 1996: 891). In der vorliegenden Arbeit von einer Instrumentalmusikdefinition als Musik ohne vokalisiertem verbalen Text ausgegangen und bezieht sich hauptsächlich auf europäische und US-amerikanische Kunstmusik von 1600 bis zur Gegenwart. Diese eng gefasste Definition ergibt sich aus dem Kontext der vorgefundenen Quellen zu Musik im Sprachunterricht, die sich in erster Linie mit Werken dieser Kulturen und dieses Zeitraums beschäftigen.

- Werden die erläuterten Potenziale von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht in den Übungen und Aufgaben der ausgewählten Didaktisierung, die zur Analyse herangezogen werden, ausgeschöpft?

Durch die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur und mit ausgewählten Didaktisierungen zum Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht wurden folgende Hypothesen abgeleitet, die im Zuge der Beantwortung der Forschungsfragen geprüft werden sollen:

- Hypothese 1: Der Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht verfügt über mehrere unterschiedliche Potenziale.
- Hypothese 2: In den Übungen und Aufgaben der ausgewählten Didaktisierung von Instrumentalstücken im DaF-Unterricht werden die Potenziale von Instrumentalmusik für ihren Einsatz im DaF-Unterricht nicht vollständig ausgeschöpft.
- Hypothese 3: Die Auseinandersetzung mit dem musikalischen Werk selbst nimmt innerhalb der Didaktisierung einen geringen Stellenwert ein.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beginnt mit neurologischen Grundlagen der Verarbeitung von Sprache und Musik (Kapitel 2). Zunächst wird der physikalische Vorgang des Hörens, anschließend der Prozess des Hörverstehens im Zusammenhang mit dem fremdsprachlichen Verstehen erläutert. Die Verarbeitung von Musik wird anhand zweier Modelle, einerseits aus neurokognitiver Perspektive, andererseits im Kontext von Gedächtnisleistung und Zeit erklärt. Abschließend werden Parallelen zwischen den Verarbeitungsprozessen von Sprache und Musik sowie mögliche Transferleistungen im Zusammenhang mit positiven Auswirkungen von Musik für Fremdsprachenunterricht diskutiert.

In Kapitel 3 soll der Einsatz von Musik im Fremdsprach- bzw. DaF-Unterricht in Hinblick auf Funktion, Stellenwert und eingesetzte musikalische Gattungen behandelt werden. In einem kurzen entwicklungsgeschichtlichen Abriss wird erläutert, wann damit begonnen wurde Musik im DaF-Unterricht einzusetzen, welche Gattungen dabei eine Rolle spielten, welche Methoden und theoretische Konzepte entstanden und welche neueren Entwicklungen zu beobachten sind. Anschließend wird erläutert,

auf welche Weise Musik für den Unterricht genutzt werden kann. Hierzu werden die verschiedenen sprachdidaktischen und lernpsychologischen Nutzungsmöglichkeiten von Musik sowie verschiedene Arbeitsformen für die Bearbeitung musikalischer Werke im Unterricht erläutert. Zudem wird der Stellenwert der Auseinandersetzung mit dem musikalischen Werk selbst thematisiert (direkter/indirekter Einsatz). Anschließend werden Tendenzen und Schwerpunkte des Einsatzes von Musik im DaF-Unterricht erläutert. Dies betrifft die Gewichtung von Musik und Text bei Auswahl und Bearbeitung eines musikalischen Werks, den Stellenwert der Bearbeitung von Musik im Unterricht sowie die vorherrschend eingesetzte musikalische Gattung Lied. Insbesondere wird erläutert, aus welchen Gründen textlose Instrumentalmusik seltener als musikalische Werke, die über einen Text verfügen, im DaF-Unterricht eingesetzt wird.

In Kapitel 4 soll aufgezeigt werden, über welche Potenziale textlose Instrumentalmusik in Bezug auf ihren Einsatz im DaF-Unterricht verfügt und wie instrumentale Werke für den Unterricht genutzt werden können. Die verschiedenen Potenziale werden aufgeschlüsselt erläutert: Neben dem landeskundlichen und interkulturellen Potenzial können instrumentale Werke für die Vermittlung musikalischer Allgemeinbildung und Fachvokabular, als Hör- und Wahrnehmungsschulung sowie als Auslöser von Kommunikationsprozessen eingesetzt werden.

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 5 und 6) soll eine Didaktisierung der Tritsch-Tratsch Polka von Johann Strauss für den DaF-Unterricht analysiert werden, die in dem Band „Österreich. Schon gehört?“ (2009) aus der Reihe „Materialien zur österreichischen Landeskunde“ publiziert ist. An dieser soll exemplarisch geprüft werden, ob die im vorhergehenden Kapitel dargelegten Potenziale in den Aufgaben der unterrichtsbegleitenden Materialien ausgeschöpft werden. Des Weiteren wird untersucht, ob in den Aufgaben mit dem musikalischen Werk selbst gearbeitet wird bzw. welchen Stellenwert diese Auseinandersetzung innerhalb der Didaktisierung einnimmt.

Die Analyse der Didaktisierung, deren methodische Zugangsweise in Kapitel 5 erläutert wird, erfolgt anhand eines Fragenkatalogs, der einerseits auf der Grundlage bekannter Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse, andererseits aus den theoretischen Überlegungen der Kapitel 2 bis 4 erstellt wurde. In Kapitel 5.2 sind

diese Analysefragen zur Übersicht aufgelistet und kommentiert. Die Ergebnisse der Analyse werden in Kapitel 6.1.3 ausgeführt.

Forschungsstand und Quellenlage

Allgemein ist zu bemerken, dass in der Sekundärliteratur zum Thema Musik im DaF-Unterricht primär der Einsatz jener musikalischer Gattungen im Unterricht behandelt wird, die über Texte verfügen. Vor allem die Bearbeitung didaktischer und authentischer Lieder steht im Zentrum des Forschungsinteresses, wohingegen es vergleichsweise wenig Sekundärliteratur gibt, die sich mit dem Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht auseinandersetzt. Weiters ist in der Sekundärliteratur auffällig, dass die Thematik Musik im DaF-Unterricht häufig in Verbindung mit dem Einsatz bildender Kunst im Unterricht behandelt wird.

Zu den für die vorliegende Arbeit wichtigsten verwendeten Quellen zählen der von Gabriele Blell und Rita Kupetz herausgegebene Sammelband „Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht“ (2010), in dem verschiedene Aspekte, Einsatzmöglichkeiten und neuere Entwicklungen in Bezug auf Musik im Fremdsprachenunterricht unter der Berücksichtigung von verschiedenen musikalischen Gattungen behandelt werden.

Weitere wichtige Quellen für die Thematik Musik im Unterricht sind die Forschungen von Gabriele Blell, die sich mit dem Einsatz von Instrumentalmusik im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzt; insbesondere in den Artikeln „Klangbilder im Fremdsprachenunterricht: Entdeckungen in der Fremdkultur“ (1997) und „Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht“ (1996).

Als weitere wichtige Quellen sind die Forschungen von Camilla Badstübner-Kizik zu nennen, die sich in mehreren Publikationen sehr ausführlich mit dem Einsatz von Musik im DaF-Unterricht auseinandersetzt; unter anderem in den Publikationen „Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen“ (2006) und „Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis“ (2007).

Des Weiteren wurde die Publikation „Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und

Fortbildung“ (2000) von Rainer-Ernst Wicke für diese Arbeit herangezogen, der sowohl theoretische Überlegungen zum Einsatz von Musik im DaF-Unterricht anstellt, als auch praktische Beispiele für die Umsetzung im Unterricht ausführt und kommentiert.

Weitere wichtige Informationen für den Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht sind in den Didaktisierungen der Werke selbst zu finden. Als Quelle ist hier unter anderem der Band „Österreich. Schon gehört?“ (2009) aus der Reihe „Materialien zur österreichischen Landeskunde“ zu nennen, dem die in dieser Arbeit analysierte Didaktisierung entnommen wurde.

2 Neuronale Grundlagen: Die Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn

In diesem Kapitel soll als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit Musik im Fremdsprachenunterricht beschrieben werden, wie die Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn abläuft. Dazu soll zunächst der physikalische Vorgang des Hörens, danach der Prozess des Hörverstehens erläutert werden, bevor die Verarbeitung von Musik im Gehirn anhand zweier Modelle erklärt wird. Anschließend wird darauf eingegangen, ob es zwischen der Verarbeitung von Sprache und Musik Parallelen und Transferleistungen gibt und inwiefern diese für den Fremdspracherwerb genutzt werden können.

2.1 Physikalische Betrachtung des Hörvorgangs

Nach Solmecke umfasst das Hörverstehen einerseits das Hören, „also das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, Schallwellen und damit auch sprachliche Laute über das Ohr aufzunehmen“ (Solmecke 2001: 894), andererseits das Verstehen, das die korrekte Lautidentifizierung und Bedeutungszuordnung, die Sinnentnahme und die Verarbeitung des Gehörten beinhaltet. Im Folgenden soll nun der physikalische Vorgang des Hörens beschrieben werden, bevor in Kapitel 2.2 der Vorgang des Hörverstehens näher erläutert wird.

Rein physikalisch betrachtet handelt es sich bei Schall um Druckschwankungen, die sich in der Luft (oder in anderen Medien, wie etwa Wasser) kugelförmig ausbreiten. Sind diese Schwankungen regelmäßig, hören wir einen Ton, unregelmäßige Schwankungen vernehmen wir als Geräusch. (vgl. Spitzer 2007: 47)

Das menschliche Hörorgan besteht aus dem äußeren Ohr (Ohrmuschel und Gehörgang), dem Mittelohr, in dem sich die drei Gehörknöchelchen Hammer, Amboss und Steigbügel befinden, und dem Innenohr, das aus der Schnecke (auch Cochlea genannt) und dem Gleichgewichtsorgan besteht. Erreicht Schall unsere Ohrmuscheln, wird er gesammelt und über den äußeren Gehörgang zum Trommelfell geleitet. Das Trommelfell, das die Grenze zwischen äußerem und Innenohr bildet, wird durch die Schallwellen in Schwingung versetzt. Die drei Gehörknöchelchen Hammer, Amboss

und Steigbügel übertragen diese Schwingungen vom Trommelfell auf das Innenohr. Die drei Gehörknöchelchen haben einerseits die Funktion, die Schwingungen zu verstärken (ohne sie würden wir leiser hören, eine Schädigung der Gehörknöchelchen ist eine der möglichen Ursachen für Schwerhörigkeit) und fungieren so als „mechanische Verstärker“, andererseits schützen sie das Innenohr vor Beschädigungen durch zu große Schwingungen: Bei einer Schallvernehmung über 80 Dezibel werden Muskeln an Hammer und Steigbügel reflexartig angespannt, sorgen so für eine Verringerung der Schwingungsweiterleitung und haben somit eine schalldämpfende Funktion. (vgl. Spitzer 2007: 55-61)

Vom Mittelohr gelangen die Schallwellen weiter durch das ovale Fenster ins Innenohr und weiter in die Cochlea, wo der mechanische Schall in elektrische Nervenimpulse umgewandelt wird. Hier, an der Grenze zwischen Mittel- und Innenohr, findet der Übergang zwischen Luft und Wasser statt: Die Cochlea besteht aus mit Flüssigkeit gefüllten Kanälen, die voneinander durch Membrane getrennt sind. Auf der Basilarmembran befinden sich Haarzellen, die in einer bestimmten Struktur angeordnet sind – dies wird als das kortische Organ bezeichnet. Tritt eine Schallwelle am ovalen Fenster in die Kanäle ein, verschiebt sie so die Flüssigkeit in den Kanälen und löst eine Wanderwelle aus. Wo diese Welle stehenbleibt, ist abhängig von der Frequenz des Schallereignisses: Sehr hohe Frequenzen stimulieren die Haarzellen am Beginn der Cochlea, tiefere Frequenzen wandern weiter in das Schneckeninnere. So findet also bereits in der Cochlea eine „Frequenzanalyse“ des Schallereignisses statt: Der eingehende Schall wird in seine Frequenzen zerlegt, an unterschiedlichen Orten in der Cochlea eingeordnet und in elektrische Impulse umgewandelt. (vgl. Spitzer 2007: 58-60)

Wie genau diese Umwandlung von mechanischem Schall in elektrische Impulse vor sich geht, ist wissenschaftlich nicht restlos geklärt, in jedem Fall erfolgt sie über die feinen Härchen in den inneren Haarzellen, die stimuliert werden, sich verbiegen und so Impulse erzeugen. (vgl. Spitzer 2007: 61) Die entstandenen Impulse werden über die Hörbahn, das sind Nervenfasern und Ansammlungen von Nervenzellen (vgl. Spitzer 2007: 62), über den Hirnstamm und den Thalamus in den auditorischen Kortex, einen Bereich der Großhirnrinde, weitergeleitet (Koelsch / Schröger 2008: 393).

Bei diesem komplexen Prozess, an dem eine große Zahl an Nervenzellen beteiligt ist, werden die akustischen Daten noch bevor sie das Gehirn erreichen bereits verarbeitet, somit erfolgt hier bereits die Ortserkennung einer Schallquelle (vgl. Spitzer 2007: 72-75): Da der Schall jenes Ohr, das sich näher an der Schallquelle befindet, etwas früher erreicht als das andere Ohr, entsteht ein Zeitunterschied der eingehenden Schallwellen, durch dessen Weiterverarbeitung Informationen über den Standort der Schallquelle gewonnen werden. (vgl. Spitzer 2007: 75)

Beachtet werden muss, dass diese Prozesse der Impulsweiterleitung nicht nur in eine Richtung (vom Innenohr zum Gehirn) ablaufen, denn durch bestimmte, rückwärts verlaufende Fasern werden zeitgleich auch Informationen vom Gehirn zum Innenohr übertragen. (vgl. Spitzer 2007: 72)

Die obige Beschreibung des Hörvorgangs lässt erkennen, wie komplex der Prozess des Hörens ist und mit welcher Geschwindigkeit diese Prozesse ablaufen, denn noch bevor die elektrischen Impulse unser Gehirn erreichen, findet in der Cochlea bereits die Frequenzanalyse des Schallereignisses statt, und, in der Hörbahn, die Ortserkennung der Schallquelle. „Was im Kortex ankommt, ist somit bereits vorverarbeitete akustische Information“ (Spitzer 2007: 78).

2.2 Kognitive Prozesse beim (Hör-) und (Lese-)Verstehen

Nachdem im Vorherigen erläutert wurde, wie akustische Informationen im Ohr in neuronale Impulse umgewandelt und an das Gehirn weitergeleitet werden, soll nun beschrieben werden, wie die Verarbeitung von Sprache im Gehirn funktioniert. Da Hör- und Leseverstehen zwar auf der Ebene des Dekodierens verschieden, auf der Verstehensebene jedoch annähernd gleich ablaufen (vgl. Faistauer 2001: 869), soll im Folgenden die Verarbeitung von Sprache im Gehirn anhand des Hörverstehensprozesses erläutert werden. Auf das Leseverstehen wird nur kurz eingegangen wird, da es in der vorliegenden Arbeit in erster Linie um das Hören von Musik geht und somit das Hörverstehen im Zentrum steht. Das Leseverstehen soll jedoch nicht völlig außer Acht gelassen werden, da es im Zusammenhang mit Musik auch mit dem Notenlesen, beispielsweise für die Bearbeitung von Partituren im Unterricht, von Bedeutung sein kann.

In der Fremdsprachdidaktik unterscheidet man die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Hören und Lesen werden als rezeptive, Sprechen und Schreiben als produktive Fertigkeiten bezeichnet, zudem gibt es die Einteilung in mündliche (Sprechen, Hören) und schriftliche (Lesen, Schreiben) Fertigkeiten und die Klassifizierung nach dem Medium (akustisch versus grafisch). (vgl. Faistauer 2001: 865 und Faistauer 2010: 83). Seit kurzer Zeit wird dieses klassische Konzept der vier Fertigkeiten durch das Sehverstehen und das Hörsehverstehen ergänzt. (vgl. Stahl 2010: 118) Von der Bezeichnung von Hören und Lesen als passive, Sprechen und Schreiben als aktive Fertigkeiten wurde Abstand genommen, da die Aufnahme und Verarbeitung von grafischen oder akustischen Signalen beim Lesen und Hören eine hohe Verstehensleistung erfordert, im Zuge derer nicht nur Informationen aufgenommen werden, sondern auch Wissen an den Text herangetragen wird (vgl. Faistauer 2001: 868), wie im Folgenden noch näher erläutert wird. Zudem findet sich neben der Bezeichnung Sprachrezeption auch der Begriff Sprachverarbeitung, der nach Wolff „treffender als andere Begriffe den aktiven Charakter dessen [charakterisiert], was die Tätigkeit des Verstehens von Texten oder von gesprochenen sprachlichen Äußerungen ausmacht.“ (Wolff 2003: 11)

In fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen verwendet man für die Fertigkeiten Hören seltener den Begriff „Hören“ als vielmehr den Begriff „Hörverstehen“ (Solmecke 893, Stahl 2010: 119) oder „verstehendes Hören“ (Stahl 2010: 119). Während Hören als „das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, über das Ohr akustische Signale und damit auch sprachliche Laute aufzunehmen und zu diskriminieren“ (Stahl 2010: 118) definiert wird, entsteht erst durch die Hörintention der oder des Hörenden das Hörverstehen, „das bewusste Verstehen durch Hinhören“ (Stahl 2010: 118).

Der Prozess des (Hör-) und (Lese-)Verstehens

Voraussetzung für den Hörverstehensvorgang ist ein oder eine SprecherIn, der oder die eine Mitteilung an einen oder eine HörerIn macht, der oder die sie empfängt. Dies kann in direkter Kommunikation (in Form eines Gesprächs zwischen HörerIn und SprecherIn) oder in indirekter Kommunikation (medienvermittelt, zum Beispiel beim Hören einer Radiosendung) erfolgen. (vgl. Solmecke 2001: 894)

Am Beginn des eigentlichen Hörverstehensvorgangs steht die Verstehensabsicht, ohne die „Gesprochenes aus der Sicht des potentiellen Hörers kaum mehr als eine Abfolge von Geräuschen ohne Informationswert“ (Solmecke 2003: 5) ist. Die individuelle Verstehensabsicht bestimmt, „ob und warum wir überhaupt zuhören“ (Solmecke 2003: 5), ob wir das Gehörte global verstehen wollen, ob wir bestimmte Informationen erhalten wollen oder gar nicht primär am Inhalt des Gesprochenen interessiert sind, sondern mehr an der Einstellung des Sprechers uns gegenüber. (vgl. Solmecke 2003: 5)

Stahl (2010: 119) verwendet anstelle des Begriffs Verstehensabsicht den Begriff Hörziel. Dieses bestimmt den Hörstil, also die Art des Hörverstehens, der von der Hörintention und der Textsorte bestimmt wird und sich im Verlauf ändern kann. Unterschieden wird globales, selektives und detailliertes Hörverstehen.

Solmecke (vgl. 2001: 894-895) erklärt Hörverstehen als einen Prozess, der in verschiedenen Teilvorgängen auf unterschiedlichen Verstehensebenen abläuft, nämlich: Wiedererkennen, Verstehen, Analytisches Verstehen und Evaluation. Zu beachten ist, dass die beschriebenen Schritte des Hörverstehensvorgangs nicht linear nacheinander, sondern „weitgehend zeitgleich in einem interaktiven Prozess in wechselnden Richtungen“ (Solmecke 2001: 895) ablaufen.

Auf der Ebene des Wiedererkennens werden sprachliche Laute aus dem Lautstrom, den der Hörer vernimmt, segmentiert und als Lautgestalten erkannt. Damit die Identifikation von sprachlichen Lauten geschehen kann, müssen diese der oder dem Hörenden bekannt sein, da sie ansonsten als Geräusche wahrgenommen werden. Hierfür spielen Intonation und Rhythmus eine große Rolle. Prozesse, die auf dieser Ebene ablaufen, sind überwiegend automatisiert und laufen daher in großer Geschwindigkeit ab. Auf der Ebene des Verstehens erfolgt die gezielte Sinnentnahme des Gehörten. Abhängig von der Verstehensabsicht (siehe oben) wird der Text global, detailliert oder total verstanden. Das analytische Verstehen geht über die Aufnahme des reinen Textinhalts hinaus. Aus dem Gehörten werden Schlussfolgerungen gezogen, und das Gehörte wird angereichert bzw. ergänzt. Zum Beispiel stellt der Hörer hier Bezüge her, die im Text nicht explizit genannt wurden, erkennt Unausgesprochenes wie etwa Absichten, Einstellungen oder Werthaltungen des Sprechers. Hier kommt der Interpretation der Intonation des Sprechers eine entscheidende Rolle zu.

Auf der nächsten Ebene, der Evaluation, erfolgt eine persönliche, wertende Stellungnahme des Gehörten. Dies bezieht sich sowohl auf Inhalt, als auch auf Ausdruck des Gehörten und ist Voraussetzung dafür, dass der oder die Hörende angemessen auf das Gehörte reagieren kann.

Der Hör-, wie auch der Leseverstehensprozess, verläuft nicht nur in eine Richtung, also vom Text zum Hörer oder Leser, sondern er ist ein Interaktionsprozess, bei dem der Hörer/Leser auch Wissen an den Text heranträgt und dadurch mit dem Text kommuniziert. Dabei unterscheidet man bottom-up- und top-down-Prozesse: Bottom-up-Prozesse sind datengesteuerte und aufwärtsgerichtete Prozesse, im Zuge derer Informationen vom Text zum Hörer/Leser geleitet werden. Top-down-Prozesse sind erwartungsgeleitete, hypothesenbildende, abwärts gerichtete Prozesse, im Zuge derer Hypothesen gebildet werden, die auf dem Vorwissen der oder des Hörenden basieren und die an den Text herangetragen werden. (vgl. Faistauer 2001: 868-869 und Faistauer 2010: 309)

Die datengeleiteten, aufsteigenden bottom-up-Prozesse laufen in Wechselwirkung mit den wissensgeleiteten, absteigenden top-down Prozessen ab. (vgl. Stahl 2010: 119) Hörverstehen ist somit „ein aktiver und konstruktiver Prozess der Bedeutungskonstitution, bei dem Text(daten) und Hörer(wissen) interagieren.“ (Stahl 2010: 119)

Das Wissen, das bei der Sprachverarbeitung an den Text herangetragen wird und Voraussetzung für das Verstehen ist, wird in die beiden Bereiche Sprachwissen und Welt- bzw. Erfahrungswissen eingeteilt. Beide Bereiche werden weiter in deklaratives und prozedurales Wissen unterteilt, sodass sich vier Komponenten ergeben: Das deklarative Sprachwissen beinhaltet das gesamte lexikalische Wissen, also Wortformen und ihre Bedeutung sowie deren phonemische und graphemische Repräsentation, die im mentalen Lexikon gespeichert werden. (vgl. Wolff 2003: 12) Neben Wörtern, deren Bedeutung und grammatikalischen Eigenschaften (z.B.: Wortarten) werden im mentalen Lexikon auch Chunks (feste Redewendungen oder Floskeln, zum Beispiel Grußfloskeln) gespeichert (vgl. Boeckmann 2008: 9).

Das prozedurale Sprachwissen umfasst das sprachliche Können eines Sprachbenutzers, also die Fähigkeiten Wörter und Sätze zu bilden, Unbekanntes oder Unvollständiges zu erschließen bzw. zu ergänzen. Das deklarative Welt- bzw.

Erfahrungswissen ist das Faktenwissen der oder des Sprachverarbeitenden und beinhaltet fassbare Tatsachen, beispielsweise historisches Wissen über eine bestimmte Kultur. Das prozedurale Weltwissen entsteht aus den Erfahrungen, die der oder die SprachverarbeiterIn in der jeweiligen Kultur gemacht hat. Das prozedurale Weltwissen ermöglicht das angemessene Verhalten in einer bestimmten kulturellen Umgebung. Dies betrifft beispielsweise das Verhalten beim Einkaufen oder in öffentlichen Verkehrsmitteln etc. (vgl. Wolff 2003: 12)

Diese Wissensspeicher, die in ständigem Austausch miteinander stehen (vgl. Wolff 2003: 12) sind für die Sprachverarbeitung von großer Wichtigkeit, denn „Hörverstehen und Leseverstehen bedeutet immer auch, eigene Haltungen, Erfahrungen und Vorstellungen mit Neuem zu kombinieren und daraus Schlüsse zu ziehen.“ (Faistauer 2001: 869)

Durch die Aufnahme von akustischen oder optischen Signalen wird vorhandenes Wissen aktiviert. Im Verarbeitungsprozess wird durch Wissen und Wahrnehmung die Bedeutung des Gehörten oder Gelesenen konstruiert. (vgl. Wolff 2003: 11)

Betrachtet man die Prozesse der Sprachverarbeitung nicht isoliert, sondern „den Verarbeitungsprozess eingebettet in die Wissenskomponenten, die ihn ermöglichen – also das deklarative und prozedurale Wissen [...]“ (Wolff 2003: 15) sind die Prozesse der Sprachverarbeitung in der Muttersprache (L1) und in der Zweitsprache (L2) bzw. in einer Fremdsprache² (L2), nicht, wie in der Forschung lange angenommen, identisch. (vgl. Wolff 2003: 15)

Dies ist einerseits durch die unterschiedliche Ausprägung der Wissensbereiche bedingt, die bei L2-Lernenden weniger ausgebildet sind als bei L1-Lernenden und erst im Sprachlernprozess aufgebaut und erweitert werden. Neben fehlendem Sprachwissen kann auch defizitäres kulturspezifisches Weltwissen zu Verstehensproblemen führen. Um diese Wissensdefizite zu kompensieren, wenden L2-Lernende häufig Strategien, die sie in ihrer muttersprachlichen Kultur verwenden an und übertragen diese auf die L2. Besonders beim Ausgleichen von Defiziten im prozeduralen Sprachwissen werden jedoch meist neue Verarbeitungsstrategien

² Wolff (2003) benutzt in seinem Artikel die Termini „Zweitsprachenlerner“, „zweite Sprache“ und „L2-Lerner“, doch ist nicht klar definiert, ob mit der L2 die Zweitsprache oder die erste Fremdsprache gemeint ist. Für die vorliegende Arbeit wird angenommen, dass L2 für die erste Fremdsprache steht.

angewendet. Dies führt zu einem veränderten Verarbeitungsverhalten bei fremdsprachlichen Sprachverarbeitungsprozessen. In Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass L2-Lernende mehr auf ihr Weltwissen zurückgreifen als L1-Lernende, folglich laufen bei fremdsprachlichen Verarbeitungsprozessen mehr top-down-Prozesse ab als in der muttersprachlichen Verarbeitung. (vgl. Wolff 2003: 15-16)

Ein weiterer Unterschied bei der mutter- und fremdsprachlichen Sprachverarbeitung ist bei der Anwendung von Inferieren und Antizipieren von Textinhalten festzustellen. Beim Inferieren wird Unbekanntes durch Bekanntes erschlossen, beispielsweise durch das Ergänzen eines unbekanntes Worts durch seinen Kontext. Antizipieren bedeutet, Textinhalte durch bestimmte Hinweise, wie einleitende Floskeln oder Ankündigungen, vorwegzunehmen. Beides wird in der Muttersprache häufiger genutzt als im Fremdsprachenunterricht. Besonders im AnfängerInnenunterricht tendieren die Lernenden dazu, additiv statt ganzheitlich verstehen zu wollen, wodurch der Verstehensprozess erschwert bzw. verlangsamt wird. (vgl. Solmecke 2003: 6)

Wie bereits eingangs erwähnt laufen Prozesse auf der Ebene des Verstehens beim Hörverstehensvorgang prinzipiell gleich ab wie beim Prozess des Leseverstehens: Beim Hören werden akustische Signale (Geräusche) identifiziert, segmentiert und als sprachliche Einheiten erkannt, beim Lesen werden optische Signale (Schriftzeichen) aufgenommen, der syntaktische Aufbau und die Bedeutung des Geschriebenen wird erkannt. Unterschiedlich sind die Prozesse auf der Ebene des Dekodierens, da beim Hören akustische Signale, beim Lesen optische Signale entschlüsselt werden müssen. (vgl. Faistauer 2001: 868 und Faistauer 2010: 309) Zu beachten ist jedoch, dass Lesen im Unterschied zum Hören „eine Kulturtechnik [ist], die nicht einfach durch ‚natürlich verstehenden Kontakt‘ wächst bzw. erworben wird.“ (Buttaroni / Knapp 1988: 35) Im Gegensatz zum Hören muss Lesen erlernt und trainiert werden. Möglich ist dies erst ab einem bestimmten Alter, wenn ein gewisses Maß an sprachlicher, kognitiver und visueller Koordination vorhanden ist. (Buttaroni / Knapp 1988: 36)

In Bezug auf die Lokalisierung der Sprachverarbeitung im Gehirn konnten ältere Theorien durch neuere Forschungsergebnisse widerlegt werden: Während lange Zeit angenommen wurde, dass nur ein bestimmter Teil unseres Gehirns für die Sprachverarbeitung zuständig ist, beide Hirnhälften unterschiedliche

Funktionsweisen haben und das Sprachzentrum in der linken Hirnhälfte angesiedelt ist, geht man heute davon aus, dass verschiedene, im Gehirn verteilte Bereiche an der Sprachverarbeitung Anteil haben (vgl. Boeckmann 2008: 7) und „dass das Gehirn als **Ganzes** unser Sprachorgan ist.“ (Boeckmann 2008: 7) Auch die Annahme, dass es sich bei der Sprachverarbeitung um Prozesse handelt, die in jedem menschlichen Gehirn identisch ablaufen, gilt heute als überholt, denn „[n]euere Forschungen weisen oft eine erstaunliche Individualität in der Hirnorganisation und Hirnaktivität nach.“ (Boeckmann 2008: 8) Das menschliche Gehirn ist plastisch und dazu fähig, sich während unseres ganzen Lebens immer wieder zu verändern, um so neue Anforderungen bewältigen zu können. (vgl. Boeckmann 2008: 8)

2.3 Die Verarbeitung von Musik im Gehirn

Ebenso wie der Sprachverarbeitungsprozess ist das Wahrnehmen und Verarbeiten von Musik, noch mehr das Singen oder Musizieren, ein hochkomplexer Vorgang, bei dem eine Fülle von unterschiedlichen kognitiven Prozessen zusammenwirken. (vgl. Jentschke / Koelsch 2010: 38) Wie die Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik im Gehirn funktioniert, soll im Folgenden zuerst aus neurokognitiver Perspektive anhand eines Modells von Koelsch und Siebel (2005, siehe auch: Jentschke / Koelsch 2010: 42-45 und Koelsch / Schröger 2008: 393-397) beschrieben werden. Anschließend soll die Aufnahme von Musik im Zusammenhang von Zeit und Gedächtnisleistung nach Spitzer (2007) erläutert werden.

2.3.1 Musikverarbeitung aus neurokognitiver Perspektive

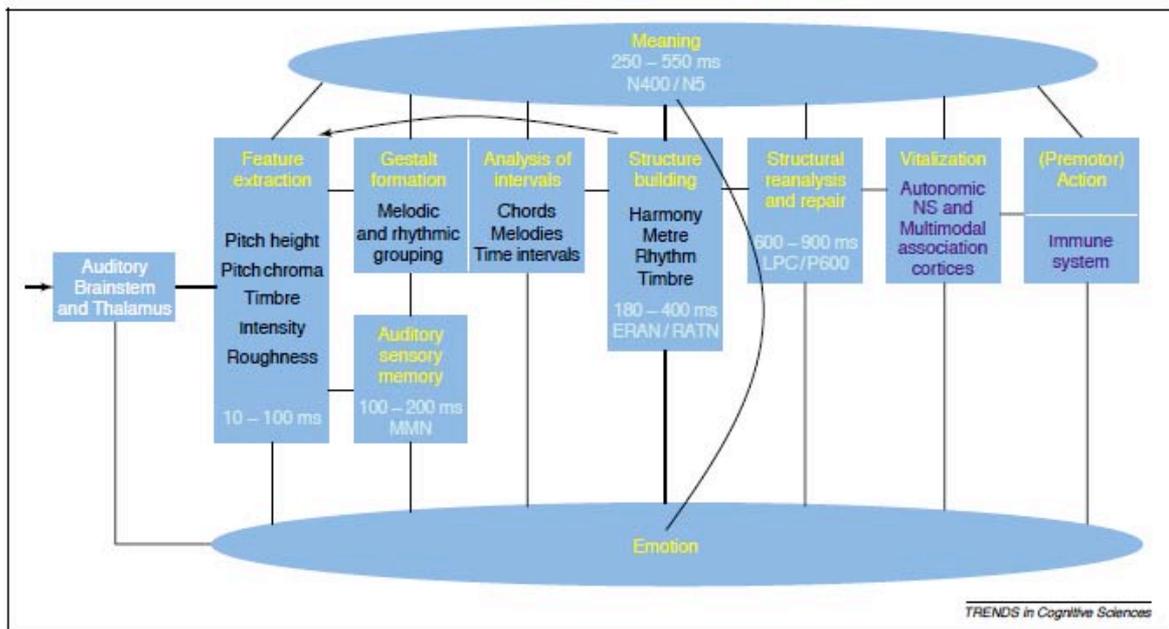


Abbildung 1: Das neurokognitive Modell der Musikverarbeitung (Koelsch / Siebel 2005: 579)

Wie in Kapitel 2.1 beschrieben wurde, werden eingehende Schallereignisse bereits im Ohr vorverarbeitet, bevor sie das Gehirn erreichen: In der Cochlea wird das akustische Signal in seine Frequenzen zerlegt, in der Hörbahn erfolgt die Ortung der Schallquelle. Der mechanische Schall wird in der Cochlea in neuronale Impulse umgewandelt und über Hirnstamm und Thalamus in den auditorischen Kortex, einen Teil der Großhirnrinde, weitergeleitet.

Im neurokognitiven Modell der Musikverarbeitung von Koelsch und Siebel (Abbildung 1) werden mehrere kortikale Verarbeitungsstufen eines eingehenden Schallereignisses unterschieden, die ablaufen, nachdem das akustische Signal bereits eine subkortikale Vorverarbeitung im auditorischen Hirnstamm und im Thalamus durchlaufen hat (vgl. Jentschke / Koelsch 2010: 42). Diese Vorverarbeitung dient der Erkennung von unangenehmen oder gefährlichen akustischen Signalen, die dann umgehend in tiefer gelegene Gehirnstrukturen weitergeleitet werden und Prozesse von emotionalem Verhalten in Gang setzen. (vgl. Koelsch / Schröger 2008: 394)

Auf der ersten Stufe (feature extraction) findet die Merkmalsextraktion des akustischen Signals statt: Bestimmte Merkmale des eingehenden Signals, also beispielsweise eines Tons, der gehört wird, werden extrahiert und repräsentiert. Diese Merkmale sind zum Beispiel Tonhöhe, Chroma, Klangfarbe, Intensität und

Rauigkeit und sind nicht nur für das Wahrnehmen von Musik, sondern auch für das Wahrnehmen von Sprache von Bedeutung. Diese Verarbeitungsprozesse auf der ersten Stufe finden etwa in den ersten 100 Millisekunden nach Beginn des zu hörenden Tons statt. (vgl. Koelsch / Siebel 2005: 578)

Studien belegen, dass die Entwicklung der neuronalen Ressourcen, die für die Verarbeitung von Tönen genutzt werden, im Zusammenhang mit dem Ausmaß der Hörerfahrungen der oder des Hörenden steht. Für den Aufbau der Hörerfahrung spielt wiederum das musikalische Training eine große Rolle, so konnte nachgewiesen werden, dass Kinder ohne musikalischem Training bestimmte Hörerfahrungen über einen längeren Zeitraum sammeln müssen und diese Entwicklungsstufe dieser Verarbeitungsprozesse später erreichen als Kinder mit musikalischem Training. (vgl. Jentschke / Koelsch 2010: 43)

Die zweite Stufe der kortikalen Verarbeitung bezeichnen Koelsch und Siebel als „Gestalt formation“: Hier gelangt die akustische Information in das auditorisch-sensorische Gedächtnis. Das Gehörte wird auf melodische und rhythmische Intervalle analysiert und die auf der ersten Verarbeitungsstufe extrahierten Merkmale des Gehörten werden nach den Prinzipien der Ähnlichkeit, Nähe und Kontinuität zu melodischen und rhythmischen Abschnitten oder auditorischen Gestalten gruppiert. Die auditorische Gestaltbildung spielt nicht nur für die Verarbeitung von Musik eine Rolle, sondern auch für die Wahrnehmung von Sprache, so etwa, um in lauter Umgebung die Stimme des Konversationspartners von anderen Geräuschquellen zu filtern. Die Gruppierung von auditorischen Gestalten ermöglicht das Erkennen und Verfolgen von akustischen Objekten sowie den Aufbau einer kognitiven Repräsentation der akustischen Umgebung. (vgl. Koelsch / Siebel 2005: 579)

Beispiele der Bildung auditorischer Gestalten sind etwa das Wahrnehmen eines Akkords, wenn seine Einzeltöne zeitgleich erklingen oder die Unterscheidung von Melodie- und Begleitstimme durch das Gestaltprinzip der Ähnlichkeit (vgl. Koelsch / Schröger 2008: 396).

Auf der dritten Verarbeitungsstufe (structure building) findet die Verarbeitung struktureller Merkmale von musikalischen Phrasen statt. Das Gehörte wird anhand bestimmter Merkmale gruppiert und die gehörten Töne werden zueinander in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise werden harmonische Beziehungen oder

bestimmte Akkordfunktionen erkannt. Da Musik genauso wie Sprache einem bestimmten Aufbau folgt, bei dem ihre Bestandteile in einer musikalischen Struktur angeordnet sind, spricht man hier auch von der Verarbeitung der musikalischen Syntax. (vgl. Jentschke / Koelsch 2010: 43)

Studien ergaben, dass bereits Babys im Alter von sieben Monaten dazu fähig sind, Musik bzw. Passagen aus musikalischen Werken, die sie bereits vorher schon einmal gehört hatten, wiederzuerkennen. Aus diesen Ergebnissen folgert man,

„dass Kinder eine hoch entwickelte Fähigkeit der Musikwahrnehmung haben, d.h. sie hören nicht undifferenziert Sequenzen von Tönen, sondern verbinden gehörte Musik mit Musik, die sie bereits im Gedächtnis gespeichert haben und setzen Passagen zu kohärenten musikalischen Ereignissen zusammen.“ (Jentschke / Koelsch 2010: 44)

2.3.2 Musik, Zeit und Gedächtnisleistung

Ein anderes Erklärungsmodell für die Verarbeitung und Speicherung von Musik stammt von Spitzer (2007), demzufolge die wichtigsten Gesichtspunkte für die Musikverarbeitung Zeit und Gedächtnis sind. Spitzer definiert Musik folgendermaßen:

„Musik ist eine Struktur in der Zeit. Musik fängt nur dann an, überhaupt zu existieren, wenn Vergangenes und Gegenwärtiges in Beziehung gesetzt werden, und dazu bedarf es der Funktion des Gedächtnisses.“ (vgl. Spitzer 2007: 115)

Um eine Melodie wahrzunehmen, müssen die einzelnen Töne, aus deren Abfolge sich die Melodie ergibt, wahrgenommen und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dafür müssen Töne gespeichert werden, nachdem diese bereits verklungen sind. (vgl. Spitzer 2007: 115) Musik hören fordert also Gedächtnisleistung: „Gäbe es kein Gedächtnis, so gäbe es auch keine Musik.“ (Spitzer 2007: 115)

Den Verarbeitungsprozess von Musik erklärt Spitzer anhand der drei Gedächtnistypen Ultrakurzzeitgedächtnis (oder Echogedächtnis), Kurzzeitgedächtnis (oder Arbeitsgedächtnis) und Langzeitgedächtnis, die drei Informationsverarbeitungsstufen entsprechen. Dabei unterscheidet er drei unterschiedliche Prozesse: Ein Reiz, der unser Sinnesorgan erreicht, wird weitergegeben und dabei in Wechselwirkung mit bereits gespeicherten Informationen verarbeitet. Diese Aufnahme und Verarbeitung des eingehenden

Reizes entspricht dem Echogedächtnis. Der zweite Prozess ist das Bereithalten des Reizes für unmittelbare zu erledigende Aufgaben, etwa, um aus einer Tonabfolge eine Melodie aufzubauen. Dies geschieht im Arbeitsgedächtnis. Der dritte Prozess ist das langfristige Niederschlagen von Informationen im Langzeitgedächtnis. (vgl. Spitzer 2007: 116-118)

Da sich unser Hörsinn nicht abschalten lässt, dringt ständig Schall an unser Ohr, der weiterverarbeitet wird. Trotzdem vernehmen wir bei der Wahrnehmung von Musik, Geräuschen oder Sprache nur als einzelne Ereignisse, da wir den Lautstrom, der an unser Ohr dringt, in Einzelereignisse zerlegen und dadurch Wörter oder Laute wahrnehmen (vgl. Spitzer 2007: 119). Wie genau dieser Prozess vor sich geht, erklärt Spitzer wiederum anhand der drei Gedächtnistypen: Auf der Ebene des Echogedächtnisses finden Prozesse der Trennung und Bindung statt: Der eingehende Lautstrom wird segmentiert, bestimmte Frequenzen werden von anderen getrennt und zu einem Ereignis gruppiert, sodass wir Geräusche oder Töne erkennen. Die Gruppierung folgt Prinzipien der Nähe, Kontinuität und Ähnlichkeit. (vgl. Spitzer 2007: 126-127)

Auf der Ebene des Kurzzeitgedächtnisses entstehen durch die Gruppierung von Tönen Motive (einfache, kleine Gruppen von drei bis fünf Tönen) und Phrasen (Motivgruppen). Dies geschieht analog zur Sprachwahrnehmung, bei der Wörter und Satzteile wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung von musikalischen Motiven und Phrasen entspricht bei der Sprachverarbeitung der Wahrnehmung von Wörtern und einfachen Sätzen. (vgl. Spitzer 2007: 130-131)

Im Langzeitgedächtnis werden musikalische Einzelereignisse, musikalische Prinzipien wie etwa Tonabstände oder Tonleitern und Allgemeines (Kategorien, Schemata, Strukturen) gespeichert. Für die Musikverarbeitung spielen Schemata eine wichtige Rolle, da sie als Hintergrundwissen fungieren, das dazu dient, Neues von Gewohntem zu unterscheiden. Solche Schemata sind etwa das Wissen über die Struktur einer Sonatenhauptsatzform oder den Aufbau eines Jazzmusikstücks. (vgl. Spitzer 2007: 132-133) Ein Grund für die Beliebtheit von Pop-Songs oder Schlagern ist jener, dass ein Großteil der Stücke aus den genannten Musikgenres nach dem

gleichen Schema aufgebaut ist (vgl. Spitzer 2007: 132-133). Da uns die Struktur bekannt ist, finden wir uns beim Hören sofort zurecht. (vgl. Spitzer 2007: 134)

Die genannten Schemata zum Aufbau von Musikstücken verschiedener Genres bestimmen gemeinsam mit anderen Schemata, etwa dem Wissen darüber, wie ein Orchester aufgebaut ist, welche Lieder bei bestimmten Anlässen gesungen werden etc., unsere Musikkultur. (vgl. Spitzer 2007: 134)

Musik und Emotion

Wie Spitzer bemerkt, ist die Tatsache, *dass* Musik Emotionen bewirken kann, allgemein akzeptiert, jedoch gibt es zur genauen Wirkungsweise von Musik auf unser Gemüt nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen. Dennoch zeigen Studien, dass es unterschiedliche Arten der Verknüpfung von Musik und Emotionen gibt: Im episodischen Gedächtnis kann Musik mit einem bestimmten Ereignis, bei dem die betreffende Musik gehört wurde, verbunden sein. Eine andere Art der Verknüpfung ist das bestimmte Hören verschiedener musikalischer Phänomene, dieses ist kulturell abhängig (Dur wird mit fröhlich, Moll mit traurig assoziiert). Die dritte Art der Verknüpfung sind Reaktionen auf bestimmte akustische Signale, die zumindest teilweise kulturell übergreifend sind, da sie im Zusammenhang mit menschlichen Reaktionen stehen (bei Angst beschleunigt der Puls, bei Entspannung und Wohlbefinden ist die Atmung ruhiger etc.). Ein Beispiel hierfür ist das in verschiedenen Kulturen existente Musikgenre der Wiegenlieder, diese sind allgemein eher ruhig und langsam, da sie eine beruhigende Funktion haben (sollen). (vgl. Spitzer 2007: 397-399)

Musikalische Emotionen werden in der Forschung kontrovers diskutiert (für eine Übersicht siehe Kreutz 2008). Eine mögliche Theorie ist, dass Musikhören kulturellen Lernprozessen unterliegt und somit auch die emotionale Wirkung von Musik erlernt ist. Andere Theorien besagen, dass Hörende beim Musikhören bestimmte Erwartungen aufbauen. Werden diese Erwartungen nur teilweise oder nicht erfüllt, entsteht emotionale Erregung. (vgl. Kreutz 2008: 552)

Neuere Ansätze beziehen die Unterscheidung zwischen wahrgenommenen und gefühlten musikalischen Emotionen mit ein, so ist anzunehmen, dass individuelle biografische Erfahrungen das Erleben von Musik entscheidend mitbestimmen

können. So kann beispielsweise fröhliche Musik aufgrund negativer biografischer Erfahrungen in Zusammenhang mit der betreffenden Musik ebenfalls als traurig empfunden werden. (vgl. Kreutz 2008: 556) Grewe, der den Zusammenhang von Musik und emotionalen Reaktionen untersucht, kommt zudem zum Ergebnis, dass Emotionen zwar durch Musik ausgelöst werden, aber nicht vorrangig von der Musik abhängig sind, sondern von der Bereitschaft der Hörenden. (vgl. Grewe 2010: 34)

Zu beachten ist auch, dass bei der Erforschung zur Wahrnehmung und Wirkung von Musik die kollektive Wirkung des Hörens nicht außer Acht gelassen werden sollte. Musik kann eine gemeinschaftsbildende Funktion haben und die emotionale Wirkung von Musik kann beim Hören in der Gruppe verstärkt werden. (vgl. Brandstätter 2008: 139) Die genaue Beziehung zwischen Musik und Emotion ist noch nicht voll erforscht.

Wie die obige Beschreibung zeigt, ist die Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik ein hochkomplexer Prozess. Während in früheren Forschungsergebnissen angenommen wurde, dass die rechte Gehirnhälfte für die Musikverarbeitung, die linke für die Sprachverarbeitung zuständig sei, ist man nun anderer Auffassung (vgl. Spitzer 2007: 211): Ebenso wenig, wie es nur ein Sprachzentrum im Gehirn gibt (vgl. Boeckmann 2008: 8), gibt es auch für die Verarbeitung von Musik kein bestimmtes Areal oder Musikzentrum (vgl. Spitzer 2007: 212). Musikbezogene Informationen werden in unterschiedlichen Gehirnarealen gespeichert (vgl. Spitzer 2007: 208-209), an Verarbeitung und Speicherung von Musik ist somit das ganze Gehirn beteiligt. (vgl. Spitzer 2007: 212)

2.4 Die Verarbeitung von Sprache und Musik: Parallelen und mögliche Transferleistungen

Parallelen zwischen der Verarbeitung von Sprache und Musik

Bei der Betrachtung der im Vorherigen ausgeführten Verarbeitungsprozesse von Sprache und Musik im Gehirn fällt auf, dass es zwischen dem Verlauf ihrer Verarbeitung Parallelen gibt: Wir segmentieren sprachliche Laute oder Töne aus einem Lautstrom, verknüpfen neue Informationen mit bereits bekanntem Wissen und erschließen durch Wissen und Wahrnehmung die Bedeutung des Gehörten.

Gemeinsamkeiten zwischen der Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn lassen sich nicht nur beim Hören, sondern auch beim Lesen feststellen: Genauso wie beim Lesen von Schriftzeichen müssen beim Notenlesen Zeichen dekodiert werden. Auch dies ist eine Kulturtechnik, das Entschlüsseln dieser Zeichen muss erlernt werden und ist kulturabhängig, denn während in der westlichen Gesellschaft meist das Fünfliniennotationssystem verwendet wird, ist beispielsweise das chinesische Notationssystem, bei dem Tonhöhen mit Ziffern, Tonlängen mit Strichen unter den Tönen angegeben werden, anders aufgebaut und muss auf andere Weise dekodiert werden.

An der Erforschung von Zusammenhängen zwischen Sprache und Musik besteht in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen Interesse, neben Linguistik und Musikwissenschaft werden Sprach- und Musikverarbeitung auch in verschiedenen naturwissenschaftlichen Wissenschaftszweigen, wie Neuropsychologie oder Kognitionswissenschaft erforscht. (vgl. Blell / Kupetz 2010: 11). Dieses Interesse an der Erforschung von möglichen Zusammenhängen liegt unter anderem darin begründet, dass es sich bei der Musik- und Sprachverarbeitung um „kulturübergreifende und kulturgeschichtliche alte menschliche Fertigkeiten“ (Koelsch / Jentschke 2010: 37) handelt, die sich möglicherweise in ihrer Entwicklung gegenseitig beeinflusst haben. So sehen manche ForscherInnen bei der Frage nach dem Ursprung von Sprache und Musik einen starken Zusammenhang. Brown (2000: 271-300) vertritt in der von ihm entwickelten „musilanguage“-Theorie die These, dass Musik und Sprache aus einem gemeinsamen Vorgänger entstanden sind. Parallelen zwischen strukturellen Merkmalen von Sprache und Musik erklärt er dadurch, dass sich Musik und Sprache auf einer bestimmten Stufe in der Evolution aus diesem gemeinsamen Vorgänger unterschiedlich weiterentwickelt haben.

Die Frage, ob Musik und Sprache im menschlichen Gehirn in den gleichen Hirnarealen verarbeitet wird bzw. ob bei ihrer Verarbeitung die gleichen Prozesse ablaufen, ist wissenschaftlich jedoch nicht eindeutig geklärt. Wie Patel schreibt, führten Studien in der Hirnforschung zu Zusammenhängen zwischen der Verarbeitung von linguistischer und musikalischer Syntax zu unterschiedlichen Ergebnissen: Mit Methoden des Neuroimaging, durch deren Anwendung bestimmte Funktionsareale im Gehirn sichtbar gemacht werden, konnte gezeigt werden, dass es bei der

musikalischen und linguistischen Syntaxverarbeitung Überlappungen gibt. Hingegen belegen Untersuchungsergebnisse aus der Neuropsychologie, dass zwischen der linguistischen und musikalischen Syntaxverarbeitung im Gehirn kein Zusammenhang besteht. (vgl. Patel 2003: 674)

Die vergleichbare Struktur von Sprache und Musik ist für viele ForscherInnen ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Erforschung von Gemeinsamkeiten in ihrer Verarbeitung. Koelsch und Siebels sehen Sprache und Musik als "Beispiele für stark strukturierte Systeme, mit denen wir ständig umgehen." (Koelsch / Siebels 2010: 38) Sprache und Musik sind aus Einzelementen (Phoneme oder Töne) aufgebaut, die zu immer komplexeren hierarchisch aufgebauten Sequenzen zusammengesetzt werden. Ihr Aufbau folgt einem Regelsystem, der Syntax. Bei der Verarbeitung von Sprache und Musik werden diese an Regeln gebundenen Strukturen im Gehirn erkannt. (vgl. Koelsch / Siebels 2010: 38)

Jentschke und Koelsch vertreten die Annahme, dass „die Verarbeitungsprozesse von musikalischer Struktur und sprachlicher Syntax eine Reihe von Gemeinsamkeiten haben und dass sie in vergleichbaren Hirnregionen stattfinden.“ (Jentschke / Koelsch 2010: 46) Sie begründen ihre Annahme damit, dass die Hirnreaktion auf eine Irregularität sprachlicher Syntax ähnlich abläuft wie die Hirnreaktion auf eine Irregularität musikalischer Syntax.

„Beide spiegeln Prozesse kontextunabhängiger, automatischer Syntaxverarbeitung wider. Das bedeutet, in beiden Fällen muss das Wort klassifiziert und in den bestehenden Kontext einer musikalischen Phrase oder eines Satzteils integriert werden.“ (Jentschke / Koelsch 2010: 46)

Auch Patel geht nicht davon aus, dass die musikalische und linguistische Syntaxverarbeitung völlig zusammenhanglos verläuft: „A body of evidence suggests that language and music are more closely related than previously believed.“ (Patel 2003: 679) Basierend auf neuen Erkenntnissen im Bereich der syntaktischen Verarbeitung von Sprache und Musik stellt Patel die Hypothese auf, dass musikalische und sprachliche Strukturen einer Reihe von gemeinsamen Verarbeitungsabläufen in den frontalen Hirnregionen unterliegen. (vgl. Patel 2003: 678-680)

Patel geht davon aus, dass bei der Rezeption von Musik und Sprache bestimmte Verarbeitungsmechanismen gleich sind: Bei der Aufnahme von Musik, wie auch bei der von Sprache werden die Lautkategorien gelernt, melodische oder rhythmische

Regularitäten werden erkannt, Töne oder Wörter werden beim Hören in syntaktische Strukturen eingeordnet und die emotionale Bedeutung des Gehörten wird erschlossen. (Patel 2008: 3-4, zit. n. Blell / Kupetz 2010: 13-14)

Diskussion möglicher Transferleistungen

Die Erforschung der Verarbeitung und Wirkungsweise von Musik steht häufig im Zusammenhang mit der Frage, was Musik bewirken kann und ob es bei ihrer Verarbeitung Transferleistungen gibt, die sich positiv auf außermusikalische Bereiche, etwa Sprache, auswirken kann.

Ein bekanntes Phänomen, das aus solchen Studien hervorgegangen ist, ist der so genannte Mozart-Effekt, bei dem eine Gruppe amerikanischer ForscherInnen einer ProbandInnengruppe einen Teil der Sonate für zwei Klaviere D-Dur, KV 448 von W.A. Mozart vorspielten und feststellten, dass jene ProbandInnen, die vorher Mozart gehört hatten, bei nachfolgenden Aufgaben zum räumlichen Vorstellungsvermögen bessere Leistungen erzielten. Die 1993 publizierten Ergebnisse erregten großes mediales Interesse und wurden unter dem Namen „Mozart-Effekt“ bekannt. (vgl. Spitzer 137-139 und vgl. Spychinger 2001: 20). Mittlerweile konnte nachgewiesen werden, dass es sich beim Mozart-Effekt um eine kurzfristige Musikwirkung handelt und nicht auf alle Intelligenzbereiche sowie auf Verhalten und Befinden generalisiert werden darf (vgl. Spitzer 2007: 138, vgl. Spychinger 2001: 20).

In anderen Untersuchungen konnten jedoch positive Auswirkungen von musikalischem Training auf die Verarbeitung sprachlicher Syntax nachgewiesen werden. In einem Experiment zur Untersuchung des „Entwicklungsverlauf[s] der neuronalen Prozesse, die der Verarbeitung musikalischer und linguistischer Syntax bei Kindern zu Grunde liegt“ (Jentschke / Koelsch 2010: 47) wurde untersucht, wie Kinder mit und ohne musikalischem Training auf Irregularitäten in musikalischen und linguistischen Phrasen reagierten, um herauszufinden, ob musikalisches Training positive Transferleistungen auf Sprache haben kann. Dazu wurden den Kindern Akkordfolgen und einfache Sätze vorgespielt und hirnelektrisch gemessen, wie die Kinder auf irreguläre Akkorde und syntaktisch inkorrekte Sätze reagierten. (vgl. Jentschke / Koelsch 2010: 48-50).

Das Experiment ergab nicht nur, dass Kinder mit musikalischem Training stärker auf irreguläre Akkorde reagierten als Kinder ohne musikalisches Training (vgl. Jentschke / Koelsch 2010: 48), sondern des Weiteren konnte gezeigt werden, dass „Kinder mit musikalischem Training also auch eine früher und stärker entwickelte Verarbeitung sprachlicher Syntax [zeigen].“ (Jentschke / Koelsch 2010: 49)

Die Forscher begründen dieses Ergebnis damit, dass der Verarbeitung von musikalischer und syntaktischer Syntax ähnliche neuronalen Ressourcen zu Grunde liegen (vgl. Jentschke / Koelsch 2010: 49-50).

„Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass sprachliche und musikalische Strukturverarbeitung eng miteinander verknüpft sind und dass ihnen ähnliche neuronale Prozesse zu Grunde liegen. Zusätzlich zeigen die Ergebnisse, dass Kinder von musikalischem Training profitieren und daraus nicht nur eine verbesserte Verarbeitung musikalischer Syntax resultiert, sondern auch ein positiver Einfluss auf die Verarbeitung linguistischer Syntax.“ (Jentschke / Koelsch 2010: 50)

Im Zusammenhang mit Studien, die positive Transferleistungen von Musik auf außermusikalische Bereiche nachweisen sei jedoch angemerkt, dass solche Studienergebnisse einer kritischen Betrachtung unterzogen werden müssen. Neben Staines (2001: 71-94), Davidson und Pitts (2001: 95-106) warnt auch Spychinger (2001: 13-37) vor der ungeprüften und unreflektierten Übernahme von Studien, die positive Transferleistungen von Musik auf außermusikalische Bereiche wie Lernförderung, Persönlichkeitsentwicklung, Intelligenz etc. belegen.

So gibt Spychinger (vgl. 2001: 20-21) etwa zu bedenken, dass in manchen Studien – unter anderem in jener, deren Ergebnisse unter dem „Mozart-Effekt“ bekannt wurden, von der kurzfristigen Wirkung von Musikkonsum oder musikalischer Aktivität (z.B.: positive Stimmungsveränderung während des Musikhörens oder beim gemeinsamen Musizieren) auf die langfristige Wirkung von Musik geschlossen wird. Auch werden häufig Studienergebnisse auf weitere Bereiche des Verhaltens, der Intelligenz und des Befindens übertragen und somit die kurzfristige Wirkung von Musik generalisiert.

Des Weiteren kritisiert Spychinger, dass in jene Forschungsergebnisse, die zu weniger eindeutigen Ergebnissen führten, häufig nachträglich etwas hineininterpretiert wird, was wiederum zum Nachweis positiver Transferleistungen führt (vgl. Spychinger 2001: 17-18) oder aber Studien, die kein Ergebnis brachten, gar nicht erst publiziert werden (vgl. Spychinger 2001: 32-33).

In einer Studie konnte Georgi Lozanov den positiven Einfluss von Barockmusik auf die Behaltensleistung von Vokabeln nachweisen. Jedoch kommt Schiffler (vgl. 2010: 57-62), der Lozanovs 1978 durchgeführte Untersuchung in mehreren Lang- und Kurzzeitstudien wiederholte, zum Schluss, dass die erhöhte Behaltensleistung, die erzielt wurde, nicht allein auf die Musik zurückzuführen sei, sondern einerseits auf die Lehrperson, die ihre Überzeugung von der Methode den Lernenden kundtut und dadurch einen Placebo-Effekt kreiert, und andererseits auf durch die veränderten Lernbedingungen, die durch den Einsatz von Musik entstehen, die jedoch auch anders, nicht durch den Einsatz von Musik geschaffen werden könnten (vgl. Schiffler 2010: 60): „Es kommt also nicht auf den Einsatz von Musik an, sondern darauf, dass der oder die Lernende mit Musik – oder mit einer anderen Mentaltechnik eine neuartige Lernerfahrung macht.“ (Schiffler 2010: 60)

Auch Davidson und Pitts (2001: 95-106) warnen vor der Überbewertung musikalischer Transfereffekte und davor, Studienergebnissen direkt auf den pädagogischen Bereich anzuwenden, denn:

„Abgesehen von methodologischen Schwierigkeiten bei einigen Forschungsprojekten, haben fundamentale Missverständnisse ihre Popularität gleichsam angeheizt, hauptsächlich der Glaube, dass Musik sich als die Lösung aller pädagogischen Probleme zeigen und uns alle mit sehr geringem Aufwand intelligenter machen wird.“ (Davidson / Pitts 2001: 104)

Trotz ihrer Kritik in Bezug auf Untersuchungen, die positive Transferleistungen von Musik auf außermusikalische Bereiche nachweisen (siehe oben), bestätigt Spychinger (vgl. 2001: 33-35) die Existenz von Transferleistungen, was für den unterrichtlichen Kontext von Bedeutung ist. Zwar seien diese Transfereffekte weniger häufig als von manchen Forschern angenommen und werden häufig über zusätzliche Variablen, als nur musikalisch vermittelt, jedoch gebe es nachweisbare Veränderungen bei Schulklassen und Jugendlichen, die musizieren. Musik spiele eine entscheidende Rolle für die persönliche und soziale Identitätsbildung, denn „wer man ist, zu wem und welcher sozialen Gruppe oder Klasse man gehört oder gehören will“ (Spychinger 2001: 34) werde häufig mit musikbezogenen Interessen oder Vorlieben ausgedrückt. Neben Transfereffekten in Bezug auf Kreativität, Sozialverhalten und Schulleistung könne der Einsatz von Musik vor allem in multinationalen Schulklassen positive Effekte haben: Durch die gemeinsame Erarbeitung eines musikalischen Repertoires

werde den Lernenden ein gemeinsames Referenzsystem geboten, das Konzepte des menschlichen Zusammenlebens (Freude, Trauer, Ruhe, Schönheit etc.) und der Wahrnehmung enthält. Durch Musik könne ein gemeinsamer Code aufgebaut werden, auf den sich die Lernenden mit unterschiedlichen familiären, religiösen und sozialen Hintergründen bei ihrer gemeinsamen Interaktion beziehen können. (vgl. Spychinger 2001: 34)

Abschließend sei eine weitere Überlegung dargelegt: Spychinger (vgl. 2001: 33) gibt zu bedenken, dass bei der Frage danach, was Musik denn bewirken könne, häufig darauf vergessen werde, dass Musik schon längst etwas bewirkt, auch wenn dies in Forschungen nicht nachgewiesen werden kann und der Grund am Zweifel für die Existenz von Transfereffekten in der Herangehensweise in der Forschung liegt:

„[...] und manches an der Verwirrung liegt wohl gerade daran, dass Kausalvorstellungen dem Gegenstand nicht angemessen sind und die Aufteilung von Lerneffekten musikalischer Tätigkeiten in musikalische und außermusikalische eigentlich eine künstliche ist.“ (Spychinger 2001: 33)

Nur weil Transfereffekte nicht immer eindeutig belegbar sind, heißt das nicht, dass sie nicht existieren, denn „Musik tut in der Tat alles Mögliche, und es wäre eigentlich seltsam, wenn sie nicht auch im Kontext schulischen Lernens und Zusammenlebens ihre Wirkungen entfalten würde.“ (Spychinger 2001: 34) Die Erforschung von Auswirkungen musikalischer Aktivität auf außermusikalische Bereiche ist noch lange nicht abgeschlossen und bedarf langfristiger, prozess- und nicht rein ergebnisorientierter Studien. (vgl. Spychinger 2001: 35)

2.5 Zusammenfassung und Fazit

Beim Hörverstehen handelt es sich wie beschrieben um einen hochkomplexen Vorgang, dessen Teilprozesse mit hoher Geschwindigkeit ablaufen. Bereits im menschlichen Hörorgan beginnt die Verarbeitung eines akustischen Ereignisses: Der eingehende Schall wird in seine Frequenzen zerlegt und es erfolgt die Ortserkennung der Schallquelle. Weiter wird der mechanische Schall in elektrische Impulse umgewandelt und als vorverarbeitetes akustisches Signal ins Gehirn weitergeleitet. Der Prozess des Hörverstehens, der mit der individuellen Verstehensabsicht beginnt, umfasst verschiedene Teilvorgänge. Dabei unterscheidet man in Wechselwirkung

ablaufende bottom-up-Prozesse, bei denen Informationen vom Text zum/zur Rezipierenden geleitet werden und top-down-Prozesse, im Zuge derer Wissen an den Text herangetragen wird. Diese Wissensbereiche können in Mutter- und Fremdsprache unterschiedlich ausgeprägt sein, was bei der Sprachverarbeitung neben der verringerten Anwendung von Antizipieren und Inferieren in der Fremdsprache zu Verstehensproblemen führen kann.

Betrachtet man nun die Verarbeitung von Musik aus neurokognitiver Perspektive und im Zusammenhang mit Gedächtnisleistung und Zeit, lassen sich Parallelen zur Verarbeitung von Sprache erkennen. Sowohl sprachliche Laute, als auch Töne werden aus einem Lautstrom segmentiert und mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft, wodurch die Bedeutung des Gehörten erschlossen wird.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind daher die Forschungen zum Zusammenhang zwischen Musik und Sprache. Das allgemeine Forschungsinteresse daran steht häufig im Zusammenhang mit möglichen Transferleistungen von Musik auf außermusikalische Bereiche. Diese Transferleistungen von Musik, wie erhöhte Behaltensleistung und positive Auswirkungen auf die Verarbeitung sprachlicher Syntax, werden in der Forschung jedoch kontrovers diskutiert und sollten weder überbewertet, noch unreflektiert auf außermusikalische Bereiche, insbesondere Intelligenz, Persönlichkeitsentwicklung und Lernförderung übertragen werden. Für den Sprachunterricht können sie vor allem in Hinblick auf gruppendedynamische Prozesse, Kreativität und Sozialverhalten der Lernenden von Bedeutung sein.

3 Der Einsatz von Musik im DaF-Unterricht

3.1 Entwicklungsgeschichte

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick darüber gegeben werden, wie Musik in der Vergangenheit im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurde und wie sich ihre Verwendung in Bezug auf Funktionen, Stellenwert und verwendete musikalische Gattungen entwickelte. Dabei sollen verschiedene theoretische Konzepte, Methoden sowie neuere Entwicklungen erläutert werden.

Lieder

Musik wird im Fremdsprachenunterricht bereits seit den 1880er Jahren eingesetzt. Zu Beginn wurden hauptsächlich Kinder- und Volkslieder³ zu ihrer Verwendung im AnfängerInnenunterricht herangezogen, ab den 1970er Jahren wurde das Repertoire an unterrichtsgerechten Liedern um Spirituals, Protest- und Rocklieder erweitert. (vgl. Hellwig 1996: 20) Zeitgleich gewannen auch Popmusik und didaktische Lieder an Bedeutung (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 24). Während Lieder anfangs hauptsächlich für Ausspracheschulung und zur Motivation eingesetzt wurden, begann man ab den 1970er Jahren, Lieder auch in Bezug auf landeskundliche Informationen zu nutzen sowie sie als authentische Hör- und Sprechkanäle zu begreifen. (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 24-25)

In der Sekundärliteratur wird die Verwendung von Musik im Fremdsprachenunterricht häufig gemeinsam mit der Verwendung von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht behandelt. Auffallend dabei ist jedoch die unterschiedliche Quellenlage über die Entwicklungsgeschichte des Einsatzes der beiden Kunstformen im Fremdsprachenunterricht, denn im Vergleich zur Bildkunst finden sich deutlich weniger Informationen zum Einsatz von Musikkunst im Fremdsprachenunterricht: „Größere Forschungsarbeiten zur Bedeutung und Rolle der Musik in der Geschichte

³ Badstübner-Kizik (2006: 42) weist auf das Fehlen von Studien zur Bedeutung des Volksliedes im DaF-Unterricht hin. Den „Umgang mit deutscher Volksmusik“ bezeichnet sie als „sehr ambivalent“, was im Zusammenhang mit dem „Missbrauch dieser gesamten musikalischen Gattung in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts einerseits“ sowie mit der „extreme[n] Kommerzialisierung durch die heutigen öffentlichen Medien andererseits“ stehe.

des Fremdsprachenunterrichts fehlen.“ (Badstübner-Kizik 2006: 24) Zudem existieren in Bezug auf den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht zwar zahlreiche Didaktisierungsvorschläge für die Praxis, im Verhältnis dazu jedoch nur wenige theoretische Ausführungen, die die Verwendung von Musik im Unterricht behandeln. (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 24)

Allgemein für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung war der Einzug des Kassettenrekorders ins Klassenzimmer in den 1960er Jahren. Durch diese technische Errungenschaft war es nun nicht nur möglich, „native speakers“ ins Klassenzimmer zu holen und damit den Lernenden neben ihrer Lehrperson einen weiteren Zugang zur gesprochenen Fremdsprache zu bieten (vgl. Buttaroni / Knapp 1988: 11), sondern auch, den Lernenden den direkten Kontakt zur Musik zu ermöglichen. Der Einsatz von Musik beschränkte sich zu dieser Zeit jedoch auf ihre Funktion als „*auditive[r]* Genuß: als Abwechslung oder Einstimmung in die kommenden unterrichtsfreien Tage und Festlichkeiten wurde die eine oder andere Kassette mit beliebten ‚Songs‘ eingelegt.“ (Buttaroni / Knapp 1988: 11) Diese Tendenz, Musik häufig vor allem zu besonderen Anlässen, als „fakultatives Extra“ (Wicke 2000: 27), im Unterricht einzusetzen, ist bis heute klar zu erkennen, wie in Kapitel 3.3 näher erläutert wird. Diese Tendenz ist auch beim Einsatz von Film im DaF-Unterricht festzustellen.

In Bezug auf den Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht muss unterschieden werden, ob es sich um authentische oder didaktische, also für den Unterricht konzipierte, Lieder handelt. Bezüglich des Einsatzes von didaktischen Liedern im DaF-Unterricht ist die von Uwe Kind entwickelte SingLing-Methode⁴ zu nennen. Bei dieser Technik, die Kind in den 1980er Jahren während seiner Tätigkeit als DaF-Lehrender in den USA entworfen hat⁵, werden international bekannte Melodien (zum Beispiel *Old MacDonald Had a Farm*) mit neuen, deutschsprachigen Texten unterlegt, die von den Lernenden gesungen und dadurch memorisiert werden sollen. Die Methode beruht auf der Annahme, dass „[e]ine bereits bekannte Melodie hilft, den Lernstoff leichter im Gedächtnis zu verankern.“ (Kind 1998: 57) Die meisten Liedtexte bestehen aus festen Redewendungen, die in Alltagssituationen, also beispielsweise bei der

⁴ Für den DaF-Unterricht vgl. dazu u.a.: „Eine kleine Deutschemusik“ (Kind 1983)

⁵ <http://www.kindinternational.com/uwe-kind-lingotech-about-us-uwe-kind.htm> [3.11.2012]

Vorstellung oder dem Fragen nach dem Weg, verwendet werden. Neben der gedächtnisstützenden Funktion hat die Musik bei dieser Methode nach Kind auch eine motivierende Rolle: „By means of familiar tunes it is possible to learn, without great effort, language functions, idiomatic expressions and grammatical patterns which are easy to recall.“ (Kind 1983: 7) Der für bestimmte kommunikative Situationen konstruierte Liedtext, von dem auch die nachfolgenden Grammatik- und Wortschatzübungen ausgehen, steht bei dieser Methode im Zentrum. Die Verbindung von Text und Melodie wird zwar dadurch unterstützt, dass Noten- und Liedtext gemeinsam abgedruckt sind, doch die Musik selbst wird in den Übungen nicht weiter thematisiert. Wie Badstübner-Kizik es formuliert, werden bei der SingLing-Methode „Sprechakte für den Deutsch-Unterricht [...] in „amerikanischem Gewand“ präsentiert. [...] Melodie und Rhythmus erscheinen hier als amerikanische „Zugpferde“ für die (unerfreuliche) deutsche Grammatik.“ (Badstübner-Kizik 2006: 43) Kinds Methode erlangte vor allem in den USA große Bekanntheit, was durch seine mediale Präsenz, unter anderem die Demonstration seiner Methode in verschiedenen amerikanischen Fernsehshows⁶, unterstützt wurde.

Kritik an der SingLing-Methode übt unter anderem Wicke, der vor allem die Liedtexte kritisiert, die aufgrund ihres niedrigen Anspruchsniveaus „eher im Bereich der Wortspiele als in der Erlernung von Strukturen“ (Wicke 2000: 31) angesiedelt seien:

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

Des Weiteren muss festgehalten werden, dass einige von Kinds Texten, vor allem jene, die in den 1980er Jahren publiziert wurden, einer sprachlichen Überarbeitung bedürfen. Als Beispiel sei hier der nach der Melodie des amerikanischen Volksliedes „She’ll Be Comin ‘round The Mountain“ gesungene Text „Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch“ (Kind 1983: 10) genannt. Die Bearbeitung des Liedes im DaF-Unterricht sollte zumindest nicht ohne Thematisierung der negativen Konnotation des Begriffs „Ausländer“ erfolgen.

⁶ <http://www.kindinternational.com/uwe-kind-lingotech-about-us-uwe-kind.htm> [3.11.2012]

Instrumentalmusik

In Bezug auf die musikalischen Gattungen, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden, lag das Hauptgewicht stets auf dem Lied (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 24), die bis heute die im Unterricht am häufigsten eingesetzte Gattung geblieben ist (siehe Kapitel 3.3). Im Vergleich zum Einsatz von Liedern finden sich in der Sekundärliteratur deutlich weniger Informationen über die Verwendung von Instrumentalmusik im Fremdsprachenunterricht, da dem Einsatz dieser musikalischen Gattung im Fremdsprachenunterricht bis heute allgemein wenig Aufmerksamkeit geschenkt und infolgedessen noch wenig untersucht wurde (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 46).

Zunächst wurde textlose Musik im Fremdsprachenunterricht vor allem in Verbindung mit Ansätzen aus der Suggestopädie eingesetzt (vgl. Hellwig 1996: 20). In der Suggestionpädagogik, die in den 1960er Jahren von dem bulgarischen Arzt und Pädagogen Georgi Lozanov für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde (vgl. Quast 2005: 90), „wird Musik als ein Mittel der Suggestion verwendet, das heißt als ein Mittel, das unbewusste Informationsübertragung beziehungsweise das unbewusste Lernen evoziert.“ (Quast 2005: 90) Durch das Hören von Musik sollen die Lernenden in einen „Zustand der entspannten Aufmerksamkeit“ (Quast 2005: 90) versetzt werden, Lernängste und Lernblockaden werden abgebaut und so die „ungehinderte und die vielfach unbewusste Aufnahme der vermittelten Inhalte“ (Quast 2005: 90) ermöglicht. Auf lernpsychologische Nutzungsmöglichkeiten von Musik wird in Kapitel 3.2.3 näher eingegangen.

Eine entscheidende Rolle für den Einsatz von Instrumentalmusik im Unterricht spielt das von Blell entwickelte „Konzept der Visualisierung vor dem inneren Auge“ (siehe Blell 1996). Dieses Konzept beruht auf der Annahme, dass Bilder, Musik und literarische Texte aufgrund ihres mehrdeutigen Charakters bei den Rezipierenden individuelle „mental images“ oder „Visualisierungen vor dem inneren Auge“ entstehen lassen. Dabei werden neben literarischen Texten auch Bilder und Musik als „künstlerische[...] Texte[...] unterschiedlicher Art“ (Blell 1996: 43) betrachtet. Im Fall des Musikhörens werden die Rezipierenden zur Versprachlichung dieser inneren Bilder angeregt, sobald mehrere HörerInnen präsent sind. (vgl. Blell 1996: 46) Dieses Konzept ist besonders in Bezug auf den Einsatz von textloser Musik im Unterricht von

Bedeutung, da es eine Erklärung liefert, wie die „fremdsprachige[...] Verbalisierung musikalischer Wahrnehmung“ (Blell 1996: 46) vonstatten geht: Blell führte empirische Untersuchungen mit Englischlernenden durch, die mit textloser Musik konfrontiert wurden. Diese ergaben, dass Äußerungen über die gehörte Musik zum Großteil auf der Assoziationsebene erfolgen, während Äußerungen über strukturelle musikalische Elemente (Gattung, Form, Besetzung etc.) oder Urteile und Wertungen über die gehörte Musik einen vergleichsweise kleinen Teil ausmachten. (vgl. Blell 1996: 46) In erster Linie versprachlichten die Lernenden, was sie beim Musikhören gesehen oder erlebt haben (vgl. Blell 1997: 203). Daraus folgert Blell, dass „individuelle Bilderlebensprozesse beim Musikhören Versprachlichungsprozesse fördern.“ (Blell 1997: 203) Um diese Versprachlichung anzuregen, sei besonders Instrumentalmusik und noch stärker so genannte Klangbilder, musikalische Kompositionen, die sich aus Klängen aller Art, also Musik, Sprache, Geräuschen, synthetischen Klängen oder Stille zusammensetzen (vgl. Blell 1997: 207-208; Adams 2012) geeignet, da diese „eine visuelle, damit sprachlich-kommunikative Erschließung provozieren können.“ (Blell 1997: 203) Da die Versprachlichung dieser inneren Bilder auf der Assoziationsebene häufig durch das Formulieren von Metaphern geschieht, misst Blell diesen im Umgang mit Musik im Fremdsprachenunterricht einen großen Stellenwert bei. Voraussetzung für die Versprachlichung der Metaphern in der Fremdsprache ist jedoch ein angemessenes Sprachrepertoire sowie eine gewisse Bereitschaft, kreativ zu sein und Metaphern zu bilden. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass den Lernenden das Sprachrepertoire, das für die Verbalisierung der Metaphern notwendig ist (metaphorische Ausdrucksweisen, Vergleiche etc.), vermittelt werden muss. Auch das Bilden von Metaphern kann durch gezielte Übungen angeregt und trainiert werden. (vgl. Blell 1996: 46-57)

Entwicklungen ab den 1990er Jahren

Generell kann ab Beginn der 1990er Jahre von einem „deutlichen Anstieg des Interesses an musisch-künstlerischen Unterrichtsmaterialien [...], die ganzheitliches Lernen fördern“ (Badstübner-Kizik 2006: 25) gesprochen werden, was im Zusammenhang mit dem ansteigenden Interesse an der Lehr- und Lernprozessforschung in diesem Zeitraum steht (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 25). So

wurden in den 1990er Jahren mehrere theoretische Konzepte für den Einsatz von Bild- und Musikkunst entwickelt, im Zuge dessen die Funktionen von Bild- und Musikkunst im Unterricht ausgedehnt und das Spektrum von künstlerischen Unterrichtsgegenständen erweitert wurde. (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 11)

Allgemein auffällig ist, dass viele der Konzepte für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht, die heute auch für den DaF-Unterricht genutzt werden, ursprünglich für die Englischdidaktik entwickelt wurden. Dies gilt etwa für das bereits erwähnte Konzept der inneren Visualisierung von Blell oder für die von Gienow und Hellwig konzipierte prozessorientierte Mediendidaktik (siehe Gienow / Hellwig 1993), in der neben Bildmedien auch Musik- und Geräuschmedien ein Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben wird. Zudem nahmen viele der Entwicklungen bezüglich des Einsatzes von Musik in Englisch als Fremdsprache ihren Ursprung und wurden später für den Unterricht anderer Fremdsprachen übernommen. Neben dem „didaktischen Song“, der sich zuerst in der Englischdidaktik etablierte, gilt dies auch für den Einsatz von neuen Gattungen im DaF-Unterricht, wie etwa Rap⁷ oder Jazz (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 42-43): „DaF entwickelte sich hier eindeutig im Fahrwasser von EFL, das auf eine längere Tradition der Verwendung von Rap und Jazz im Sprachunterricht zurückblicken kann.“ (Badstübner-Kizik 2006: 43)

Wie bereits erwähnt muss bei der Verwendung von Liedern im Unterricht differenziert werden, ob es sich dabei um didaktische oder authentische Lieder handelt. Die Authentizität von eingesetzten Musikstücken oder Bildern, das heißt, dass diese nicht für den fremdsprachlichen Unterricht konzipiert wurden, sieht Badstübner-Kizik auch in Bezug auf das interkulturelle Lernen als sehr wichtig. Denn authentische Objekte sind „tatsächlich innerhalb der anderen Kultur entstanden [...] und [enthalten] damit ein echtes Stück fremde Weltansicht [...].“ (Badstübner-Kizik 2004a: 15)

Eine umfangreiche Sammlung für den Einsatz von authentischen Liedern mit englischem Text entwickelte Murphey. Nach Murphey lohne sich der Einsatz von

⁷ Für den DaF-Unterricht vgl. hierzu das Lehrbuch „Deutschvergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern“ (Kind / Broschek 1996).

Musik im Unterricht besonders aufgrund ihrer motivatorischen Funktion: „The use of music and song in the classroom can stimulate very positive associations to the study of a language, which otherwise may only be seen as a laborious task, entailing exams, frustration, and corrections.“ (Murphey 1992: 6) Laut Murphey sei es wichtig, dass die Lehrperson die Lernenden bei der Auswahl der Lieder miteinbeziehe, da dadurch nicht nur das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden positiv beeinflusst werde, sondern auch die Motivation der Lernenden zusätzlich erhöht werde, wenn die Schüler Musik ihrer eigenen Lebenswelt bearbeiten. (vgl. Murphey 1992: 14)

Weitere Anwendungsbeispiele für die Bearbeitung authentischer Musik im Unterricht entwickelte Wicke (siehe u.a. Wicke 2000). Auffällig bei Wickes Didaktisierungen ist die Vielfalt der eingesetzten musikalischen Gattungen. Des Weiteren präsentiert er Aufgaben und Übungen, die über die Arbeit an musikalischen Werken hinausgehen, wie beispielsweise das Herstellen von Instrumenten im Unterricht.

Neuere Tendenzen und Entwicklungen

Im Folgenden soll auf neuere Tendenzen und Entwicklungen bezüglich des Einsatzes von Musik im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden. Blell und Kupetz sprechen von einer „Wiederentdeckung der Musik für den Fremdsprachenunterricht“ (Blell / Kupetz 2010: 10) in der jüngeren Vergangenheit. Dies stehe einerseits im Zusammenhang mit der immer größer werdenden Bedeutung der Medien in unserer Lebenswelt, was auch im Fremdsprachenunterricht, besonders im schulischen Kontext, berücksichtigt werden müsse. Des Weiteren werden für Überlegungen zu Einsatz und Funktion von Medien im Fremdsprachenunterricht seit neuerem häufig Ansätze und Theorien, die in anderen Wissenschaftsdisziplinen entwickelt wurden, herangezogen, was Auswirkungen auf Rolle, Funktion und Einsatzmöglichkeiten der Medien im Fremdsprachenunterricht hat. (vgl. Blell / Kupetz 2010: 10-11) So erfuhr der Textbegriff im Fremdsprachenunterricht, beeinflusst durch Entwicklungen in den Kulturwissenschaften, eine Erweiterung, sodass nun auch Bild, Film, Hypertext und Musik ebenfalls als Textsorten begriffen und im Unterricht eingesetzt werden. (vgl. Blell / Kupetz 2010: 16) Dies führte auch dazu, dass Musik nun im Sinne von musikalisch-akustischen Texten größerer Bedeutung für ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht beigemessen wird (vgl. Blell / Kupetz 2010: 10).

Durch die Einbeziehung anderer Disziplinen werden die Möglichkeiten für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht – zumindest in der theoretischen Konzeption – erweitert: Theorien aus der Erzählforschung lenken den Blick auf die Rolle der Musik als musikalisches Erzählen, die Medien- und ästhetische Erziehung betont die Wichtigkeit der Sensibilisierung auf das Hören, die Multiliteracies-Pädagogik untersucht die Rolle der Medien für die weltweite Kommunikation, und Überlegungen zur ästhetischen Kompetenz im Umgang mit Musik im Unterricht kommen aus der Musikpädagogik. (vgl. Blell / Kupetz 2010: 11-16)

Diese interdisziplinäre Herangehensweise eröffnet neue Einsatzmöglichkeiten für Musik im Fremdsprachenunterricht.

Blell und Kupetz formulieren neue Anforderungen für den modernen Fremdsprachenunterricht:

„Die Fremdsprachenlernenden der Zukunft müssen sowohl kenntnisreiche und kritisch-kompetente Rezipierende aller sprachrelevanten akustisch-musikalischen Informationen sein (bei prioritärer Bedeutung von Sprachaufnahme und -verarbeitung) sowie dazu befähigt werden, (sprach-) handelnd darauf zu reagieren und ihre Welt zu gestalten.“ (Blell / Kupetz 2010: 16)

Deutlich wird hier die erweiterte Auffassung des Musikbegriffs, „akustisch-musikalische Informationen“. Um diese Ziele zu erreichen, sei nach Blell und Kupetz die „Entwicklung einer umfassenden Hörkompetenz“ (Blell / Kupetz 2010: 11), einer „*audio literacy*“ (Blell / Kupetz 2010: 17) erforderlich. Diese soll die Lernenden unter anderem dazu befähigen, eine Sensibilität für den eigenen Hörprozess selbst sowie für verschiedene Hörkontexte, Sprache, Musik und Klang eingeschlossen, zu entwickeln. (vgl. Blell / Kupetz 2010: 17)

In der Literatur gibt es Ansätze, wie Musik aus verschiedenen Musikrichtungen für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann, zum Beispiel der Einsatz von Musikvideoclips im Unterricht (siehe Thaler 2010: 241-248 und Eisenmann 2010: 251-262), was im Zusammenhang mit der Vermittlung einer allgemeinen Film- und Medienkompetenz im Unterricht steht. Nach Allmayer (2010: 291-302) eignen sich Strophenlieder aufgrund ihrer Struktur (kurz, abgeschlossen, klares Schema) kognitionspsychologisch hervorragend zur Vermittlung von Grammatik. Wie Lensch

(2010: 263-273) erläutert, sei der Einsatz von Rapmusik im Unterricht besonders für jugendliche Lernende sehr ansprechend, da diese ihren eigenen Zugang zu der Musikrichtung hätten und so schülerorientierte und konstruktivistische Lernformen entstehen. Surkamp (2010: 275-289) führt aus, wie mit Filmmusik im Unterricht gearbeitet werden kann, was beispielsweise das Bewusstsein für Manipulationsmöglichkeiten durch Filmmusik oder die erzählerische Funktion von Filmmusik einschließt.

Resümee

Wie an der Entwicklungsgeschichte des Einsatzes von Musik im Fremdsprachenunterricht ersichtlich ist, fand der Musikbegriff in diesem Kontext zwar eine Ausdehnung, sodass sich heute neben zahlreichen Lieddidaktisierungen auch mitunter Didaktisierungsvorschläge für Instrumentalmusik finden, dennoch überwiegt nach wie vor das Lied als am häufigsten eingesetzte Gattung (siehe Kapitel 3.3). Blell und Kupetz empfehlen in Bezug auf den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht von einem „generell weiten Verständnis von Musik auszugehen“ (Blell / Kupetz 2010: 10), das neben Liedern auch Instrumentalmusik, Geräusche, Klänge und andere klangliche Signale umfasst. Erst dadurch könne die Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht erfasst werden.

3.2 Nutzungsmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht

Im Folgenden soll beschrieben werden, auf welche Weise Musik im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. In Bezug auf die Nutzungsmöglichkeiten von Instrumentalmusik ist festzustellen, dass diese vor allem für die lernpsychologische Nutzung herangezogen wird. Wie im Folgenden erläutert werden soll, gibt es jedoch noch andere Möglichkeiten, wie Instrumentalmusik abgesehen von lernpsychologischen Zwecken im Fremdsprachenunterricht verwendet werden kann. Aus diesem Grund soll bei der folgenden Beschreibung eine Trennung zwischen Sprachdidaktik und Lernpsychologie vorgenommen werden.

3.2.1 Zu sprachdidaktischen Nutzungsmöglichkeiten von Musik

Wie in Kapitel 3.1 ausgeführt wurde, wird Musik schon seit längerer Zeit im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Spricht man allgemein vom „Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht“, kann damit ein sehr großer Bereich gemeint sein, da dies sowohl verschiedene musikalische Gattungen, als auch verschiedene Einsatzmöglichkeiten und Funktionen von Musik im Unterricht beinhalten kann.

In der Literatur existieren verschiedene Einteilungsmöglichkeiten in Bezug auf den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. Blell und Hellwig unterscheiden zwischen der mediuminternen und der mediumexternen Kopplung von Musik mit Sprache: Bei der mediuminternen Kopplung von Musik und Sprache wird Musik, die über einen Text verfügt, also vor allem Liedmaterial, für Sprachlernzwecke genutzt. Die mediumexterne Verbindung von Musik und Sprache definieren sie als „das Sprechen über [...] Tonkunstwerke ohne Wort“ (Blell / Hellwig 1996: 7)

Badstübner-Kizik unterscheidet zwischen Bildern und Musik als „weithin akzeptierte Gegenstände der Fremdsprachendidaktik“ (2007: 9) und Bild- und *Musikkunst*, da nicht alle musikalischen Gegenstände, die im Unterricht eingesetzt werden, einen künstlerischen Anspruch besitzen. Mit „Musik“ seien „alle gestalteten akustischen Impulse gemeint, unabhängig von ihrem Bezug zu einem Text.“ (Badstübner-Kizik 2007: 10) „Der Begriff ‚Musikkunst‘ umfasst demzufolge – theoretisch – Instrumental- und Vokalmusik aller Zeiten und Stile.“ (Badstübner-Kizik 2007: 10)

Die Nutzungsmöglichkeiten von Musik, die im Fremdsprachenunterricht am häufigsten angewendet werden, teilt Badstübner-Kizik in folgende Bereiche ein (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 16-17):

Die sprachrezipierende Nutzung von Musik

Musikalische Werke werden für Hörverstehensübungen verwendet. Am häufigsten werden dazu „musikalisch verpackte fremdsprachliche Texte“ (Badstübner-Kizik 2007: 16) gebraucht, also Stücke mit einem hohen Textgehalt. Die Textauswahl richtet sich vor allem danach, ob der Text in Hinblick auf Inhalt, Lexik und Grammatik geeignet ist, die musikalische Komponente spielt eine geringere Rolle.

Sprachproduktion durch Rezeption von Musikkunst

Durch das Rezipieren von Musik sollen fremdsprachliche Äußerungen produziert werden. Themen für die Sprachproduktion sind einerseits der eigene musikalische Wahrnehmungsprozess, der durch gezielte Fragen bewusst gemacht und durch Formulierungen von Erinnerungen, Assoziationen, Vorlieben, Emotionen etc. versprachlicht werden soll. Des Weiteren kann die Sprachproduktion das Thema des Textes, Wertungen oder Vorlieben betreffen. Das kreative Schreiben nach Assoziationen zur gehörten Musik wird vor allem bei der Programmmusik⁸ angewendet.

Die lernpsychologische Nutzung von Musik

Musik wird eingesetzt, um eine günstige Lernatmosphäre zu schaffen und Lernprozesse zu begleiten, zu unterstützen oder zu verbessern. Die dabei verwendete Musik selbst wird häufig gar nicht thematisiert, da ihre affektive Wirkung im Zentrum steht. Die lernpsychologische Nutzung von Musik steht im Zusammenhang mit den bereits erwähnten Transferleistungen von Musik auf außersprachliche Bereiche. Für diese Nutzungsmöglichkeit von Musik im unterrichtlichen Kontext wird häufig textlose Instrumentalmusik verwendet. Auf die lernpsychologische Nutzung von Musik wird in Kapitel 3.2.3 noch genauer eingegangen.

⁸ Der Begriff Programmmusik wird allgemein für Instrumentalmusik verwendet, deren außermusikalischer Inhalt durch einen Titel oder ein Programm vermittelt wird. (vgl. Michels 2005: 143) Bei Programmmusik handelt es sich häufig um selbstständige Instrumentalmusik oder symphonische Musik mit Chören (vgl. Altenburg 1996: 1828), doch herrscht bei der Einordnung bestimmter Werke und allgemein bei der Definition des Terminus Programmmusik große Uneinheitlichkeit. Insbesondere die Abgrenzung zwischen Programmmusik und Charakterstück kann nicht immer eindeutig vollzogen werden. (vgl. dazu Altenburg 1996: 1821-1844) Das außermusikalische Sujet, das programmmusikalischen Kompositionen zu Grunde liegt, kann aus Werken der Literatur, der bildenden Kunst etc. stammen oder vom Komponist ausgehend von Anregungen der Natur, literarischen Motiven usw. selbst entworfen sein. (vgl. Altenburg 1996: 1826) Die musikalische Darstellung des außermusikalischen Inhalts kann über die Wiedergabe von Höreindrücken, die Darstellung von visuellen Sinneseindrücken und Assoziationen (Tonmalerei) oder von Gefühlen und Stimmungen (Stimmungsmalerei) erfolgen. (vgl. Michels 2005: 143) Ein bekanntes Beispiel für Programmmusik ist *Die Moldau* aus dem Zyklus *Mein Vaterland* von Bedřich Smetana.

Die reproduzierende Wirkung von Musik⁹

Durch Mitsingen, Nachsingen oder rhythmisches Begleiten von Musik können sprachliche Strukturen geübt werden. Dies wird besonders im Ausspracheunterricht und generell bei der Arbeit mit jüngeren Lernenden eingesetzt. Auch hier ist die Auswahl des Musikstücks meist von der phonologischen, grammatikalischen oder lexikalischen Eignung des Texts abhängig. Bei der Auswahl der Musik kann auch der Rhythmus eine Rolle spielen.

Die musikproduzierende Nutzung von Musik

Dieser Bereich meint „das rhythmische und musikalische Improvisieren zu fremdsprachlichen lexikalischen Ereignissen, Wendungen oder längeren Texten“ (Badstübner-Kizik 2007: 17), zum Beispiel in Anlehnung an Muster aus didaktischen Liedern oder Rapstücken. Durch diese Nutzungsmöglichkeit können Kreativität und die Identifikation mit einem sprachlichen Lerngegenstand gefördert werden.

Die informative Nutzung von Musik

Die Musik dient als landeskundlicher Gegenstand der „expliziten Informationsvermittlung“ (Badstübner-Kizik 2007: 17), so werden Informationen zu Komponist, Musikstück, Textautor, etc. vermittelt.

In Lehrwerken wird Musik am häufigsten zum Einstieg in ein neues Thema, als Übergang zu einer anderen Thematik, zur Auflockerung, Entspannung oder Motivation genutzt. Durch den Einsatz musikalischer Werke können lexikalische, grammatikalische oder landeskundliche Phänomene erarbeitet werden. (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 39)

In einem Katalog, der „ausgewählte und exemplarische Vorschläge für auf Bild- und Musikkunst bezogene Lern- und Arbeitstechniken“ (Badstübner-Kizik 2007: 33), sind weitere Nutzungsmöglichkeiten zum Einsatz von Musik ersichtlich. Der Katalog beinhaltet von Badstübner-Kizik selbst entwickelte Arbeitsformen sowie Vorschläge

⁹ Für diese Nutzungsmöglichkeit von Musik sei auf das unveröffentlichte Skriptum „Phonetik einmal anders – Sing Star im DaZ-Unterricht“ von Birgit Hatwagner-Stiglitz hingewiesen, das bei der ÖDaF-Tagung 2011 im Workshop der Autorin ausgegeben wurde.

anderer AutorInnen. Die Durchführung vieler der aufgelisteten Arbeitsformen ist auch mit instrumentalen Musikstücken ohne Text möglich. In diesem Katalog, der im Folgenden kurz beschrieben werden soll, wird folgende Einteilung der Arbeitsformen getroffen (die folgende Beschreibung bezieht sich auf: Badstübner-Kizik 2007: 67-103):

Arbeitsformen zur Unterstützung von Sprachrezeption und -produktion

Ziele der verschiedenen Aktivitäten (wie zum Beispiel: Rhythmen von Musikstücken mitklatschen, Adjektive zur Musik finden, Geschichten zur gehörten Musik erzählen etc.) sind Ausspracheschulung, Wortschatzaktivierung und -erweiterung, Aktivierung und Sicherung grammatikalischer Strukturen, Hör- und Leseverstehensschulung, Schulung mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit.

Arbeitsformen, die zur Vorbereitung und Unterstützung einer bewussten, intensiven Wahrnehmung dienen sollen

Als Ziele werden hier unter anderem angeführt: Neugier und Interesse am Umgang mit Musik und dadurch Motivation fördern, Differenzierung und Stärkung des Wahrnehmungsvermögens, Anregung von Fantasie und Kreativität, Förderung von Konzentrations- und Gedächtnisleistung, Entspannungsphasen unterstützen. Mögliche Arbeitsformen sind zum Beispiel: Assoziogramme zum Musikstück anfertigen, den Hörvorgang unterbrechen und gezielte Fragen nach Instrumentierung oder Rhythmus stellen etc.

Arbeitsformen, die der Förderung von Sensibilität und Empathiefähigkeit dienen

Ziele dieser Arbeitsformen sind: Stärkung bzw. Ausbildung von Sensibilität, Empathiefähigkeit, und Toleranz, Bedürfnis nach Zusammenarbeit und Austausch anregen. Dies kann zum Beispiel durch Arbeitsformen erfolgen, wie: Thematische Konzerte gestalten, Instrumente oder Melodien bestimmten Ländern zuordnen, die eigenen Hörgewohnheiten reflektieren und vergleichen etc.

Arbeitsformen, die einen subjektiven (kulturellen) Wissenskontext fördern und als Grundlage für das interkulturelle Lernen dienen

Als mögliche Ziele sind hier die Aktivierung fächerübergreifenden Vorwissens, das Formulieren von weiterführenden Fragen sowie die Wissenserweiterung in verschiedenen Bereichen (Gesellschaft, Kunst, Literatur etc.) angeführt. Mögliche Arbeitsformen hierfür sind zum Beispiel: Gemeinsames Sammeln von Informationen zu bestimmten Musikstücken, ausgehend von einem Musikstück weitere Kompositionen derselben Gattung, Thematik etc. suchen, den historischen Kontext musikalischer Werke erarbeiten etc.

Durch diesen Katalog, der im Vorhergehenden nur oberflächlich und auszugsweise beschrieben wurde, wird ersichtlich, dass Musik auf unterschiedliche Weise im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann und eine Fülle an Möglichkeiten für verschiedene Aktivitäten und Arbeitsformen für ihren Einsatz im Unterricht besteht.

Bei der Auswahl der musikalischen Werke sei es nach Badstübner-Kizik allgemein wichtig, Vorwissen, Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden bei der Auswahl miteinzubeziehen. (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 33-34) Ideal wäre es, Bilder bzw. musikalische Werke zu wählen, die „durch thematische, biographische (Künstler / Künstlerin) bzw. personale (Interpret / Interpretin), historische oder rezeptionsgeschichtliche Verbindungslinien ‚das Eigene‘ und ‚das Andere‘ miteinander verbinden.“ (Badstübner-Kizik 2007: 34)

3.2.2 Direkte und indirekte Nutzungsmöglichkeiten

Nach Meinung der Verfasserin der vorliegenden Arbeit kann bei der Verwendung von Musik im Fremdsprachenunterricht, unabhängig davon, ob es sich dabei um Musik mit oder ohne Text handelt, zwischen zwei Bereichen differenziert werden. Diese Bereiche werden als „indirekt“ und „direkt“ bezeichnet, wobei mit dem „indirekten Einsatz von Musik“ jener Umgang mit musikalischen Werken gemeint ist, bei dem die Musik als Medium dient, um durch ihre Verwendung bestimmte Ziele zu erreichen (Entspannung, Konzentrationsförderung etc.). Die Musik steht nicht im Mittelpunkt und ist mitunter gar nicht Thema der Auseinandersetzung, sondern dient der Vorbereitung für nachfolgende Inhalte oder Übungen.

Der zweite Bereich, der „direkte Einsatz“ von Musik, meint die Auseinandersetzung mit einem musikalischen Werk selbst. Hier steht nicht die Wirkung der Musik, etwa für die Kreation einer positiven Lernatmosphäre, im Mittelpunkt, sondern das musikalische Kunstwerk ist Gegenstand der Auseinandersetzung.

Abhängig ist die Zuordnung in diese beiden Bereiche von der Absicht, der Zielsetzung der lehrenden Person: Soll Musik im Unterricht eingesetzt werden, um das Musikstück als Kunstwerk zum Thema der Unterrichtseinheit zu machen, oder aber wird Musik als Medium eingesetzt, um beispielsweise eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, oder dient die Musik als Vorbereitung für das nachfolgende Thema?

Neben der Rolle der Musik, die Medium oder Gegenstand der Auseinandersetzung sein kann, bestimmt auch ihre Positionierung im Unterricht die Zuordnung zu direkt oder indirekt: Ein Musikstück kann Thema einer ganzen Unterrichtseinheit (oder natürlich mehrerer) sein, was dem direkten Einsatz entsprechen würde. Es kann aber auch der Vorbereitung oder Nachbereitung für andere Übungen bzw. Themen dienen oder in Pausen zwischen einzelnen Übungen eingesetzt werden. Dies würde dem indirekten Einsatz von Musik entsprechen.

Ein Beispiel für eine Didaktisierung, die in erster Linie dem indirekten Einsatz von Musik zuzuordnen ist, ist die von Rainer-Ernst Wicke entworfene Didaktisierung des Werks „Musical Typewriter“ des Komponisten Leroy Anderson (vgl. Wicke 2000: 46-55). Bei diesem Musikstück handelt es sich um ein Orchesterwerk, in dem als „Solinstrument“ eine Schreibmaschine, auf der ein oder eine MusikerIn rhythmisch zur Musik passend tippt, eingesetzt wird¹⁰. Zur Durchführung der Didaktisierung soll den Lernenden das Stück vorgespielt werden, ohne Titel, Komponist oder sonstige Angaben zur Musik zu geben. Die Lernenden sollen zuerst verbalisieren „wie sie die Musik und die Geräusche interpretieren“ (Wicke 2000: 54) und in der nächsten Aufgabe einen zur Musik passenden Titel finden. Die folgenden Aufgaben beziehen sich weniger auf das musikalische Werk, sondern vielmehr auf den Titel bzw. den Text hinter der Musik, nämlich die Schreibmaschine. Das Musikstück wird als Einstieg verwendet, um zuerst auf verschiedene Berufe, bei denen Menschen Schreibmaschinen benutzen, überzuleiten. Anschließend soll eines der abgedruckten

¹⁰ Videoaufnahme des „Musical Typewriter“ von Leroy Anderson:
<http://www.youtube.com/watch?v=g2LJ1i7222c> [22.1.2013]

Bilder einer Person, die an einer Schreibmaschine arbeitet, ausgewählt und ein Text über ihre Gedanken verfasst werden. Für die nächste Aufgabe, in der die Lernenden „ein zu der Musik passendes Schreiben“ (Wicke 2000: 55) verfassen sollen, kann die Musik zwar nochmals vorgespielt werden, dennoch erhalten die Lernenden auch bei dieser Aufgabe keine Informationen über das Werk selbst. Das musikalische Werk steht in dieser Didaktisierung nicht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. In keiner der Aufgaben wird das Werk, sein Komponist oder der Werkkontext thematisiert – vielmehr wird das Musikstück als Einstieg in das Thema Schreibmaschine bzw. Schreiben verwendet.

Nicht immer ist es möglich, beim Einsatz von Musik diese beiden Bereiche scharf voneinander abzugrenzen. Bestimmte Didaktisierungen können beiden Bereichen entsprechen oder innerhalb der Didaktisierung kann Musik indirekt und direkt eingesetzt werden. Darüber hinaus ist eine Trennung dieser beiden Bereiche natürlich nicht immer möglich, da etwa der lernpsychologische Effekt von Musik (siehe Kapitel 2.4) auch auftreten kann, obwohl dies von der Lehrperson nicht bewusst intendiert wurde. Setzt etwa eine Lehrperson ein Musikstück im Unterricht ein mit dem Ziel, das Werk als Gegenstand zu besprechen, so kann die gehörte Musik bei den Lernenden lernpsychologische Effekte haben, obwohl dies nicht beabsichtigt war. Der lernpsychologische Aspekt von Musik kann also bewusst genutzt, aber nicht kontrolliert werden, da er beim Hören automatisch ablaufen kann.

Dennoch erscheint es wichtig, sich der Trennung dieser beiden Bereiche bewusst zu werden, da der Einsatz von Musik im Unterricht eine Vielzahl an Möglichkeiten umfasst, jedoch verfolgen beide Bereiche unterschiedliche Ziele, die beim Einsatz von Musikstücken im Unterricht bedacht werden müssen.

3.2.3 Zu lernpsychologischen Nutzungsmöglichkeiten von Musik

Wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt und diskutiert wurde, kann Musik positive Transferleistungen auf außermusikalische Bereiche haben. Diese Transfereffekte können für die lernpsychologische Verwendung von Musik genutzt werden. Im Folgenden soll erläutert werden, wie diese Transferleistungen auf den Fremdsprachenunterricht angewendet werden können. Dabei wird zuerst auf die

Wirkung von Musik allgemein, anschließend auf konkrete Anwendungsbeispiele für den Unterricht und des Weiteren auf Kritik dieser Methode eingegangen.

Quast schreibt, dass das „optimale Lernen [...] als ganzheitlicher Prozess organisiert werden“ (2005: 49) sollte. Dabei könne Musik eine entscheidende Rolle spielen: Musik könne Lernbarrieren abbauen, eine positive Lernatmosphäre kreieren, Lerninhalte emotional aufladen und dadurch interessanter machen, was sich positiv auf die Lernmotivation auswirken kann. Musik könne als „wesentliches Mittel“ in Lernsituationen eingesetzt werden, da durch ihren Einsatz verschiedene Hirnareale aktiviert und gekoppelt werden und Musik als „Mittler“ zwischen kognitivem und emotional-motivationalem Lernen, verbalem und non-verbalem sowie bewusstem und unbewusstem Lernen fungiere. (vgl. Quast 2005: 50-52)

Darüber hinaus habe Musik positive Auswirkungen auf Konzentration, Arbeitsleistung, Imagination und Kreativität sowie auf Gedächtnisleistungen und Intelligenz. (vgl. Quast 2005: 61-66)

Nach Quast könne sich der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht positiv auf Prozesse von Spracherwerb, Sprachrezeption und Sprachproduktion auswirken und diese effektivieren. Dabei beschreibt sie verschiedene positive Effekte, die Musik hervorrufen kann: Musik ruft körperliche Reaktionen hervor, die Behaltensleistung, Sprachrezeption und -produktion fördern. Des Weiteren kann Musik entspannen und beruhigen, wodurch Lernprozesse optimiert werden können. Sie erzeugt auch einen ästhetischen Genuss und angenehme Gefühle bei den Lernenden, was eine positive Lernatmosphäre bewirkt. Gleichzeitig werden sprachbezogene Informationen emotional besetzt, was wiederum Informationsverarbeitungsprozesse effizienter ablaufen lassen.

Des Weiteren fördert sie kognitive Prozesse, da Informationen mit Klängen verknüpft und Lernblockaden abgebaut werden, wodurch Input schneller und ohne intellektuelle Anstrengung aufgenommen und gespeichert wird. Auch kann sich der Einsatz von Musik positiv auf die Gruppendynamik auswirken, da positive Emotionen, die bei einzelnen Gruppenmitgliedern während des Musikhörens entstehen können, auf die anderen Gruppenmitglieder übertragen werden können. Die „durch spezifische Musik hervorgerufene positive gruppenrelevante

Grundresonanz“ kann auf Akzeptanz und Toleranz basierende gruppendedynamische Prozesse auslösen. (vgl. Quast 1996: 107-110) Für die Anwendung im Unterricht ergibt sich:

„Unter Verwendung ausgewählter Musikstücke mit spezifischen Parametern gelingt es, intendierte Effekte, wie zuvor dargestellt, beim Musikrezipienten zu erzielen. In diesem Sinne kann der Einsatz musikalischer Stimuli als begleitender Faktor der Optimierung von Fremdsprachenerwerbsprozessen dienen.“ (Quast 1996: 110)

Konkrete Anwendungsbeispiele

Quast beschreibt in konkreten Anwendungsbeispielen, wie die lernpsychologische Nutzung von Musik im Unterricht erfolgen kann. Dabei unterscheidet sie zwischen Musikrezeption (Vorder- und Hintergrundmusik), Musik zur Veränderung der psychophysischen Befindlichkeit (Musik zur Entspannung und Konzentrationsförderung), Musik als unterstützendes Element beim Erwerb des Lernstoffes, Musik zur Entwicklung emotionaler und sozialer Prozesse sowie Musikreproduktion und -produktion. (siehe Quast 2005: 107-166)

Als konkrete Übung für die lernpsychologische Nutzung von Musik kann zum Beispiel das „Lernkonzert“ genannt werden. Dabei werden den Lernenden in mehreren Phasen bestimmte Werke vorgespielt, die sie abwechselnd entspannen und aktivieren sollen, um so Lernprozesse zu optimieren und die Aufnahme von fremdsprachlichen Informationen zu erleichtern. Besonders geeignet seien hierfür vorklassische, klassische oder barocke Musikstücke. Des Weiteren können Imaginationenübungen (zum Beispiel die „Fantasiereise“) durchgeführt werden, bei der Musik mentale Entspannung bewirken soll. Die in den Übungen eingesetzte Musik selbst wird dabei jedoch nicht thematisiert, sondern dient nur als Mittel zum Zweck. (vgl. Quast 1996: 110-113)

Kritik an der lernpsychologischen Nutzung von Musik

Wie bereits in Kapitel 2.4 ausgeführt, sei hier nochmals darauf hingewiesen, dass die lernpsychologische Nutzung von Musik in der Forschung unterschiedlich bewertet und auch kritisiert wird. So warnen etwa Davidson und Pitts (2001: 95-106) vor der Überbewertung musikalischer Transfereffekte und deren direkte Anwendung auf den pädagogischen Bereich. Abgesehen von der bereits ausgeführten Kritik von

Studienergebnissen, die Transfereffekte nachweisen, sehen die Autoren Gefahr, dass „die Betonung der außermusikalischen Nutzeffekte des Musikunterrichts den grundlegenden Wert der Musik an sich als Kunstform überdeckt.“ (Davidson / Pitts 2001: 95)

Andere ForscherInnen wiederum nehmen die Gegenposition ein und fordern, Musik nicht nur eng als Kunstwerke zu begreifen, sondern ihre Wirkung zu nutzen: Nach Buhl und Cslovjecsek soll Musik stärker als Lernmedium eingesetzt und „Funktionen der Musik als Medium und Werkzeug des Lehrens und Lernens“ (Buhl / Cslovjecsek 2010: 63) sollen genutzt werden. Sie begründen ihren Ansatz damit, dass Kinder beim Erstspracherwerb Klang und Bewegung miteinbeziehen und dabei noch keine strikte Trennung zwischen Sprache und Musik treffen. Während der Musikbegriff bei Kindern viel offener ist, begreifen Erwachsene Musik hingegen vor allem als „Kunstwerke“. Die Autoren fordern, Klang und Bewegung als Lernmedien im Unterricht einzusetzen und dabei einen offenen Musikbegriff, der nicht ausschließlich von musikalischen Kunstwerken ausgeht, zu verwenden. (vgl. Buhl / Cslovjecsek 2010: 64-79)

3.3 Tendenzen und Schwerpunkte beim Einsatz von Musik im DaF-Unterricht

Wie in Kapitel 3.2 aufgezeigt wurde, kann Musik auf vielfältige Weise im Unterricht eingesetzt werden. Durch technische Gegebenheiten (verfügbare Musik im Internet, tragbare Abspielgeräte, mit Audioanlagen ausgestattete Unterrichtsräume etc.) stellen auch die Beschaffung der Tonträger und das Abspielen im Unterricht keine nennenswerten Hindernisse mehr dar. Dass der Einsatz von Musik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ein fester Bestandteil geworden ist, spiegelt das große Angebot an Lehrmaterialien wider: „DaF-Lehrwerke scheinen inzwischen kaum noch ohne Kunstbilder und Musik auszukommen“ (Badstübner-Kizik 2006: 8), zudem findet man publizierte oder von Lehrenden entworfene, im Internet meist frei zu-

gängliche Zusatzmaterialien¹¹ für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. Bei näherer Betrachtung dieses Angebots, wie auch in ihrer praktischen Anwendung im DaF-Unterricht lassen sich beim Einsatz von Musik jedoch bestimmte Tendenzen und Schwerpunkte erkennen, wie dies im Folgenden ausgeführt werden soll.

Die Gewichtung von Text und Musik bei der Auswahl der Musikstücke und ihrer Bearbeitung im Unterricht

Die Auswahl der Musikstücke

Betrachtet man das Angebot an Zusatzmaterialien für den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht, so fällt auf, dass es sich bei den didaktisierten Musikstücken sehr häufig, in manchen Publikationen sogar ausschließlich, um Lieder handelt. Die Publikation „Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner“ (Buchner 2009) beispielsweise beinhaltet Didaktisierungen „deutsche[r] Gegenwartsmusik verschiedener Musikrichtungen“ (Buchner 2009: 4). Lässt dies Didaktisierungen von Musikstücken unterschiedlicher Gattungen vermuten, handelt es sich bei allen didaktisierten Musikstücken der Publikation jedoch ausschließlich um Lieder, die über einen Text verfügen. In „Österreich. Schon gehört?“ aus der Reihe „Materialien zur österreichischen Landeskunde“ (bmukk 2009) finden sich unter den zehn Musikstücken immerhin zwei, die über keinen Text verfügen. Didaktisierungen zu reiner Instrumentalmusik ohne Text zu finden, gestaltet sich als schwierig, denn „[...] von den vielen verschiedenen musikalischen Gattungen und Formen steht nach wie vor fast ausschließlich das Lied in seinen verschiedensten Ausprägungen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses.“ (Badstübner-Kizik 2007: 11)

Somit ist bei der Auswahl der Musikstücke, die im Unterricht eingesetzt werden, eine Schwerpunktsetzung auf der musikalischen Gattung Lied festzustellen, während

¹¹ Zum Beispiel werden auf der Homepage des Goethe Instituts Frankreich methodische Tipps, Arbeitsblätter und Arbeitsvorschläge für den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht kostenlos angeboten: <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/lhr/sek/mat/mus/de3902413.htm> [17.1.2013]

Für eine Übersicht über weitere Internetseiten, auf denen Didaktisierungen oder Anregungen zur Arbeit mit Musik im DaF-Unterricht zu finden sind siehe: http://wiki.zum.de/Musik_im_DaF-Unterricht [17.1.2013]

Werke der Instrumentalmusik vernachlässigt werden (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 29). Auch Gattungen der Vokalmusik, wie Oper oder Musical, wurden in der Fremdsprachendidaktik bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 30).

Warum beim Einsatz von Musik im Sprachenunterricht Lieder als bevorzugte musikalische Gattung eingesetzt werden, liegt in erster Linie darin bedingt, dass Lieder über einen sprachlichen Text verfügen. So werden Lieder in der Fernstudieneinheit zur Fertigkeit Hören als „wichtige Textsorte und eine wertvolle Unterstützung beim Lernen einer Fremdsprache“ bezeichnet, die sich „besonders gut als Hörtexte [eignen], weil sie zum Zuhören produziert worden sind; sie sind also authentisches Hörmaterial.“ (Dahlhaus 1994: 76) Deutlich wird hier die Vernachlässigung bzw. die Außerachtlassung der musikalischen Komponente des Liedes: Das Lied wird als Textsorte begriffen, das Wort „Musik“ findet keine Erwähnung. Darüber hinaus sind Lieder kurze und abgeschlossene Texte, die über eine klare Struktur verfügen (vgl. Allmayer 2010: 300).

Beim Einsatz von Musik in Lehrwerken steht ihre sprachrezipierende Nutzung in Form von Hör- und Leseverstehensübungen im Mittelpunkt, überwiegend werden „vertonte[...] Texte“ (Badstübner-Kizik 2006: 39) bearbeitet. Wird Musik mit dem Ziel im Unterricht eingesetzt, dass „musikalisch verpackte fremdsprachliche Texte“ (Badstübner-Kizik 2007: 16) durch Hörverstehensübungen verstanden werden sollen, richtet sich die Auswahl der Musikstücke in den meisten Fällen nach dem Text, während die musikalische Komponente eine geringere Rolle spielt. Ob sich ein Lied für den Einsatz im Unterricht eignet, bestimmt in erster Linie die inhaltlich, lexikalische und grammatikalische Beschaffenheit des Liedtexts, weniger die musikalische Qualität des Liedes (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 16).

Diese Auswahl von Musikstücken beschränkt sich jedoch nicht nur auf das Lied, sondern betrifft auch die Instrumentalmusik. Nach Badstübner-Kizik (2006: 46-47) stehe bei der Bearbeitung von Instrumentalmusik im Unterricht das freie und gelenkte Schreiben, meist „das Schreiben von Geschichten [...] nach, zu und über Musik“ (Badstübner-Kizik 2006: 47) im Zentrum. Aus diesem Grund werde beim Einsatz von textloser Musik im Unterricht „in der Regel auf Instrumentalmusik mit deklariertem oder vermeintlichem Programm zurückgegriffen.“ (Badstübner-Kizik

2006: 47) Dem entsprechen die musikalischen Gattungen Charakterstück¹² oder Programmmusik. Die Werkauswahl richtet sich also auch hier nicht nach der Qualität des musikalischen Werks, sondern vielmehr danach, ob sich die Geschichte im oder hinter dem Werk für das Schreiben im Unterricht eignet.

Die Bearbeitung der Musikstücke im Unterricht

Die textliche Komponente von Musikstücken dominiert nicht nur die Auswahl von Musikstücken, sondern auch bei der Bearbeitung der Musikstücke im Unterricht wird dem Text meist eine größere Bedeutung als der Musik beigemessen, wie Badstübner-Kizik feststellt:

„Bei näherer Betrachtung besitzen bildkünstlerische und musikalische Objekte einen unterschiedlichen Gehalt an Sprache. Aus Mangel an Erfahrungen und geeigneten Methoden, ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Potenzen zu erkennen und zu integrieren, fällt in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts die Entscheidung – wenn sie fällt – fast immer zugunsten der sprachlichen Bearbeitung.“ (Badstübner-Kizik 2006: 78)

Besonders auffällig ist dies in der Didaktisierungssammlung „Schon mal gehört?“ (Buchner 2009), in dem Lieder für Wortschatz- und Grammatikarbeit eingesetzt werden. Die Übungen gehen immer von den Liedtexten aus, die Musik wird in manchen Fällen zwar indirekt gestreift (Internetrechercheaufgaben zu den Musikern, manchmal musikalisches Genre), jedoch finden sich keine Übungen zur Musik selbst, wie beispielsweise zum musikalischen Aufbau der Lieder.

Auch in Lehrwerken wird Musik am häufigsten in Form „vertonter Texte“ eingesetzt, wobei Textpräsentation, -rezeption und -analyse im Vordergrund stehen, in manchen Fällen kommt das Formulieren verbaler Beurteilungen des Musikstücks hinzu. (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 39)

Durch diese Konzentration auf den Text rückt die musikalische Komponente des Werks auch bei ihrer Bearbeitung in den Hintergrund,

¹² Ein Charakterstück, auch Genrestück, lyrisches Klavierstück oder (Klavier-)Miniatur genannt, ist ein kurzes Instrumentalstück. Neben Satzbezeichnungen wie Moment Musical, Impromptu oder Albumblatt tragen Charakterstücke häufig außermusikalische Titel, die Inhalt, Gestus und Ausdruck der Komposition verbal beschreiben und dadurch die Assoziationen der HörerInnen lenken. Im Gegensatz zu Programmmusik, die häufiger außermusikalische Ereignisse darstellt und für den Hörer durch musikalische Nachahmung und Analogiebildung ausdrückt, betreffen Charakterstücke eher Gemütslagen, Befindlichkeiten und seelische Zustände. Die Übergänge zwischen Charakterstück und Programmmusik sind jedoch fließend. (vgl. Appel 1996: 636) Bekannte Charakterstücke sind beispielsweise *Am Kamin* oder *Träumerei* aus dem Klavierzyklus *Kinderszenen* von Robert Schumann. Der Zyklustitel nennt bereits den inhaltlichen Bezugsrahmen. (vgl. Appel 1996: 639-640)

„[dementsprechend] kreisen die gewählten Bearbeitungsverfahren auch vorrangig um Rezeption oder Produktion von mündlichen oder schriftlichen Texten ‚rund um ein Bild oder ein Lied‘.“ (Badstübner-Kizik 2006: 78)

Dies gilt nicht nur für die Gattung Lied, sondern auch bei der instrumentalmusikalischen Gattung Programmmusik wird selten das musikalische Werk selbst, sondern vielmehr das Programm, der Text dahinter, thematisiert, jedoch nicht die Musik selbst.

Hier fordert Badstübner-Kizik:

„Bei Musik geht es in der Regel um Hörverstehen oder kreatives Schreiben, also die ‚Geschichte hinter der Musik‘. Warum sollte man aber nicht einmal über die ‚Geschichte dieser Musik bzw. dieses Liedes‘ sprechen? Zweifellos wird auch dabei die fremde Sprache rezipiert und produziert.“ (Badstübner-Kizik 2006: 78)

Konsequenzen der Vernachlässigung der musikalischen Komponente

Die im Vorhergehenden erläuterte Tendenz, dass für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht am häufigsten vor allem die musikalische Gattung Lied gewählt wird, kann für den Unterricht negative Konsequenzen zur Folge haben. Einerseits wird den Lernenden keine musikalische Gattungsvielfalt geboten und das Potential der anderen musikalischen Gattungen somit nicht genutzt. Des Weiteren kann die Vernachlässigung der musikalischen Komponente bei der Bearbeitung von Liedtexten im Unterricht Folgen haben: Grätz bezeichnet Übungen mit dem Text des Musikstücks, wie etwa während des Hörens auszufüllende Lückentexte, Wortschatzarbeit, Zurufen der während des Hörens verstandenen Wörter und Sammeln als „Textaufgaben oder – pointiert ausgedrückt – durch Musik erschwerte Hörverständnisse“ (Grätz 1997: 4). Im Unterschied zu didaktischen Liedern, die bewusst für den Unterricht konstruiert wurden, handelt es sich bei Liedern um Musikstücke, die zwar im Unterricht als authentisches Sprachmaterial dienen können, aber eben nicht zu diesem Zweck geschaffen wurden. Die Bearbeitung von Liedern im Unterricht, die hauptsächlich den Liedtext betreffen, der beim Hören der Musik verstanden werden soll, kann Schwierigkeiten bereiten, „denn die Musikinterpreten legen auf Textverständlichkeit, wie sie für Fremdsprachenlernen in solchen Übungen notwendig ist, keinen gesteigerten Wert.“ (Grätz 1997: 4)

Grätz' Aussage steht jedoch im Widerspruch zu Dahlhaus, nach der sich Lieder eben „besonders gut als Hörtexte [eignen], weil sie zum Zuhören produziert worden sind“ (Dahlhaus 1994: 76), wenn gleich Dahlhaus einräumt, dass authentische Lieder schwieriger zu verstehen seien als didaktische und daher eine besondere Didaktisierung erfordern.

Musikstücke nur als „vertonte Texte“ im Unterricht einzusetzen, weil diese durch ihre musikalische Komponente scheinbar attraktiver sind als andere Textsorten, kann auch negative Folgen haben. Grätz schreibt:

„Frustration ist nicht selten die Folge. Aus zwei Gründen: Erstens kann man nicht über das reden, was einem bei der Musik eigentlich wichtig ist, nämlich die Musik, und zweitens wird dann oft übergegangen zur Textarbeit. Nur: Warum dann die Musik?“ (Grätz 1997: 4)

Interessant sind in diesem Zusammenhang Forschungsergebnisse von Blell, die darauf hinweist, „dass Textverstehen beim Musikhören normalerweise nicht im Mittelpunkt steht“ (Blell 1993: 318, zit. nach Badstübner-Kizik 2006: 44-45), sondern vielmehr die rhythmischen und klanglichen Komponenten der gehörten Musik. Demnach ist die reine Auseinandersetzung mit dem Liedtext im Unterricht sehr unnatürlich und entspricht nicht jener Musikrezeption, wie sie außerhalb einer Unterrichtssituation geschehen würde. Die musikalische Komponente von Liedern sollte daher bei ihrem Einsatz im Unterricht nicht völlig ausgeblendet werden.

Stellenwert von Musik im Unterricht

Neben den oben ausgeführten Tendenzen, dass erstens hauptsächlich Lieder eingesetzt werden, zweitens bei der Arbeit mit Musikstücken die Textarbeit im Vordergrund steht und die musikalische Komponente häufig vernachlässigt oder gar nicht erst thematisiert wird, ist des Weiteren festzustellen, dass der Einsatz von Musik häufig als „fakultatives Extra verstanden [wird], mit dem die Lerner nach einer Phase der ‚ernsthaften‘ Arbeit belohnt werden.“ (Wicke 2000: 27)

Diese Auffassung von Didaktisierungen von Musikstücken als Belohnung oder Programm zu einem besonderen Anlass wird auch durch die Positionierung und Didaktisierungen von Musikstücken in Lehrwerken deutlich, wie an einem Beispiel gezeigt werden soll: Im Lehrwerk Tangram werden Lieder zumeist am Ende einer Lektion oder am Ende eines Themenblocks innerhalb einer Lektion positioniert. In

der dritten Lektion (Tangram aktuell 2, Lektion 1-4: 36) findet sich Herbert Grönemeyers „Currywurst“. Abgedruckt sind der vollständige Liedtext (ohne musikalische Transkription), Erklärungen bestimmter im Lied verwendeter Wörter sowie sehr knapp gehaltene Informationen zu Herbert Grönemeyers künstlerischem Werdegang. Des Weiteren werden keine Übungen, Aufgaben oder Didaktisierungsvorschläge, wie das Lied eingesetzt werden könnte, angeboten. Die Lernziele, die mit dem Einsatz des Liedes verfolgt werden sollen, sind nicht angeführt und auch nicht ersichtlich. Der Liedtext passt thematisch zur Lektion, in der es um Gesundheit und Ernährung geht, doch da das Lied weder eine aufbauende Funktion für kommende Inhalte hat, noch vorher gelernte grammatikalische Strukturen festigt, bleibt die Bearbeitung des Lieds fakultativ. Wie und ob das Lied im Unterricht bearbeitet wird, bleibt der Lehrperson überlassen. Im Vorwort des Lehrwerks wird die Funktion von Liedern beschrieben: „Lieder, Raps und Reime trainieren Aussprache und Intonation auf kreativ-spielerische Weise.“ (Dallapiazza u.a. 2005: III) Nicht klar ist hingegen, wie dies im Fall von Herbert Grönemeyers Lied geschehen soll.

Im LehrerInnenhandbuch zum Lehrwerk (Dallapiazza 2005a: 36) findet sich zwar eine Anleitung, wie man das Lied im Unterricht bearbeiten könnte, jedoch bezieht sich diese ausschließlich auf den Liedtext, von dem ausgehend Hör- und vor allem Leseverstehensübungen durchgeführt werden sollen und der im Lied verwendete Dialekt thematisiert werden kann. Bis auf die Anregung, dass die Lernenden zum Abschluss der Übung den Liedtext mitlesen, mitsingen oder mitsummen können, wird die musikalische Komponente des Liedes auch in der Anleitung im LehrerInnenhandbuch mit keinem Wort erwähnt und nicht in die Bearbeitung miteinbezogen.

Dieses Beispiel des Umgangs mit Musik in Lehrwerken verdeutlicht den Stellenwert von Musik als „fakultatives Extra“ oder „Belohnung“, nachdem die Lektion abgeschlossen wurde. Musik findet im Lehrwerk zwar Einsatz, jedoch wird darauf verzichtet, das präsentierte Musikstücke zu didaktisieren und konkrete Übungen und Aufgaben anzugeben. Wird Musik im Unterricht ausschließlich als „Lückenfüller“ oder „Belohnung“ eingesetzt, ohne konkrete Lernziele zu verfolgen, kann daraus das Problem entstehen, dass die Lernenden, werden ihnen die Ziele nicht transparent

gemacht, die Musik nicht als wichtig empfinden, wodurch ihr Potential jedoch nicht ausgeschöpft wird.

Wie Badstübner-Kizik bemerkt, steige zwar das Angebot an praktischen Vorschlägen für den Einsatz von Bildern und Musik im Fremdsprachenunterricht, jedoch

„fungieren [Bild- und Musikkunst] hier in den meisten Fällen als fakultatives ‚Lernvehikel‘, als Mittel zum Zweck, das den Fremdsprachenunterricht im weitesten Sinne lustvoller und effektiver macht, nur selten allerdings obligatorischer ‚Lerninhalt‘ fremdkultureller Bildung ist.“ (Badstübner-Kizik 2007: 11)

3.4 Ursachen für die Vernachlässigung von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht

Wie im Vorherigen ausgeführt wurde, steht bei der Auswahl und innerhalb der Bearbeitung von Musik im Fremdsprachenunterricht der Text im Mittelpunkt. Lieder werden gerne eingesetzt, weil sie „vertonte Texte“ sind, folglich ist also davon auszugehen, dass ein möglicher Grund für die Vernachlässigung der Instrumentalmusik im Unterricht darin zu sehen ist, dass hier eben kein Liedtext vorliegt, mit dem gearbeitet werden kann.

„Objekte, die deutlich sprachdominant sind – also Bilder mit erkennbaren und benennbaren Details, vertonte Texte (Lieder) oder die erwähnte Programmmusik, hinter der (angeblich?) Erzähltes steht, rücken in den Vordergrund, wenig oder nichtsprachliche Objekte bleiben am Rande oder ganz unberücksichtigt.“ (Badstübner-Kizik 2006: 78)

Für den Einsatz von Instrumentalmusik werden am ehesten Charakterstücke oder Werke aus der Programmmusik gewählt, die über einen „Text hinter der Musik“ verfügen. Erschwert wird der Einsatz von Instrumentalmusik im Unterricht durch das mangelnde Angebot an verfügbaren Didaktisierungen.

Hinzu kommt ein Phänomen, das nicht nur den Fremdsprachenunterricht, sondern den Bildungsbereich allgemein betrifft, nämlich das negative Image der so genannten „klassischen Musik“, vor allem bei Jugendlichen und anderen Zielgruppen, die in ihrer

musikalischen Sozialisation mit klassischer Musik wenig oder gar nicht in Berührung gekommen sind.

„Im allgemeinen gewinnt man den Eindruck, auf Kunst und Musik werde immer da zurückgegriffen, wenn es um einen lebendigen, originellen, kreativen, lernerorientierten Fremdsprachenunterricht gehen soll, der neue Horizonte öffnen möchte, der dabei aber doch so vorsichtig vorgeht, dass die vorrangig jugendlichen Lernenden, denen die Lehrwerkautoren im allgemeinen ein Desinteresse an Kunst und klassischer Musik zuschreiben, nicht verprellt werden.“ (Badstübner-Kizik 2006: 8)

Für den DaF-Unterricht ist dies von großer Bedeutung, da es sich bei den Lernendengruppen oft um heterogene Gruppen mit TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern handelt, die eine unterschiedliche musikalische Sozialisation erfahren haben.

Obwohl es der Realität entspricht, dass Jugendliche andere musikalische Genres präferieren, kann die pauschale Annahme, dass sich Jugendliche grundsätzlich nicht für klassische Musik interessieren, durch verschiedene Studienergebnisse widerlegt werden (siehe Tröndle 2011, Keuchel 2010 und Keuchel 2011). Wie aus den Studien, die das Interesse Jugendlicher an verschiedenen Kunst- und Kulturrichtungen im deutschsprachigen Raum untersuchten hervorgeht, nimmt Musik vor allem im Leben Jugendlicher einen sehr großen Stellenwert ein. Die präferierten Musikrichtungen sind dabei zwar Rock- und Popmusik, doch wird klassische Musik im Vergleich zu volkstümlicher Musik, Schlagermusik oder Kirchenmusik deutlich bevorzugt. (Keuchel 2010)

Christian Kellersmann spricht sogar von einer „neue[n] Ära der Klassikdominanz“ (Kellersmann 2011: 221) und einer steigenden Beliebtheit klassischer Musik bei Jugendlichen. Mitverantwortlich für die Popularitätssteigerung der Klassik sei einerseits die mangelnde Kreativität und Innovation der Popmusik, des Weiteren die sich in den letzten Jahren etablierenden „neuen Klassik-Stars“ (Kellersmann 2011: 222), die auch junge Menschen ansprechen, sowie das zunehmende Angebot an Musikvermittlungsprojekten großer Orchester für Jugendliche (vgl. Kellersmann 2011: 225).

Basierend auf der Annahme, klassische Musik würde bei Jugendlichen Desinteresse hervorrufen und diese daher von vornherein nicht im Unterricht einzusetzen, wäre folglich eine zu leichtfertige Reaktion. Wünschenswert wäre hier eine

Zusammenarbeit von LehrwerksautorInnen mit MusikvermittlerInnen, um eine Ausgewogenheit bei den eingesetzten Gattungen zu erzielen und neue Zugänge zu finden, um auch jugendliche Lernende für klassische Musik zu motivieren.

Das Vermeiden von klassischer Musik im Unterricht geht zusätzlich häufig von den Lehrenden selbst aus, die Desinteresse oder Überforderung der Lernenden befürchten:

„Leider wird die sogenannte klassische Musik häufig von vielen Lehrern als ‚zu schwer‘ eingestuft, so dass häufig davon abgesehen wird, diese Musik im Unterricht einzusetzen.“ (Wicke 2000: 38)

Zudem ist Badstübner-Kizik der Meinung, dass viele Lehrende im Umgang mit Bild- und Musikkunst eine „gewisse Scheu“ an den Tag legen, da hinter bild- und musikkünstlerischen Werken fachfremde, nicht-philologische Bezugswissenschaften stehen, speziell bei „Vokal- und Instrumentalmusik tun sich weite und für den Laien unübersichtliche Felder auf.“ (Badstübner-Kizik 2006: 77) Umso wichtiger wäre daher ein größeres Angebot an Didaktisierungen von klassischen Musikstücken, die gegebenenfalls Hintergrundinformationen für die Lehrenden beinhalten und dadurch Hemmschwellen beim Einsatz von Instrumentalmusik abbauen.

Für den DaF-Unterricht hat Wicke (siehe u.a. Wicke 2000) Didaktisierungen für textlose Musik, die größtenteils im Zusammenhang mit dem kreativen Schreiben stehen, entworfen. Nach Wicke eignen sich „klassische und andere instrumentale Stücke“ (Wicke 2000: 26) genauso wie Lieder für den Einsatz im Unterricht, da sich die motivatorische Funktion von Musik auf alle musikalischen Gattungen erstreckt. Entscheidend für die Arbeit mit klassischer Musik im Unterricht sei nach Wicke die Vorgehensweise der Lehrperson, denn der Einsatz von klassischer Musik im Unterricht bedarf „einer entsprechenden behutsamen Vorbereitung“ (Wicke 2000: 28), bei der die Lernenden schrittweise und über längere Zeiträume regelmäßig an die Musik herangeführt werden sollen, um so eine musikalische Kompetenz zu erwerben, die es den Lernenden ermöglicht, musikalische Werke zu deuten, zu interpretieren und dies auch mit dem adäquaten Sprachrepertoire in der Fremdsprache verbalisieren zu können (vgl. Wicke 2000: 28).

3.5 Zusammenfassung und Fazit

Wie der historische Überblick zeigt, ist der Einsatz von Musik im Sprachunterricht seit längerer Zeit Usus und stellt heute keine Seltenheit mehr dar. Verschiedene Methoden, unter anderem die Sing Ling-Methode von Uwe Kind, und theoretische Konzepte wie beispielsweise das Konzept der Visualisierung vor dem inneren Auge von Gabriele Blell wurden seither entwickelt. Neuere, häufig interdisziplinäre Forschungen setzen sich besonders mit dem Einsatz unterschiedlicher musikalischer Gattungen wie Filmmusik oder Rap sowie mit Klängen und Geräuschen im Unterricht auseinander.

Trotz der Erweiterung des Musikrepertoires und somit auch des Musikbegriffs bleibt jedoch das Lied die im Sprachunterricht vorwiegend eingesetzte Gattung. Der Einsatz von Instrumentalmusik hingegen wird sowohl in der Forschung, als auch in Lehrwerken und in unterrichtsbegleitenden Materialien sehr häufig vernachlässigt. Instrumentale Werke werden in erster Linie zur lernpsychologischen Nutzung von Musik herangezogen, etwa zur Förderung von Konzentration oder Entspannung mit dem Ziel der Leistungssteigerung, obwohl ihre Bearbeitung auch zu sprachdidaktischen Zwecken (Nutzung von Musik für Sprachrezeption und -produktion, informative, musikproduzierende und reproduzierende Nutzung von Musik) möglich wäre.

Neben dieser Trennung in die sprachdidaktische und lernpsychologische Nutzung von Musik im Unterricht kann des Weiteren eine Einteilung in direkte und indirekte Nutzung vorgenommen werden. Bei dieser wird unterschieden, ob das musikalische Werk selbst Gegenstand der Auseinandersetzung ist (direkt) oder ob Musik in erster Linie als Medium eingesetzt wird, um bestimmte Ziele zu erreichen (Entspannung, Konzentrationsförderung, Vorbereitung oder Überleitung für nachfolgende Inhalte) und die dabei verwendete Musik nicht oder nur am Rande thematisiert wird (indirekt).

In Bezug auf den Einsatz von Musik im Unterricht lassen sich verschiedene Schwerpunkte und Tendenzen feststellen:

Zum einen wird der Einsatz von Musik im Unterricht häufig als Belohnung oder fakultatives Extra begriffen. Dies wird durch die Positionierung von Musik in

Lehrwerken unterstützt. Vielfach wird Musik erst am Ende einer Lektion eingebunden („Belohnung“) oder völlig isoliert von der Lehrwerksprogression ohne konkrete Didaktisierungen (Übungen, Aufgaben) positioniert.

Zum anderen ist bei Auswahl und Bearbeitung von Musikstücken für den Unterricht eine Fokussierung auf die textliche Komponente von musikalischen Werken vorherrschend, während die musikalische vielfach vernachlässigt wird. Bereits bei der Auswahl jener Musik, die für die Bearbeitung im Unterricht geeignet erscheint, wird dem Text mehr Bedeutung beigemessen als der Musik. Dies betrifft Lieder gleichsam wie textlose Musik: Lieder werden in erster Linie aufgrund ihrer Thematik sowie der syntaktischen und grammatikalischen Beschaffenheit der Liedtexte ausgewählt, während bei instrumentalen Werken die Gattungen Programmmusik und Charakterstück dominieren, die über einen sogenannten „Text hinter der Musik“ verfügen.

Die Vernachlässigung von Instrumentalmusik ist neben dieser Konzentration auf den Text musikalischer Werke des Weiteren durch eine allgemeine Voreingenommenheit gegenüber „klassischer Musik“ bedingt. Einerseits gehen Lehrpersonen insbesondere bei jugendlichen Lernenden von einem Desinteresse an dieser Musikrichtung aus, andererseits schrecken viele Lehrende aufgrund fehlenden eigenen Fachwissens häufig vor dem Einsatz von klassischen Werken im Unterricht zurück. Um dieser Scheu entgegenzuwirken, müssen die Didaktisierungen musikalischer Werke auch Hintergrund- und Zusatzinformationen über die jeweilige Musik enthalten, wie es in Unterrichtsmaterialien auch bei anderen landeskundlichen Themen der Fall ist. Zur erfolgreichen Umsetzung im Unterricht müssen die Didaktisierungen des Weiteren konkrete Anweisungen für die Lehrperson beinhalten. Für eine zielführende Bearbeitung von instrumentalen Werken mit DaF-Lernenden müssen diese schrittweise und in regelmäßigen Abständen an die Werke herangeführt werden.

4 Potenziale von Instrumentalmusik

In diesem Kapitel soll erläutert werden, welche Potenziale der Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht hat. Während in den vorherigen Kapiteln Musik stärker unter Einbezug verschiedener musikalischer Gattungen mit und ohne Text verstanden wurde, liegt der Fokus nun vor allem auf der textlosen Instrumentalmusik. Die verschiedenen Stärken von Instrumentalmusik in Bezug auf ihre Nutzungsmöglichkeiten im DaF-Unterricht werden aufgeschlüsselt dargestellt, eine strikte Trennung ist jedoch nicht immer möglich, da sich die Potenziale gegenseitig bedingen und beeinflussen. Auf die lernpsychologische Nutzung von Instrumentalmusik, ein weiteres Potenzial, wird im Folgenden nicht näher eingegangen, da dies bereits in Kapitel 3.2.3. genauer ausgeführt wurde.

4.1 Landeskundliches und interkulturelles Potenzial

Über Musik kann im Fremdsprachenunterricht Landeskunde vermittelt werden, denn „Kunstwerke und Musikstücke sind Objekte, die authentische Einblicke in die fremde Kultur ermöglichen (können).“ (Badstübner-Kizik- 2004: 11) Bei der Betrachtung von Musik als landeskundlicher Gegenstand kann diese im Fremdsprachenunterricht zur „expliziten Informationsvermittlung“ (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 17) genutzt werden, indem den Lernenden Informationen über Werk, KomponistIn, InterpretIn etc. vermittelt werden. Van Eunen unterstreicht besonders den landeskundlichen Wert von Liedern:

„Lieder vermitteln implizit und explizit Informationen über das Leben im Zielsprachenland, über die Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen, über Soziales und Sozialpolitisches. [...] Kurzum: Landeskunde, zum Lied komprimiert.“ (Van Eunen 1992: 39)

Dies gilt auch für andere musikalische Gattungen, denn wenn ein musikalisches Werk in seinem Kontext betrachtet wird, eröffnet dies eine Fülle von landeskundlich relevanten Informationen: Neben dem Werk selbst können ferner KomponistInnen, InterpretInnen, Entstehungsgeschichte und -umstände des Werks, Rezeptionsgeschichte, Aufführungspraxis etc. thematisiert werden. Um dies im Unterricht umzusetzen, eignen sich beispielsweise Arbeitsmethoden wie

Informationssuche, Referate, Planung und Konzeption von Konzerten oder Ausstellungen, Erstellung von Materialmappen und Collagen, etc. (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 11), wobei die Fremdsprache zum „Vehikel der Informationsbeschaffung und -aufbereitung“ (Badstübner-Kizik 2004: 11) wird.

Diese Betrachtung eines musikalischen Werks in seinem Kontext dient einerseits der Vermittlung von Informationen und liefert einen Wissenszuwachs, andererseits ist die nicht isolierte Betrachtung des Werks wichtig für die Musikwahrnehmung. Die Musikvermittlerin Beatrix Borchard bezeichnet Musik als „Beziehungskunst“ (Borchard 2011: 247), da Musik nie allein für sich steht, sondern immer Bezüge zwischen KomponistInnen, InterpretInnen und Zuhörenden schafft. Bei der Vermittlung von Musik misst Borchard vor allem der biografischen Kontextualisierung von Werken eine große Bedeutung zu, da unser Interesse an Musik nie ausschließlich nur dem Werk gilt, sondern immer den Menschen, der das Werk geschaffen hat, miteinschließt. Hinzu kommt, dass Menschen vor allem durch Filme, Biografien und der Darstellung von Musik in den Medien unbewusst sogenannte „innere Komponistenbilder“ (Borchard 2011: 254) entwickelt haben, die die menschliche Musikwahrnehmung beeinflussen. Demnach ist die isolierte Werkbetrachtung mit Ausklammerung der schaffenden Person ohnehin nicht möglich und nach Borchard auch nicht zielführend. Stattdessen sollte bei der Vermittlung von Musik am Bedürfnis nach Biographisierung angeknüpft werden (vgl. Borchard 2011: 262). Dies ist auch im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, indem an die „inneren KomponistInnenbilder“ der Lernenden angeknüpft wird.

Ideen und Anstöße für die Thematisierung bestimmter Werke und ihrer KomponistInnen im Fremdsprachenunterricht können Musikvermittlungsprojekte liefern. Beispielsweise erläutern die MusikvermittlerInnen Annette Kristina Banse und Christian Schmidt-Banse, auf welche Weise Informationen zum Leben von KomponistInnen vermittelt werden könnten, so etwa durch die dramaturgische Umsetzung von Beziehungsgeschichten, wie die bis heute nicht bewiesene Liebesgeschichte von Johannes Brahms und Clara Schumann, durch die Darstellung von Streitgesprächen konkurrierender KomponistInnen, durch das Anfertigen von Komponistenportraits, fiktiven Interviews mit KomponistInnen, Nachrufen, Liebeserklärungen oder durch die Thematisierung von Schicksalsschlägen im Leben

Musikschaffender. Als bekanntes Beispiel sei hier der an Taubheit erkrankte Ludwig van Beethoven genannt. (vgl. Banse / Banse 2011: 271-273)

Diese im Kontext der Musikvermittlung entworfenen Ideen könnten auch auf den Fremdsprachenunterricht umgelegt und – nach entsprechender Vorbereitung der Lernenden – angewendet werden.

Neben der biografischen Kontextualisierung von Musik in Bezug auf ihre KomponistInnen eignet sich auch die Thematisierung verschiedener InterpretInnen im Fremdsprachenunterricht. Besonders für den Unterricht mit jugendlichen Lernenden sei hier auf die bereits erwähnten „neuen Klassik-Stars“ (Kellersmann 2011: 222) hingewiesen, womit eine neue Generation von KünstlerInnen durchwegs jüngeren Alters bezeichnet wird, die sich in den letzten Jahren im Klassikbereich etablierten und durch gezieltes Marketing eine große Popularität erreicht haben. (vgl. Kellersmann 2011: 223) Als Beispiele seien hier der chinesische Pianist Lang Lang, der aus Deutschland stammende Tenor Jonas Kaufmann oder die deutsch-japanische Pianistin Alice Sara Ott genannt. Die Thematisierung von VertreterInnen dieser neuen „Generation aufregender, junger Stars, die auf sehr hohem künstlerischen Niveau arbeiten und zudem noch attraktive Persönlichkeiten sind“ (Kellersmann 2011: 222) eignet sich für den Fremdsprachenunterricht. Aufgrund des durchwegs jüngeren Alters der InterpretInnen besteht auch ein hohes Identifikationspotenzial für jüngere Lernende.

Wie oben ausgeführt wurde, bieten musikalische Werke ohne Text eine Fülle von Informationen, wenn sie in einem größeren Kontext betrachtet werden. Sie beinhalten somit einen landeskundlichen Wert, was im Sprachunterricht thematisiert werden kann.

Bei der Umsetzung der landeskundlichen Nutzung von Musik im DaF-Unterricht ist jedoch zu beachten, dass musikalische Werke nicht zur reinen Informationsvermittlung eingesetzt werden dürfen. Um dies zu erklären, soll ein kurzer Blick auf die Entwicklung der Landeskunde geworfen werden.

Fremdsprachliche Landeskunde wurde bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vor allem als Realienkunde verstanden, bei der den Lernenden in erster Linie Faktenwissen in Bezug auf Bevölkerung, Gesellschaft, Institutionen etc. des Zielsprachenlandes vermittelt wurde. Durch den kommunikativen Ansatz wurde

Landeskunde zunehmend in den Unterricht integriert und mit der Landeskunde Vermittlung wurde zudem das Ziel verfolgt, dass sich die Lernenden in der Kultur des Zielsprachenlandes angemessen verhalten können. In den 1990er Jahren wurde der kommunikative Ansatz durch den interkulturellen Ansatz erweitert, der Kultur- und Fremdverstehen als gleichwertige Ziele versteht. Seitdem werden Geschichte, Kunst, Musik und Literatur stärkere Bedeutung beigemessen, zudem wird Landeskunde als lebensweltlich konzipiert, prozesshaft und insgesamt offener begriffen. (vgl. Bettermann 2010: 180)

Zugleich wird bei der Vermittlung von Landeskunde heute nicht nur die Darstellung des Zielsprachenlandes, sondern auch die Lernendenperspektive miteinbezogen. Wurde vorher Eigenes und Fremdes verstärkt gegenübergestellt, rückt nun die Wechselwirkung zwischen Eigen- und Fremdperspektive in den Mittelpunkt. (vgl. Wilde-Stockmeyer 2001: 70)

Die Berücksichtigung der Lernendenperspektive ist beim Umgang mit Musik im Fremdsprachenunterricht von großer Wichtigkeit. Wie Wicke schreibt, sei die Durchführung der meisten seiner vorgestellten Projekte zum Einsatz von Musik im DaF-Unterricht nur möglich gewesen, da die Lernenden auf eigene Erfahrungen in ihrem Kulturkreis zurückgreifen konnten. (vgl. Wicke 2001: 21) Ein Beispiel für die Berücksichtigung der Lernendenperspektive ist ein von Arnold Leitner durchgeführtes Projekt zur österreichischen Landeskunde mit portugiesischen DaF-Studierenden an einer Universität in Portugal. Auf Wunsch der Studierenden wurde die österreichische Bundeshymne behandelt. Leitner entschied sich, nicht nur diese zu thematisieren, sondern als Ausgangspunkt die portugiesische Hymne zu bearbeiten. Bei der Gegenüberstellung der beiden Werke wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt, dabei wurde nicht nur der Text, sondern auch die Musik betrachtet. So vermissten die Studierenden beispielsweise den kämpferischen Ton in der österreichischen Hymne, im Vergleich zu ihrer eigenen. Wie Leitner schreibt führte die „Berücksichtigung der kulturellen Ausgangsbedingungen der Lerner“ (Leitner 2002: 50) zu einem gesteigerten Interesse und ermöglichte es den Lernenden, einen Bezug zur eigenen Identität herzustellen. (vgl. Leitner 2002: 50)

Dieses Beispiel zeigt, dass die Berücksichtigung der Lernendenperspektive und das Ausgehen von eigenen kulturellen Erfahrungen der Lernenden, hier durch die

Bearbeitung der eigenen Hymne, von großer Wichtigkeit für die erfolgreiche Durchführung des Projekts war.

Neben dem Vergleich bestimmter musikalischer Gattungen, wie beispielsweise Hymnen unterschiedlicher Länder, können in die interkulturelle Auseinandersetzung mit Musik auch bestimmte kulturelle Konventionen miteinbezogen werden, etwa das Verhalten beim Besuch eines Konzerts. Eine interessante Anregung bringt hier der Aufsatz von Raimund Vogels (2011: 103-112), der das „westliche Konzertgeschehen“ mit Begräbnisfeiern der Bura, einer Ethnie in Nordostnigeria, vergleicht und auf vielfache Parallelen hinweist.

Weitere Arbeitsmethoden für die landeskundliche Nutzung von Musik im Fremdsprachenunterricht listet Badstübner-Kizik auf (2004: 23-25), dabei sind viele der präsentierten Umsetzungsmöglichkeiten, die für Musik im allgemeinen konzipiert wurden, auch für instrumentale Werke anwendbar, so etwa die Präsentation musikalischer Institutionen, Werke oder Persönlichkeiten, die Anfertigung musikalischer Collagen, die Konzeption kommentierter Hörkonzerte oder die Anfertigung eines Musiklexikons.

Der interkulturell ausgerichtete Sprachunterricht sollte also nicht nur auf Informationsvermittlung abzielen, „denn es geht vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften.“ (Wicke 2001: 22)

Wie im Vorhergehenden erläutert wurde, hat textlose Instrumentalmusik ein landeskundliches Potenzial, das auf vielfache Weise genutzt werden kann. Die Betrachtung und Thematisierung eines musikalischen Werks in seinem Kontext, das biografische Informationen zu KomponistInnen oder InterpretInnen, Aufführungspraxis etc. einschließt, bietet eine Fülle von Informationen, die im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden können. Ideen für die Vermittlung von Musik im Fremdsprachenunterricht können Musikvermittlungsprojekte liefern.

Bei der Vermittlung landeskundlicher Informationen im Unterricht ist zu beachten, dass trotz der Ausdehnung der Informationen auf den Werkkontext der Bezug zur Musik bestehen bleibt. Die vermittelten Informationen sollten das Werkverständnis erleichtern und daher im Zusammenhang mit dem Werk stehen. Entfernen sich die

Informationen zu sehr von der Musik, entsteht unter Umständen der Eindruck, das musikalische Werk werde nur als Vorwand für die Vermittlung biografischer oder sonstiger Sachkenntnisse verwendet.

4.2 Musikalische Allgemeinbildung und Vermittlung eines Fachwortschatzes

Wie in Kapitel 4.1 erläutert wurde, kann Instrumentalmusik im DaF-Unterricht für die Vermittlung landeskundlicher Informationen genutzt werden. Die Bearbeitung instrumentaler Werke im Unterricht ist jedoch nicht nur für die Landeskunde Vermittlung von Relevanz, sondern kann des Weiteren im Zusammenhang mit der Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung betrachtet werden.

Im Unterschied zur Ausbildung, deren Ziel der Erwerb von Qualifikationen, die punktuell, unmittelbar anwendbar und überprüfbar sind, ist unter dem Begriff Allgemeinbildung die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu verstehen, die notwendigerweise beherrscht werden müssen. (vgl. Litschauer 1998: 16) Die Notwendigkeit einer Allgemeinbildung lässt sich nach Litschauer auf zweifache Weise rechtfertigen, erstens „quantitativ als jene Bildung, die über die elementare Bildung hinaus prinzipiell allen heranwachsenden Mitgliedern einer Gesellschaft zukommen soll“ (Litschauer 1998: 17) sowie zweitens „qualitativ als jene Bildung, die zusätzlich zu bestimmten punktuellen Fertigkeiten (z.B. zum Fremdsprachengebrauch) exemplarische Einblicke in die Welt vermitteln soll.“ (Litschauer 1998: 17)

Teil der Allgemeinbildung ist die musikalische Allgemeinbildung. Diese umfasst musikalische Praxis, musikbezogene Sachkenntnisse, musikalische Intelligenz in Verständnis und Gestaltung, ästhetisch relevante Fähigkeiten (Wahrnehmung und Vorstellung, Ausdrucksvermögen etc.) sowie als „Sekundäreffekte“ bezeichnete Inhalte wie Kommunikation, Organisation, Kooperation etc. (vgl. Litschauer 1998: 22-23). Die für den Erwerb einer musikalischen Allgemeinbildung zu vermittelnden Themen schließt die Musik aller Epochen, verschiedene Musikstile, Gattungen, Formen etc. mit ein. (vgl. Litschauer 1998: 119-123)

Der Fremdsprachenunterricht könnte zur Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung beitragen, indem musikalische Werke unterschiedlicher Gattungen, also auch Instrumentalmusik, im Unterricht bearbeitet werden. Durch die Bearbeitung von textloser Instrumentalmusik im DaF-Unterricht kann den Lernenden Wissen vermittelt werden, das nicht nur in Bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht von Relevanz ist, sondern ihre musikalische Allgemeinbildung aufbaut oder erweitert. Lernende könnten im Fremdsprachenunterricht neue Kenntnisse über Musik erwerben, die sie unter Umständen in ihrer Muttersprache noch nicht erworben haben.

Ein weiterer Zusammenhang zwischen der musikalischen Allgemeinbildung und dem Fremdsprachenunterricht ist im Zusammenhang mit der von Blell und Kupetz geforderten *audio literacy*, einer umfassenden Hörkompetenz, zu sehen.

Blell und Kupetz fordern,

„[d]ie Fremdsprachenlernenden der Zukunft müssen sowohl kenntnisreiche und kritisch-kompetente Rezipierende aller sprachlernrelevanten akustisch-musikalischen Informationen sein [...] sowie dazu befähigt werden, (sprach-)handelnd darauf zu reagieren und ihre Welt zu gestalten.“ (Blell / Kupetz 2010: 16)

Um dies zu erreichen, sei die Entwicklung einer *audio literacy* notwendig, deren Teilkompetenzen unter anderem eine Sensibilität für Hörkontexte aller Art umfasst, also sowohl Sprache, als auch Musik und Klang. (vgl. Blell / Kupetz 2010: 17) Die Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung im Fremdsprachenunterricht kann für die Entwicklung dieser *audio literacy* unterstützend sein und diese positiv beeinflussen. Somit kann sich die Behandlung von Instrumentalmusik und die sich dadurch erweiternde musikalische Allgemeinbildung auch positiv auf die umfassende Hörkompetenz allgemein auswirken.

Des Weiteren kann sich die musikalische Allgemeinbildung bzw. die generelle Kenntnis über Musik auch auf die Musikrezeption auswirken. Wie aus Studien hervorgeht, zählen mangelnde Vertrautheit, klassikferne musikalische Sozialisation, negative Erfahrungen und Informationsmangel zu den wichtigsten Faktoren, die Distanz, Desinteresse oder allgemein ein negatives Image von klassischer Musik bei Rezipierenden bewirken. (vgl. Gembris 2011: 76) Der Fremdsprachenunterricht kann

dazu beitragen, diese Faktoren zu verringern, indem etwa Lernende durch die Bearbeitung von klassischen Werken im Unterricht mit dieser Musik in Kontakt kommen. Durch gezielte Informationsvermittlung und den motivierenden Umgang mit Musik kann ein positiverer Zugang zu möglicherweise negativ konnotierten oder unbekanntem Musikrichtungen geschaffen werden, was positive Auswirkungen auf das Rezeptionsverhalten von Lernenden mit sich bringen kann. Durch den wiederholten Einsatz von Musik im Unterricht können Wissen und Hörerfahrung aufgebaut werden können, was das erneute Hören und den Zugang zu unbekannteren Musikrichtungen erleichtert. Die Auseinandersetzung mit musikalischen Werken im Unterricht sollte daher in regelmäßigen Abständen stattfinden.

Neben der Rolle der Instrumentalmusik für die Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung, an welcher der Fremdsprachenunterricht Anteil haben kann, ist über die Bearbeitung klassischer Musik im DaF-Unterricht zudem die Vermittlung eines bestimmten Fachwortschatzes möglich. Wie der Musikwissenschaftler Peter Schleuning schreibt, sei bei einer genaueren Beschreibung von Musik die Verwendung bestimmter Fachsprache unabdingbar. Versucht man, musikwissenschaftliche Fachbegriffe zu vermeiden und diese stattdessen mit Allgemeinbegriffen zu ersetzen, erreicht man eine „erzwungene Oberflächlichkeit und Allgemeinheit“ (Schleuning 2011: 230), die häufig Frustration zur Folge hat.

In Bezug auf Musikvermittlung im Fremdsprachenunterricht könnte gerade die Tatsache, dass für die genauere Beschreibung von Musik eine bestimmte Fachsprache notwendig ist, als Potenzial begriffen werden. Durch die Bearbeitung von klassischen Stücken im Unterricht kann den Lernenden ein Wortschatz vermittelt werden, der es ihnen ermöglicht, Musik mit treffenden Begriffen zu beschreiben. Gelingt dies, ist davon auszugehen, dass dies seitens der Lernenden als motivierend empfunden wird, was sich positiv auf die Lernatmosphäre und den Lernerfolg im Allgemeinen auswirken kann.

Ein Beispiel für die Vermittlung von musikwissenschaftlichem Fachvokabular ist eine von Kirsten Beißwenger entworfene Werkanalyse eines Capriccios¹³ für Cembalo von

¹³ Johann Sebastian Bach: Capriccio B-Dur „sopra la lontananza del fratello diletissimo“ für Cembalo, BWV 992.

Johann Sebastian Bach, die mit DaF-Studierenden an einer japanischen Universität durchgeführt wurde. Zwar handelt es sich bei der Unterrichtsform, in der die Analyse angewendet wurde, um musikwissenschaftlichen CLIL-Unterricht, also Fachunterricht mit Unterrichtssprache Deutsch, doch sind die Studierenden, wie Beißwenger anmerkt, DaF-Studierende und keine Fachstudierende für Musikwissenschaft. (vgl. Beißwenger 2009: 50)

Die in dem Projekt beschriebene Bearbeitung des Musikstücks gliedert sich in zwei Abschnitte: Zuerst soll eine Annäherung an das Musikstück durch Hören erfolgen. Erste Eindrücke beim Hören, unter besonderer Berücksichtigung der Wirkung, die die Musik auf die Hörenden ausübt, sollen versprachlicht werden. Als zweiter Arbeitsschritt folgt die musikalische Analyse des Werks, das auf Form-, Struktur- und Gattungsmerkmale untersucht wird. Gearbeitet wird am Notentext. (vgl. Beißwenger 2009: 50-51) Ziel der Werkanalyse ist es, „den Notentext semantisch verstehen zu lernen, d.h. den Sinn eines Motives oder Themas zu erfassen bzw. den formalen Aufbau einer Komposition zu verstehen.“ (Beißwenger 2009: 51)

Wie am Arbeitsblatt ersichtlich ist, wird bei der Durchführung dieser Analyse nicht mit Allgemeinbegriffen, sondern mit musikwissenschaftlichen Fachtermini gearbeitet, so werden beispielsweise folgende Begriffe verwendet: dreitöniges Achtelmotiv, Sexten mit Verzierungen, abwärtsgehende chromatische Linie, Termini für verschiedene Motive (Klagemotiv, Seufzermotiv) etc. (vgl. Beißwenger 2009: 53)

Diese Didaktisierung zeigt, dass die Verwendung von musikwissenschaftlichen Fachbegriffen auch im Fremdsprachenunterricht möglich bzw. für eine Werkanalyse, wie sie im Fall des genannten Unterrichtsbeispiels durchgeführt wurde, notwendig ist. Über die Bearbeitung musikalischer Werke kann so die Vermittlung eines bestimmten Wortschatzes erfolgen, der es den Lernenden ermöglicht, sich beispielsweise bei einer Werkanalyse adäquat ausdrücken zu können. Der von Schleuning kritisierten erzwungenen Oberflächlichkeit beim Sprechen über Musik, die durch das Vermeiden von Fachbegriffen entsteht (Schleuning 2011: 230), kann somit entgegengewirkt werden. Neben Begriffen, die für eine Werkanalyse notwendig sind, können des Weiteren auch Begriffe für verschiedene Instrumente oder Instrumententeile, Gattungsbezeichnungen, Berufsbezeichnungen im Musikbereich vermittelt werden.

Der Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht kann also einerseits zum Erwerb einer musikalischen Allgemeinbildung beitragen, andererseits kann über den Einsatz von musikalischen Werken Fachwortschatz vermittelt werden, der den Lernenden das Sprechen über Musik auf einem hohen, fachspezifischen musikwissenschaftlichen Niveau ermöglicht. Auch wenn die Durchführung einer musikalischen Werkanalyse mit DaF-Studierenden auf den ersten Blick möglicherweise sehr anspruchsvoll und aufwändig erscheint, sollte dies aufgrund der eben erläuterten Potenziale zumindest versucht und in Erwägung gezogen werden.

4.3 Hör- und Wahrnehmungsschulung

Wie Badstübner-Kizik konstatiert, seien wir in unserer Umwelt zwar permanent einer Unmenge an akustischen und visuellen Reizen ausgesetzt, doch „[i]mmer weniger Personen haben die Fähigkeit, einzelne Bilder und Klänge aus der Flut herauszugreifen und bewusst wahrzunehmen.“ (Badstübner-Kizik 2004: 10) Aus diesem Grund betrachtet sie Musikstücke und Bilder im fremdsprachlichen Unterricht in zweifacher Hinsicht als „fremde Objekte“, da sie einerseits aus der „fremden“ Kultur des Zielsprachenlandes stammen. Andererseits seien Kunst und bestimmte Musikbereiche allgemein zu „fremden Medien“ geworden, da wir den bewussten Umgang mit diesen oftmals nicht beherrschen. Es fehle ein Repertoire an geeigneten Seh- und Hörmethoden, um akustische und visuelle Reize bewusst wahrzunehmen und in Folge auch angemessen zu verbalisieren. (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 10) Hierfür könnte der Fremdsprachenunterricht „Anleitung und Übungsfeld“ (Badstübner-Kizik 2004: 10) sein.

Neben der Betrachtung von Musikstücken als Objekte, die sprachliche Aktivität fördern und Einblicke in die Kultur des Zielsprachenlandes bieten, können durch die Arbeit mit musikalischen Werken im Unterricht verschiedene Strategien in Hinblick auf den Umgang mit Medien allgemein geübt werden. (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 10-12) Auch Hellwig ist der Ansicht, dass über den Einsatz von Bildern und Musikstücken im Fremdsprachenunterricht ein „Wahrnehmungstraining“ erfolgen kann, das „das langsam-kritische Bild-,Lesen‘ und das aufmerksam-zugewandte Musik-Hören“ (Hellwig 1996: 26) umfasse und im Medienzeitalter notwendig ist, denn die genannten Bestandteile des Wahrnehmungstrainings „sind

Wahrnehmungsspezifika, die in unserer Zeit flüchtig-oberflächlichen Medienkonsums gefährdet erscheinen.“ (Hellwig 1996: 26)

Neben Bildern eignen sich für dieses Training im besonderen Maße Musikstücke, da sie im Vergleich zu literarischen Texten „oft leichter zugänglich und offener, weil weniger sprachlich festgelegt“ (Badstübner-Kizik 2004: 12) und zudem interpretationsoffener seien. Dies gilt insbesondere für die textlose Instrumentalmusik, da diese noch deutungsoffener ist als beispielsweise Lieder, die durch ihren Text über deutlich mehr festgelegten sprachlichen Inhalt verfügen und weniger individuelle Deutungsmöglichkeiten bieten.

Durch den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht könnte also eine Hör- und Wahrnehmungsschulung erfolgen. Neben der Instrumentalmusik eignen sich auch andere nicht-verbale Textsorten wie Klanginstallationen oder Geräusche, da es sich auch bei diesen um authentische Hörtexte handelt, die in ihrer Entstehungskultur verankert sind und biografische, historische, thematische oder technische Aspekte beinhalten. Der Umgang mit diesen ermöglicht den Lernenden Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstrategien kennenzulernen und diese im Unterricht als geschützter Raum erproben und anwenden zu können. Zu diesen Strategien werden unter anderem das bewusste, wiederholte, möglichst vorurteilsfreie Hinhören, die Verzögerung und Zurückhaltung von Urteilen über das Gehörte, das ansteigende Bedürfnis nach Austausch und Kooperation sowie das Formulieren von Fragen in Bezug auf das Gehörte gezählt. (vgl. Badstübner-Kizik 2008: 67-68)

Im Zuge einer Hör- und Wahrnehmungsschulung könnten diese Strategien anhand der Bearbeitung von instrumentalen Werken im DaF-Unterricht geübt werden:

„Stark vereinfacht und verkürzt gesagt: Beim wiederholten Hören einer Mozartsonate (mit den entsprechenden Aufgaben) könnte man einmal das genauere Hinhören üben, auch wenn es ganz ungewohnt ist.“ (Badstübner-Kizik 2004: 12)

Die Erarbeitung der Hör- und Wahrnehmungsschulung umfasst verschiedene Schritte: Erstens die bewusste Wahrnehmung des Objekts, die durch bewusst langsame und schrittweise Aufnahme von akustischen Informationen trainiert werden kann. Analog zum langsamen Lesen kann das sogenannte langsame Hören geübt werden. Diese Hörart führt zu einem genaueren und bewussteren Hören. Der zweite Schritt ist die Reflexion der eigenen Wahrnehmung, durch die eine sprachliche

Umsetzung erfolgt. Diese kann durch gezielte Fragen in Bezug auf die akustischen Impulse geleitet werden. Der nächste Schritt hat den souverän erlebbaren Umgang mit dem Wahrgenommenen zum Ziel. Die Distanz zum fremden Medium soll verringert werden, ferner kann die Auseinandersetzung mit wahrgenommenen „fremden Objekten“ aus dem Zielsprachenland Selbstbewusstsein und Kreativität in unbekanntem Situationen allgemein fördern. (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 12)

Weitere Anregungen für den Erwerb einer bewussten, intensiveren Wahrnehmung und dem langsamen Hören gibt Badstübner-Kizik. Fast alle der aufgelisteten Anwendungsmöglichkeiten sind auch mit textloser Instrumentalmusik anwendbar, so zum Beispiel das Zuordnen bestimmter Bilder, Wörter, Tiere, Pflanzen, Länder etc. zur gehörten Musik mit anschließender Begründung der getroffenen Zuordnung, die Beschreibung von melodischen, rhythmischen oder charakterlichen Aspekten eines Musikstücks auf Grundlage eines vorgegebenen Wortschatzes, das Erkennen von Instrumenten sowie das Malen, Dirigieren oder sich Bewegen zur Musik etc. (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 21-22)

Für die Umsetzung dieser Hör- und Wahrnehmungsschulung ist es notwendig, Methoden aus anderen Disziplinen wie Kunst- Musik- Medien- und Museumspädagogik heranzuziehen (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 14). Zudem fordert Badstübner-Kizik die mediale und kulturelle Erfahrung- und Kompetenzsteigerung der Fremdsprachenlehrenden, die den Umgang mit unterschiedlichen Höranlässen, Hörtexten, Hörweisen und -vorlieben einschließt und „eine bewusste Erweiterung des auditiven Erfahrungshorizonts“ (Badstübner-Kizik 2008: 73) zum Ziel hat.

Abschließend sei ein weiterer Punkt angesprochen, der im Zusammenhang mit der Hörerfahrung steht. Grewe, der Verbindungen von Musik und Emotionen erforscht, stellt fest, dass Emotionen beim Musikhören in erster Linie nicht durch die Beschaffenheit der Musik bedingt sind, sondern vielmehr von den Hörenden selbst erzeugt werden. Hier spielt die Hörerfahrung, durch die Kompetenz im Umgang mit Musik erworben wird, eine große Rolle, denn positive Emotionen treten vor allem beim konzentrierten und aufmerksamen Hören auf. Dieses aufmerksame Hören führt zu einem Erfahrungsgewinn im Umgang mit Musik, was wiederum stärkere positive Erfahrungen zur Folge hat. (vgl. Grewe 2010: 34)

Die Schulung der Hörerfahrung sollte daher im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Musik im Unterricht könnte diese Hörerfahrung wachsen, was positive Emotionen hervorruft, die Einstellung der Lernenden beeinflusst und dadurch den weiteren Einsatz von Musik erleichtert.

Verstärkt werden kann die emotionale Wirkung von Musik durch das kollektive Hören in der Gruppe (vgl. Brandstätter 2008: 139) – dies ist ein weiterer Aspekt, der für den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht spricht, da das gemeinsame Hören in der Gruppe positive Auswirkungen haben kann.

Wie im Vorherigen ausgeführt wurde, kann Instrumentalmusik im DaF-Unterricht auch mit jenem Ziel eingesetzt werden, die Wahrnehmung und Hörerfahrung der Lernenden zu schulen. Hierfür eignen sich instrumentale Werke besonders, da sie über keinen Text verfügen und einem komplexeren Aufbau folgen als beispielsweise viele Stücke der Popmusik (siehe Kapitel 2.3.2). Neben der bereits erläuterten musikalischen Allgemeinbildung (siehe Kapitel 4.2), die durch die Bearbeitung von Instrumentalmusik aufgebaut oder erweitert werden kann, kann der Fremdsprachenunterricht auch durch die Vermittlung einer Hör- und Wahrnehmungsschulung den Lernenden Kenntnisse vermitteln, die nicht nur im fremdsprachlichen Lernkontext, sondern auch für andere Lebensbereiche der Lernenden von Relevanz sein können.

4.4 Musik als Auslöser von Kommunikationsprozessen

Musik kann im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, um Kommunikationsprozesse in Bezug auf das Gehörte auszulösen. Dies steht im Zusammenhang mit der emotionalen und identitätsstiftenden Funktion von Musik. Wie Badstübner-Kizik schreibt, eignet sich Musik im Vergleich zu Bildkunstwerken und Texten unter anderem deswegen besonders für ihren Einsatz im fremdsprachlichen Unterricht, da Musik ein starkes Identifikationspotenzial enthält, dessen emotionale und motivatorische Komponenten für den Lernprozess genutzt werden sollten. (vgl. Badstübner-Kizik 2004a: 16)

Die identitätsstiftende Rolle von Musik ist besonders bei Jugendlichen von großer Gewichtung, da Musik, verbunden mit der jeweiligen musikalischen Szene, in der Jugendphase eine sehr große individuelle und soziale und entwicklungspsychologische Funktion einnimmt. (vgl. Kleinen 2008: 58)

„Offensichtlich ist die Rolle der Musik auch für die personale und soziale Identitätsbildung: An Hand musikalischer Interessen und Präferenzen drückt man aus, wer man ist, zu wem und welcher sozialen Gruppe oder Klasse man gehört oder gehören will.“ (Spychinger 2001: 34)

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht ist dies neben dem Aspekt des Interesses der Lernenden in Bezug auf die sprachlichen Äußerungen beim Musikhören interessant. Nach dem bereits in Kapitel 3.1 erwähnten Konzept der „Visualisierung vor dem inneren Auge“ von Blell kann Musik bei den Hörenden sogenannte „innere Bilder“ entstehen lassen, die versprachlicht werden, wenn mehrere Hörende anwesend sind. (siehe Blell 1996) Musik ist in der Lage, „individuelle Prozesse der Sprach- und Musikverarbeitung zu induzieren sowie subjektiv-kreative Sprachproduktionsprozesse zu bewirken.“ (Blell 1996: 43-44) Werden diese „inneren Bilder“ von den Lernenden versprachlicht und mit der Gruppe geteilt, können so Kommunikationen ausgelöst werden, in denen es nicht vorrangig um die Bewertung des Gehörten geht, sondern um die individuellen Eindrücke.

Nach Blell eigne sich besonders Programmmusik und noch mehr „fremde Klangbilder“¹⁴ für den Einsatz im Unterricht, da diese „stärker als andere Instrumentalmusik eine visuelle, damit sprachlich-kommunikative Erschließung provozieren können.“ (Blell 1997: 203) Für den Fremdsprachenunterricht eignen sich diese Klangbilder besonders, da sie bei den Hörenden „verschiedene komplexe Wahrnehmungszustände, phantasievolle Bilder der Wirklichkeit“ (Blell 1997: 208) erzeugen und ein „Potenzial zur kognitiven Versprachlichung und Sprachanregung sowie als Brücke zur Entdeckung der Fremdkultur“ (Blell 1997: 208) haben. Im Unterricht können diese Klangbilder durch malerische oder sprachliche

¹⁴ Unter Klangbilder sind musikalische Kompositionen zu verstehen, die sich aus Klängen aller Art, also Musik, Sprache, Geräuschen, synthetischen Klängen oder Stille zusammensetzen. Der Begriff Klangbilder wurde aus dem englischen „soundscapes“ entlehnt; Pionier dieser Form der Klangkunst ist der kanadische Klangforscher, Hörpädagoge und Komponist Raymond Murray Schafer, der die Soundscape-Komposition Anfang der siebziger Jahre begründete. (vgl. Blell 1997: 207-208; Adams 2012) Eng verbunden sind diese mit den schon länger existierenden Klangskulpturen oder sound sculptures (siehe Davies 2012) sowie mit Klanginstallationen.

Assoziogramme, Arbeit mit Bildern, Stimulierungsfragen und Diskussionen bearbeitet werden. (vgl. Blell 1997: 211-214) Darüber hinaus eignen sich nach Blell Klangbilder aufgrund ihrer Nonverbalität auch für den Einsatz mit weniger fortgeschrittenen Lernenden. (Blell 1997: 215)

Ebenso wie Klangbilder ist die nonverbale Instrumentalmusik deutungs- und interpretationsoffener und lässt verschiedene, individuelle Interpretationen des Gehörten zu. Anders ausgedrückt:

„Indem Musik im Wesentlichen darauf verzichtet, konkrete Dinge und Personen zu bezeichnen, und auf diese Weise ihren ‚abstrakte Charakter‘ wahr, hält sie sich für viele mögliche Deutungen offen. [...] Musik hören aktiviert das metaphorische Erleben und die metaphorische Erkenntnis und eröffnet damit Interpretationsräume, die sich durch Subjektivität und prinzipielle Offenheit auszeichnen.“ (Brandstätter 2008: 144)

Auch Hellwig betont Individualität und das Persönliche bei den Sprachleistungen, die Musik bewirkt: Wie auch Bilder löst Musik „individuell-eigenständige differenzierte Sprachleistungen aus – auch in der Fremdsprache.“ (Hellwig 1996: 26) Zudem sind musikalische Werke „authentische und relevante Anlässe zum Nachdenken, Formulieren, Diskutieren, Fragen, Zuhören und Aushandeln“ (Badstübner-Kizik 2044 Konflikt: 21)

Im Unterricht kann die Kommunikation, die über die eingesetzte Musik erfolgen soll, gezielt gesteuert bzw. geübt werden, beispielsweise durch die Anregung zur Formulierung von Assoziationen, Gefühlen oder Urteilen zum Gehörten (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 20). Die Reflexionsfähigkeit kann verbessert werden, etwa durch das Erstellen und Präsentieren eigener Hörbiografien, Pro- und Contra-Diskussionen zu bestimmten Musikarten oder Werken, Reflexion der eigenen Hörgewohnheiten etc. Auf diese Weise soll eine Stärkung von Empathie und Sensibilität erfolgen, Motivation und Neugier entstehen, Vorwissen aktiviert werden, die Bildung einer eigenen Meinung erfolgen sowie der sprachliche Austausch gefördert werden. (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 22-23)

Wie bereits erwähnt, ist die Erforschung der emotionalen Wirkung von Musik sehr kontrovers und noch lange nicht abgeschlossen. Trotzdem stellt Grewe fest, dass Musik positive Emotionen auslösen kann, dies gilt insbesondere für das Hören komplexerer klassischer Musikstücke. Durch wachsende Erfahrung mit Musik können

diese positiven Emotionen zusätzlich verstärkt werden. (vgl. Grewe 2010). Für den Fremdspracheunterricht ist dies von Bedeutung, da sich positive Emotionen, die Musik bei Lernenden auslösen können, auch positiv auf die Lernatmosphäre im Unterricht auswirken. Neben den Möglichkeiten, wie Musik im Kontext des Fremdsprachenlernens genutzt werden kann, kann Musik auch dahingehend betrachtet werden, dass Musikhören für die Lernenden Genuss, Bereicherung und ein motivierendes Erlebnis im Unterricht sein sollte. Auch die Tatsache, dass bei der Bearbeitung von Instrumentalmusik nicht das Textverstehen im Mittelpunkt steht, kann zusätzlich motivierend wirken. Vor allem bei jüngeren Lernenden kann Musik negativen Lerneinstellungen und „Lernfrust“ entgegenwirken (vgl. Hellwig 1996: 26). Die motivierende Funktion von Musik im Fremdsprachenunterricht besteht auch darin, dass sie als Abwechslung gesehen wird und über einen spielerischen Charakter verfügt (vgl. Badstübner-Kizik 2004 Konflikt: 16). Diese Abwechslung kann nochmals erhöht werden, wenn verschiedene musikalische Gattungen, also auch Instrumentalmusik, im Unterricht zum Einsatz kommen.

Musik kann also im Fremdsprachenunterricht als Auslöser von Kommunikationsprozessen eingesetzt werden, da sie die Bildung innerer Bilder und deren Versprachlichung anregt. Instrumentalmusik ist durch ihre Nonverbalität noch interpretations- und deutungsoffener als Musikstücke mit Text, lässt daher mehrere Interpretationen des Gehörten zu und fördert individuelle Aussagen. Durch gezielte Übungen können Kommunikationsprozesse im Unterricht angeregt und unterstützt werden. Die motivierende Funktion von Musik und das Musikhören als bereicherndes Erlebnis sind weitere Gründe, die für den Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht sprechen.

4.5 Zusammenfassung und Fazit

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Annahme, Instrumentalmusik verfüge in Bezug auf ihren Einsatz im DaF-Unterricht über mehrere unterschiedliche Potenziale (Hypothese 1). Wie im Vorherigen ausgeführt wurde, hat sich diese Hypothese bestätigt: Instrumentale Werke können für die Vermittlung landeskundlich relevanter Informationen herangezogen werden, indem das Werk in

einem größeren Kontext betrachtet wird und neben dem Musikstück selbst KomponistIn, InterpretIn, Rezeptionsgeschichte etc. thematisiert werden. Anregungen für die unterrichtliche Umsetzung können aus der Musikvermittlung bezogen werden. Instrumentale Musikstücke eignen sich auch für die interkulturelle Auseinandersetzung, wie das Beispiel der Bearbeitung der österreichischen und portugiesischen Hymnen gezeigt hat. Die Berücksichtigung der Lernendenperspektive und das Einbeziehen der kulturellen Erfahrungen der Lernenden ist hier von großer Wichtigkeit.

Der Einsatz von Instrumentalmusik kann des Weiteren auch zur Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung beitragen, wodurch die Lernenden Kenntnisse erwerben, die sie nicht nur im fremdsprachlichen Kontext, sondern auch in anderen Bereichen nutzen können.

Die Bearbeitung von Instrumentalmusik kann sich außerdem positiv auf die Entwicklung einer allgemeinen Hörkompetenz auswirken, da die Hörkompetenz die Rezeption von verbalen wie nonverbalen Hörkontexten einschließt. Darüber hinaus kann über den Einsatz instrumentaler Werke im Unterricht auch ein bestimmter Wortschatz vermittelt werden, der es den Lernenden ermöglicht, auf einem fachlich hohen Niveau über Musik sprechen zu können.

Durch die Bearbeitung instrumentaler Werke kann weiter eine Hör- und Wahrnehmungsschulung im Unterricht erfolgen, was durch die mediale Reizüberflutung in unserer Umwelt allgemein besonders wichtig erscheint. Strategien zur Übung des genauen, bewussten Hörens und Wahrnehmens können durch Musik im Unterricht trainiert werden.

Aufgrund ihrer identitätsstiftenden und emotionalen Wirkung kann Musik im Fremdsprachenunterricht außerdem auch genutzt werden, um Kommunikationsprozesse zu initiieren. Hierfür eignet sich Instrumentalmusik deshalb besonders gut, da sie auf Grund ihrer Nonverbalität deutungs- und interpretationsoffener ist.

Zudem ist die motivierende Funktion von Musik im Fremdsprachenunterricht zu beachten. Dies betrifft einerseits den Einsatz von Musik als Abwechslung im Unterricht, andererseits kann auch das Musikhören an sich als ästhetisches Genusserlebnis betrachtet werden. Demnach kann der Einsatz von

Instrumentalmusik im Unterricht positive Auswirkungen auf die Lernatmosphäre haben.

Die genannten Potenziale zeigen, dass Instrumentalmusik auf vielfältige Art im Unterricht eingesetzt werden kann. Unterrichtsmaterialien, die Informationen über das Musikstück und seinen Kontext, über Bearbeitungsmöglichkeiten im Unterricht sowie über die verschiedenen Potenziale von Instrumentalmusik im fremdsprachlichen Kontext beinhalten, könnten zu einem häufigeren und erfolgreichen Einsatz dieser musikalischen Gattung im Fremdsprachenunterricht beitragen.

5 Methodische Zugangsweise

In den vorhergehenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurden theoretische Überlegungen zum Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht angestellt. Dabei konnte die Hypothese, dass der Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht über mehrere unterschiedliche Potenziale verfügt (Hypothese 1), bestätigt werden.

Im Folgenden soll anhand einer Didaktisierung eines instrumentalen musikalischen Werks für den DaF-Unterricht exemplarisch untersucht werden, wie der Einsatz von Instrumentalmusik in der Praxis gestaltet wird. Dabei sollen folgende Hypothesen geprüft werden:

- Hypothese 2: In den Übungen und Aufgaben der ausgewählten Didaktisierung von Instrumentalstücken im DaF-Unterricht werden die in Kapitel 4 aufgezeigten Potenziale nicht vollständig ausgeschöpft.
- Hypothese 3: Die Auseinandersetzung mit dem musikalischen Werk selbst nimmt innerhalb der Didaktisierung einen geringen Stellenwert ein.

5.1 Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken

Für die Konzeption einer Analysemethode wurden verschiedene Kriterienkataloge, wie der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994), der Brünner Kriterienkatalog (Jenkins 1997) und die Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse von Funk (1994) zur Analyse von Lehrwerken konsultiert, deren Aufbau im Folgenden kurz beschrieben werden soll.

Der unter der Leitung von Hans-Jürgen Krumm entwickelte „Stockholmer Kriterienkatalog“ (vgl. Krumm 1994: 100-105) umfasst eine in acht große Themengebiete unterteilte Auflistung von Fragen bzw. Kriterien, anhand derer die Qualität eines Lehrwerks geprüft werden kann. Berücksichtigt werden Aufbau und Layout des Lehrwerks, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, landeskundliche Inhalte (diese werden weiterunterteilt in: Menschen, Alltag, Geografie und Wirtschaftsleben, Gesellschaft, Kultur, Literatur, Geschichte und Darstellung des eigenen Landes), Sprache (hier erfolgt eine weitere Unterteilung in Aussprache und Intonation sowie

Tonbänder/Kassetten), Grammatik, Übungen und die Lernendenperspektive („Perspektive der Schüler“).

Musik wird in diesem Kriterienkatalog kaum berücksichtigt; bei den Kriterien nach dem Aufbau des Lehrwerks wird gefragt, ob das Lehrwerk über ein Lehrerhandbuch verfügt, das zusätzliches Material wie Bilderserien, Spiele, Liedertexte etc. beinhaltet und ob das Lehrwerk über „zusätzliche Tonaufnahmen (authentische Texte, Lieder, ...) [...]“ (Krumm 1994: 101) verfügt. Des Weiteren wird beim Unterpunkt „Kultur“ zu Kriterien der landeskundlichen Inhalte die Frage „Wie weit werden Kunst, Musik, Theater, Film etc. einbezogen?“ (Krumm 1994: 102) gestellt.

Die „Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse“ von Hermann Funk (vgl. Funk 1994: 105-108) sind in sieben große Bereiche unterteilt: Beschreibung (u.a.: „Welche Materialien gehören zum Lehrwerk“), Inhaltskonzeption (hier erfolgt eine weitere Unterteilung in: Themen, Situationen, Rollenkonzeption, Textsorten, Gestaltung), Grammatik, Wortschatz, Methodik/Übungsformen, Medienkonzeption und Lehrerhinweise. Musik findet in diesem Kriterienkatalog keine Beachtung. Bei den Fragen zum Punkt „Medienkonzeption“, wo man mit Musik zusammenhängende Aspekte vermuten könnte, wird der Begriff „Medienangebote“ verwendet, was Musik zwar einschließen kann, aber nicht explizit genannt wird.

Der „Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien“ (vgl. Jenkins 1997: 182-193) entstand aus einer kritischen Auseinandersetzung von Deutschlehrenden mit bereits bestehenden Kriterienkatalogen für die Beurteilung von DaF-Lehrwerken, unter anderem dem Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994) und den Arbeitsfragen zur Lehrwerksanalyse von Funk (1994). Die Kataloge wurden „einer kritischen Sichtung unterzogen und im Hinblick auf die spezifische Situation des Deutschunterrichts in Tschechien adaptiert bzw. erweitert.“ (Jenkins 1997: 182) Im Brünner Kriterienkatalog erfolgt eine Unterteilung in elf große Bereiche, von denen einige (vor allem die Bereiche Inhaltskonzeption und Übungen) detaillierter in weitere Punkte untergliedert werden. Folgende Aspekte werden berücksichtigt: Übereinstimmung mit dem Lehrplan/der Zielgruppe, Gestaltung, Bestandteile des Lehrwerks, Medien, Aufbau des Buches, Inhaltskonzeption (hier

erfolgt eine weitere Unterteilung in: Themen, Situationen, Landeskunde/Interkulturelles Lernen, Visuelle Komponente/Texte und Textsorten), Sprache, sprachliche Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Übungen (weitere Unterteilung in: Sozialformen und Übungstypen, Aussprache, sprachliche Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Bildimpulse, Wiederholung, Selbststudium/Tests/Autonomes Lernen, Lernstrategien), Perspektive der Lernenden sowie Perspektive der Lehrenden.

Musik wird im Brünner Kriterienkatalog unter dem Punkt „Bestandteile des Lehrwerks, Medien“ genannt. Wie beim Stockholmer Kriterienkatalog wird hier gefragt, ob das Lehrwerk über ein Lehrerhandbuch mit zusätzlichem Material wie Bilder, Spiele, Tests oder Lieder verfügt. Des Weiteren wird wie im Stockholmer Kriterienkatalog die Frage gestellt, ob zum Lehrwerk zusätzliche Tonaufnahmen vorhanden sind, wobei im Brünner Kriterienkatalog neben authentischen Texten und Liedern auch Radiofeatures angeführt sind. Bei den Fragen zum Kriterienpunkt „Landeskunde/Interkulturelles Lernen“ wird bei der Frage nach dem Vorhandensein von Informationen zu unterschiedlichen landeskundlichen Themengebieten wie Geografie, Wirtschaft, Literatur etc. der Begriff „Kultur“ verwendet; Musik wird nicht explizit genannt.

Wie bereits erwähnt wird der Einsatz von Musik in den genannten drei Katalogen kaum berücksichtigt. Im Stockholmer Kriterienkatalog wird Musik bei den landeskundlichen Inhalten unter dem fünften Punkt „Kultur“ genannt (siehe Krumm 1994: 102), bei Funk (1994) findet Musik keine Erwähnung, im Brünner Kriterienkatalog wird Musik im Zusammenhang mit landeskundlichen Kriterien sowie bei „Bestandteile des Lehrwerks, Medien“ erwähnt, wobei die Bezeichnung „Lieder“ verwendet wird.

Da die genannten Kriterienkataloge zur Überprüfung der Qualität von Lehrwerken keine Hinweise darauf geben, wie Unterrichtsmaterialien zum Einsatz von Musik analysiert werden können, wurde, ausgehend von den theoretischen Überlegungen zum Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht, ein eigener Fragenkatalog entworfen, anhand dessen das Material untersucht werden soll.

5.2 Fragenkatalog

Der aus dem Theorieteil abgeleitete Fragenkatalog zur Analyse wurde thematisch in die vier folgenden Fragengruppen unterteilt:

1. Beschaffenheit der Didaktisierung

Wie in Kapitel 3.4 erläutert wurde, besteht aufgrund der Distanz zu klassischer Musik bei vielen Lehrenden eine gewisse Scheu davor, diese im Unterricht einzusetzen. Gründe hierfür sind häufig fehlendes Fachwissen und Unklarheit darüber, wie die Bearbeitung mit dem Werk im Unterricht umgesetzt werden soll. Die Beschaffenheit einer Didaktisierung eines instrumentalen Werks für den DaF-Unterricht kann dem entgegenwirken, wenn bestimmte Anforderungen erfüllt werden: Einerseits muss fehlendes Fachwissen durch Hintergrundinformationen über das Musikstück für die Lehrperson aufbereitet werden, andererseits sollten klare Anweisung für die Bearbeitung des musikalischen Werk mit den Lernenden vorhanden sein, damit der Einsatz überhaupt von der Lehrperson in Erwägung gezogen und weiter eine erfolgreiche Umsetzung im Unterricht ermöglicht wird.

Eine Didaktisierung soll daher auf folgende Fragen geprüft werden:

- Werden der Lehrperson Hintergrundinformationen zum musikalischen Werk und seinem Kontext geboten, um die Lehrperson auf eventuelle Fragen der Lernenden vorzubereiten?
- Beinhaltet die Didaktisierung Hinweise in Bezug auf die Durchführung der Übungen und Aufgaben? Gibt es Angaben zur Unterrichtsplanung (Dauer der Aktivitäten, Sozialform etc.)?
- Beinhalten die Unterrichtsmaterialien fertiggestellte Arbeitsblätter für den Unterricht? Muss die Lehrperson noch zusätzliche Vorbereitungen für den Einsatz der Didaktisierung im Unterricht treffen?

2. Nutzungsmöglichkeiten von Musik

In Kapitel 3.2 wurden sowohl sprachdidaktische als auch lernpsychologische Nutzungsmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht aufgezeigt: Musik kann zur

Sprachrezeption und -produktion genutzt werden, weiter können durch Mitsingen, Nachsingen oder rhythmisches Begleiten sprachliche Strukturen geübt werden (reproduzierende Wirkung von Musik). Auch kann Musik genutzt werden, um den Werkkontext betreffende Informationen zu vermitteln. Zudem kann Musik zu lernpsychologischen Zwecken eingesetzt werden, um eine positive Lernatmosphäre zu kreieren und Lernprozesse zu fördern. Instrumentalmusik wird jedoch in erster Linie zur lernpsychologischen Nutzung herangezogen, während bei der sprachdidaktischen Nutzung Musik mit Text dominiert. Wie in den Kapiteln 3.2 sowie ausführlicher in Kapitel 4 erläutert wird, gehen die Nutzungsmöglichkeiten von Instrumentalmusik jedoch über lernpsychologische Zwecke hinaus – auch Werke ohne Text können sprachdidaktisch genutzt werden.

Bei der Auswahl einer Didaktisierung ist daher darauf zu achten, welche Nutzungsmöglichkeiten umgesetzt werden. Der Fragenkatalog beinhaltet daher folgende Frage:

- Welchen Nutzungsmöglichkeiten von Musik entspricht die Didaktisierung?

3. Gewichtung von Text und Musik

Wie in Kapitel 3.3 festgestellt wurde, ist bei der Bearbeitung von Musik im Unterricht sowohl bei der Auswahl, als auch bei der Bearbeitung der musikalischen Werke eine gewisse Textlastigkeit zu bemerken. Lieder werden häufig in erster Linie nach der Thematik und Beschaffenheit des Textes ausgewählt, bei instrumentalen Werken dominieren Gattungen, die über einen „Text hinter der Musik“ verfügen. Auch bei der Bearbeitung von Musik wird häufig in erster Linie der Text herangezogen, während die musikalische Komponente nicht oder nur am Rande thematisiert wird. Zudem werden Werke häufig „indirekt“ eingesetzt, das heißt, Musik wird als Einstieg in ein bestimmtes Thema verwendet, das sich häufig auf den Text hinter der Musik bezieht, während das Werk selbst nicht thematisiert wird.

Wie jedoch in Kapitel 3.3 erläutert wurde, kann diese Fokussierung auf die textliche Komponente zugunsten der musikalischen einerseits Frustration bei den Lernenden zur Folge haben, da der Einsatz von Musik, betrachtet man nur den Text, nicht nachvollziehbar ist und als Vorwand gedeutet werden kann. Andererseits wird durch das Ignorieren der musikalischen Komponente Potenzial verkannt.

Eine Didaktisierung soll daher auf folgende Fragen geprüft werden:

- Verfügen die didaktisierten Musikstücke über einen „Text hinter der Musik“?
- Steht bei der Didaktisierung die Musik oder der „Text hinter der Musik“ im Mittelpunkt? Inwiefern wird bei den Aufgaben darauf eingegangen?
- Entspricht die Didaktisierung dem direkten oder indirekten Einsatz von Musik? Wird in den Aufgaben auf das Werk selbst Bezug genommen?

4. Potenziale

Wie in Kapitel 4 erläutert wurde, verfügt Instrumentalmusik über mehrere unterschiedliche Potenziale, die im DaF-Unterricht genutzt werden können. Durch die Bearbeitung eines musikalischen Werks können landeskundliche Informationen vermittelt werden; ein Vergleich verschiedener Gattungen in unterschiedlichen Ländern beispielsweise kann eine interkulturelle Auseinandersetzung ermöglichen, bei der sich die Lernenden selbst einbringen können. Des Weiteren können durch die Bearbeitung von instrumentalen Werken musikalische Allgemeinbildung und ein bestimmter Fachwortschatz vermittelt sowie die Hör- und Wahrnehmung der Lernenden geschult werden. Somit können Lernende hier Kenntnisse erwerben, die nicht nur für den DaF-Unterricht, sondern auch für andere Lebensbereiche relevant sind. Da Instrumentalmusik deutungs- und interpretationsoffener ist, als Musik mit Text, können durch die Bearbeitung von instrumentalen Werken des Weiteren Kommunikationsprozesse initiiert werden, bei dem die Lernenden fremdsprachliche Äußerungen produzieren und ihre eigene Meinung einbringen können. Auch kann der Einsatz von Musik im DaF-Unterricht die Motivation der Lernenden positiv beeinflussen, sofern durch die Bearbeitung das Lernendeninteresse geweckt wird.

Diese Potenziale zeigen, welchen Nutzen die Bearbeitung von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht haben kann. Offen bleibt, ob diese in der Theorie aufgestellten Potenziale in der Praxis auch umgesetzt werden. Bei der Didaktisierung gilt daher zu prüfen:

- Wird das landeskundliche Potenzial von Instrumentalmusik genutzt, indem Informationen zum Werk und seinem Kontext vermittelt werden?
- Werden die LernerInnenperspektive und die kulturellen Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt? Inwiefern wird besonders auf jugendliche

Lernende bzw. Lernende ohne Erfahrung mit klassischer Musik Rücksicht genommen?

- Trägt die Didaktisierung zur Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung bei? Wird Fachwortschatz vermittelt?
- Wird in der Didaktisierung auf die Hör- und Wahrnehmungsschulung der Lernenden eingegangen?
- Bieten die Übungen und Aufgaben der Didaktisierung Auslöser für Kommunikationsprozesse?
- Ist die Didaktisierung so konzipiert, dass das Lernendeninteresse geweckt wird?

6 Analyse

Im Folgenden soll eine Didaktisierung eines Instrumentalwerks für den DaF-Unterricht analysiert werden, um an diesem Beispiel exemplarisch zu zeigen, wie die Bearbeitung von instrumentalen Werken in publizierten Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht umgesetzt wird. Für die Analyse wurde die Didaktisierung von Johann Strauss' Tritsch-Tratsch Polka für den DaF-Unterricht (bmukk 2009: 6-7) ausgewählt. Diese Auswahl ist einerseits darin begründet, dass der Verfasserin durch ihre Tätigkeit als DaF-Lehrende bekannt ist, dass der Band „Österreich. Schon gehört?“ von vielen Lehrenden zum Einsatz von Musik herangezogen wird und die Analyse dieser Didaktisierung einen nützlichen Beitrag für Verbesserungen zum Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht leisten kann.

Des Weiteren wurde diese Didaktisierung ausgewählt, da sie sich aufgrund ihres Umfangs und der Zielgruppe für eine exemplarische Analyse eignet: Die Didaktisierung beinhaltet mehrere Aufgaben, sodass die aus dem Theorieteil erarbeiteten Fragen anhand unterschiedlicher Aufgaben überprüft werden können. Wie im Vorwort der Didaktisierung vermerkt ist, wurde sie sowohl für jugendliche, als auch erwachsene DaF-Lernende konzipiert (vgl. bmukk 2009: 2). Da diese Zielgruppe somit sehr breit gefasst ist, eignet sich die Didaktisierung für eine exemplarische Analyse.

Zum besseren Verständnis der Analyse (siehe Kapitel 6.1.2) wird die Didaktisierung im folgenden Kapitel in Hinblick auf ihre Konzeption sowie auf den Aufbau und Ablauf der Aufgaben kurz beschrieben.

6.1 Didaktisierung von Johann Strauss' Tritsch-Tratsch Polka

6.1.1 Beschreibung

Diese Didaktisierung ist in der Publikation „Österreich. Schon gehört?“ (bmukk: 2009) zu finden, die Teil der Reihe „Österreichische Materialien zur Landeskunde“¹⁵ ist. „Österreich. Schon gehört?“ beinhaltet Didaktisierungen zu verschiedenen Musikstücken, die größtenteils von österreichischen MusikerInnen komponiert bzw. interpretiert wurden. Zwei Ausnahmen bilden die Lieder „Anders“ der in der Schweiz geborenen Christina Zurbrügg sowie „Meine Deutschlehrerin“ der Musikgruppe „Wise Guys“ aus Deutschland.

Wie im Vorwort der Publikation vermerkt ist, wurden die Didaktisierungen für jugendliche und erwachsene DaF-Lernende auf dem Niveau B1, B2 und C1 entworfen; bei vielen Übungen sei eine Adaption dieser für die Grundstufe möglich. (vgl. bmukk 2009: 2) Die Publikation beinhaltet einen kurzen Text zum „Musikland Österreich“ von Musikwissenschaftler Wolfgang Gratzner (bmukk 2009: 3), Arbeitsblätter, einen LehrerInnenkommentar sowie eine CD mit Aufnahmen der Musikstücke und kürzeren Ausschnitten daraus.

Der Titel der für die Analyse ausgewählten Didaktisierung lautet „Johann Strauss: Tritsch-Tratsch Polka“ (siehe bmukk 2009: 6-7), doch werden in der Didaktisierung neben der Tritsch-Tratsch Polka von Johann Strauss Sohn auch der Radetzky Marsch von Johann Strauss Vater bearbeitet.

Die Didaktisierung beinhaltet zwei Arbeitsblätter (bmukk 2009: 6-7), auf denen insgesamt fünf Aufgaben (A1 bis A5) gestellt werden. Diese Aufgaben sollen zum besseren Verständnis des Analyseteils (siehe Kapitel 6.1.2) kurz beschrieben werden: Die Aufgaben A1, A2 und A3 befinden sich auf dem ersten Arbeitsblatt (bmukk 2009: 6); neben den Arbeitsanweisungen für die Aufgaben sind auf dieser Seite Ausschnitte der Partitur der beiden Stücke sowie fünf Fotos von Musikern, die verschiedene Instrumente spielen, abgebildet.

¹⁵ Kostenlose Probeseiten der einzelnen Bände sowie weiterführende Anregungen für den Unterricht sind auf folgender Internetseite zu finden:
<http://www.kulturundsprache.at/site/kulturundsprache/unterrichtsmaterialien> [17.12.2012]

Die Aufgabe A1 wird in A1 a) und A1 b) unterteilt. Bei der Aufgabe A1 a) sollen die Lernenden die beiden Musikstücke beschreiben, indem sie aus einer Liste vorgegebener Adjektive für jedes Musikstück drei Adjektive auswählen und mit diesen vorgegebene Satzanfänge („Nummer eins ist/klingt für mich... erinnert mich an...“) ergänzen.

Bei Aufgabe A1 b) soll die Frage beantwortet werden, zu welchem Stück der Rhythmus „datadám datadám datadám damdám“ passt.

Bei Aufgabe A2 werden die Lernenden aufgefordert, aus einer Liste mit verschiedenen Instrumenten jene auswählen, die im Musikbeispiel zu hören sind. Die Instrumente sollen anschließend den passenden, am Arbeitsblatt vorgegebenen Instrumentenfamilien (Holzblas-, Blechblas-, Streichinstrumente etc.) zugeordnet werden.

Bei Aufgabe A3 ist ein Textausschnitt vorgegeben („*Emsig wie die Bienen summ summ [...]*“, bei dem es sich, wie im LehrerInnenkommentar vermerkt ist, um einen Ausschnitt des nachträglich entstandenen Textes der Polka handelt. Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, festzustellen, „[z]u welchen Teilen der Musik der Textausschnitt [passt]“ (bmukk 2009: 6), dabei sollen sie auf Rhythmus und Instrumentierung achten und ein Zeichen geben oder aufstehen, wenn sie die Stelle hören.

Die Aufgaben A4 und A5 beziehen sich auf zwei Bilder sowie einen Text zu den Komponisten Johann Strauss Vater und Sohn, die am Arbeitsblatt (bmukk 2009: 7) abgedruckt sind. Aufgabe A4 besteht aus A4 a) und A4 b).

In Aufgabe A4 a) soll erraten werden, auf welchem Bild der Vater, auf welchem der Sohn zu sehen ist. In Aufgabe A4 b) sollen die Lernenden Informationen über Charakter, Zeit und gesellschaftliche Position der Komponisten „aus den Bildern und Texten über die beiden herauslesen“ (bmukk 2009: 7).

In der Aufgabe A5 werden die Lernenden dazu aufgefordert, eine „moderne Visitenkarte, ein ‚Profil‘ für einen der beiden Musiker“ (bmukk 2009: 7) zu verfassen,

indem sie einen Steckbrief mit verschiedenen vorgegebenen Angaben (Name, Nickname, Mail-Adresse etc.) ausfüllen.

6.1.2 Analyse

Im Folgenden soll die ausgewählte Didaktisierung, die in Kapitel 6.1.1 kurz beschrieben wurde, anhand des in Kapitel 5.2 präsentierten Fragenkatalogs analysiert werden. Anschließend (siehe Kapitel 6.1.3) werden die Ergebnisse der Analyse diskutiert und eventuelle Erweiterungsmöglichkeiten bzw. Anregungen erläutert.

1. Beschaffenheit der Didaktisierung

- **Werden der Lehrperson Hintergrundinformationen zum musikalischen Werk und seinem Kontext geboten, um die Lehrperson auf eventuelle Fragen der Lernenden vorzubereiten?**

Hintergrundinformationen in Bezug auf die musikalischen Werke werden der Lehrperson im LehrerInnenkommentar der Didaktisierung geboten. Dieser ist am Ende der Publikation in einem gesonderten Teil zu finden. Der Aufbau des LehrerInnenkommentars folgt der Reihenfolge der Arbeitsaufgaben (A1 bis A5) auf den Arbeitsblättern. In Bezug auf die didaktisierten Musikstücke, Radetzky marsch und Tritsch-Tratsch Polka, werden im LehrerInnenkommentar die musikalischen Charakteristika der Gattungen Polka und Marsch erläutert, den Werkkontext betreffend finden sich Informationen zur Aufführungspraxis der Musikstücke, so etwa: *„Mit dem Radetzky marsch wird traditionell jedes Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker unter Mitklatschen des Publikums [...] beendet.“* (bmukk 2009: 27) Weiter werden Informationen zur Entstehungsgeschichte der beiden Werke gegeben, zum Beispiel, dass der Radetzky marsch zu Ehren von Feldmarschall Radetzky komponiert wurde und die Tritsch-Tratsch Polka über einen Text verfügt, der nachträglich geschrieben wurde. Dieser ist im LehrerInnenkommentar abgedruckt. Darüber hinaus wird im LehrerInnenkommentar ein Verweis auf eine Internetseite gegeben, auf der weiterführende Informationen zum Radetzky marsch zu finden sind. (vgl. bmukk 2009: 27)

Bezüglich der Musikstücke auf der CD, die der Publikation beiliegt, findet sich im LehrerInnenkommentar die Information, dass es sich bei den Aufnahmen um Ausschnitte des Neujahrskonzerts 1992 (Tritsch-Tratsch Polka) bzw. 2003 (Radetzkmarsch) handelt. Informationen über die Komponisten Johann Strauss Vater und Sohn finden sich einerseits im auf dem Arbeitsblatt abgedruckten Text (siehe bmukk 2009: 7), ergänzende Informationen finden sich im LehrerInnenkommentar zu Aufgabe A4 (siehe bmukk 2009: 28).

- **Beinhaltet die Didaktisierung Hinweise in Bezug auf die Durchführung der Übungen und Aufgaben? Gibt es Angaben zur Unterrichtsplanung (Dauer der Aktivitäten, Sozialform etc.)?**

Hinweise in Bezug auf die Durchführung der Aufgabe werden im LehrerInnenkommentar bei zwei von fünf Aufgaben gegeben (A2, A5). Bei der Aufgabe A2, in der die Lernenden Instrumente hören und ihren Instrumentenfamilien zuordnen sollen, wird im LehrerInnenkommentar darauf hingewiesen, für die Lösung der Aufgabe auch die am Arbeitsblatt abgedruckten Fotos als visuelle Hilfe miteinzubeziehen („Siehe Fotos! Sie verweisen auf die Lösung.“ [bmukk 2009: 27]). Auch die korrekte Lösung der Aufgabe ist im LehrerInnenkommentar abgedruckt. Allerdings finden sich weder auf den Arbeitsblättern, noch im LehrerInnenkommentar Quellenangaben zu diesen Fotos. Im Abbildungsverzeichnis ist vermerkt, dass es sich um Screenshots eines (nicht mehr aktiven) Youtube-Links handelt (siehe bmukk 2009: 45), jedoch finden sich in der Didaktisierung keine Angaben darüber, um wen es sich bei den abgebildeten Musikern handelt oder wann die Aufnahmen gemacht wurden.

Zu Aufgabe A5, bei der Lernenden einen „modernen Steckbrief“ von Johann Strauss Vater oder Sohn verfassen sollen, wird im LehrerInnenkommentar ein Hinweis auf die Durchführung der Aufgabe gegeben: „Hier kann unter Zuhilfenahme der obigen Informationen frei spekuliert werden: Vater und Sohn waren ‚Stars‘ ihrer Zeit und bei einem sehr breiten Publikum als Unterhaltungskünstler beliebt. Es könnte daher sein, dass die Komponisten heute Schlagerstars wären [...]“ (bmukk 2009: 28)

In Bezug auf die Benützung der beiliegenden CD weist bei den Aufgaben A1, A2 und A3 ein Lautsprechersymbol auf die Verwendung des Musikbeispiels hin; die Legende zur Symbolbedeutung ist im Vorwort zu finden (siehe bmukk 2009: 2). Die Hinweise für die Durchführung der Aufgaben beinhalten jedoch keine Informationen darüber, wann und wie oft das Musikstück vorgespielt werden bzw. ob das ganze Musikstück oder nur ein Ausschnitt eingesetzt werden soll. In der CD-Beilage sind die Musikstücke mit Angaben zu Titel und KomponistInnen durchnummeriert, allerdings ist weder auf den Arbeitsblättern, noch im LehrerInnenkommentar angegeben, welcher CD-Titel bei den einzelnen Aufgaben vorgespielt werden soll.

Darüber hinaus enthält der LehrerInnenkommentar eine weiterführende Aufgabe zu A3 sowie mehrere Zusatzübungen, die mit den Lernenden durchgeführt werden können, aber nicht am Arbeitsblatt abgedruckt sind.

Weiterführende Aufgaben bzw. Zusatzübungen

In Bezug auf Aufgabe A1 wird im LehrerInnenkommentar darauf hingewiesen, die am Arbeitsblatt abgedruckten Ausschnitte der Partituren miteinzubeziehen und eine Zusatzaufgabe durchzuführen: „Die beiden Partituren geben jenen, die Noten interpretieren können, Hinweise auf Rhythmus, Tempo und bei der Polka auf die Instrumentierung. Eine zusätzliche Aufgabe an die TN [TeilnehmerInnen, Anm. d. Verf.] (auch an jene, die mit der Interpretation von Noten nicht vertraut sind) könnte sein: Was können Sie aus den Partituren herauslesen?“ (bmukk 2009: 27) Genauere Hinweise für die Durchführung dieser Zusatzaufgabe werden nicht gegeben.

Als eine weitere mögliche Zusatzaufgabe zu A1 b) wird vorgeschlagen, die Lernenden beim Hören des Radetzkymarsches zum Mitklatschen anzuregen – „*wie das Publikum des Neujahrskonzertes*“ (bmukk 2009: 27)

Zu Aufgabe A3 ist im LehrerInnenkommentar eine weiterführende Aufgabe vorhanden, bei der die Bedeutung und Verwendung des umgangssprachlichen Wortes „Tratschen“ im Mittelpunkt steht. Die Begriffsbedeutung wird zuerst erklärt und seine Bedeutung im Sinne von ‚plaudern, schwatzen‘ und oft werden beim Tratschen Gerüchte erzählt“ (bmukk 2009: 27) erweitert, danach in Zusammenhang mit Johann Strauss gebracht: „Johann Strauss' Privatleben war in der Wiener

Gerüchteküche häufig Thema.“ (bmukk 2009: 27) In Aufgabe A3 a) sollen die Lernenden aus einer Liste jene Begriffe, die „nur zum Kochen passen“ (bmukk 2009: 28) von jenen trennen, die „in eine Gerüchteküche“ (bmukk 2009: 28) gehören, zum Beispiel Geheimnis, Klatschtante, Intrige etc. Für Aufgabe A3 b) sollen die Lernenden zwei der Wahrheit entsprechenden Behauptungen und ein Gerücht über sich selbst oder eine berühmte Person aufschreiben. „Lassen Sie Ihre KollegInnen raten, welche Behauptung ein Gerücht ist.“ (bmukk 2009: 28)

Bei Aufgabe A5 werden „[e]ventuelle zusätzliche Fragen“ (bmukk 2009: 28) genannt: „Welche Auszeichnungen/Ernennungen können erfolgreiche MusikerInnen heute bekommen, wie wären die beiden auf einem ‚offiziellen‘ Foto heute gekleidet, usw.?“ (bmukk 2009: 28)

Des Weiteren beinhaltet der LehrerInnenkommentar die Lösungen für verschiedene Aufgaben, so jene für die Aufgabe A2, bei der die Lernenden Instrumente hören und den Instrumentenfamilien zuordnen sollen. Auch für die weiterführenden Aufgabe A3 a) werden im LehrerInnenkommentar die korrekten Antworten angegeben.

Angaben zu Dauer der Arbeitsaufgaben und zur Sozialform

Die Didaktisierung beinhaltet keine Angaben darüber, wie viel Zeit den Lernenden für die Bearbeitung der Arbeitsaufgaben gegeben werden soll bzw. wie viel Zeit die Lehrperson für die Durchführung der Arbeitsaufgaben inklusive des Vorspielens der Musikbeispiele einberechnen sollte. Ebenso werden keine Angaben darüber gemacht, wann und wie oft die Musikstücke vorgespielt werden sollen.

Es werden ebenfalls keine konkreten Angaben zu den Sozialformen (z.B.: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum) gemacht, die für die Durchführung der Arbeitsaufgaben gewählt werden soll. Bei Aufgabe 1b) ist im LehrerInnenkommentar als Beschreibung der möglichen Zusatzübung vermerkt: „Die Gruppe versucht [...] mitzuklatschen“ (bmukk 2009: 27) Daraus ist zu schließen, dass als zu wählende Sozialform das Plenum gemeint ist.

Bei Aufgabe A3 b) im LehrerInnenkommentar ist zwar die Arbeitsanweisung „Lassen Sie ihre KollegInnen raten“ (bmukk 2009: 28) zu lesen, doch ist unklar, ob hier

Partner- oder Gruppenarbeit gemeint ist. Bei den übrigen Aufgaben bzw. Zusatzübungen finden sich weder am Arbeitsblatt, noch im LehrerInnenkommentar Hinweise auf die zu wählende Sozialform.

- **Beinhalten die Unterrichtsmaterialien fertiggestellte Arbeitsblätter für den Unterricht? Muss die Lehrperson noch zusätzliche Vorbereitungen für den Einsatz der Didaktisierung im Unterricht treffen?**

Die Didaktisierung beinhaltet neben dem LehrerInnenkommentar Kopiervorlagen fertiggestellter Arbeitsblätter mit Übungen und Aufgaben, auf denen die konkreten Arbeitsanweisungen für die Lernenden formuliert sind. Zudem inkludiert die Publikation eine CD mit den Tonbeispielen der didaktisierten Musikstücke (zur Problematik des Einsatzes der korrekten Tonbeispiele siehe oben).

Die Lehrperson muss für die Durchführung der Didaktisierung in Hinblick auf die zu verwendenden Materialien keine zusätzlichen Vorbereitungen treffen, da Kopiervorlagen für Arbeitsblätter vorhanden sind, im LehrerInnenkatalog Hintergrundinfos zu finden sind und der Publikation eine CD beiliegt. Auch für die Durchführung der weiterführenden Arbeitsaufgabe A3 a) kann die Aufgabe, die im LehrerInnenkatalog ausformuliert abgedruckt ist, kopiert werden.

Die Vorbereitung der Lehrperson muss in Bezug auf die genaue Stundenplanung erfolgen, da in der Didaktisierung keine Angaben zu Sozialform und Dauer der Aufgaben gegeben werden. Bei der zeitlichen Planung muss auch die Dauer der vorzuspielenden Musikstücke eingerechnet werden. Zudem muss bei der Vorbereitung die Benützung der korrekten CD-Nummer beachtet werden, da dies nicht in der Didaktisierung berücksichtigt wird.

2. Nutzungsmöglichkeiten von Musik

- **Welchen Nutzungsmöglichkeiten von Musik entspricht die Didaktisierung?**

Die in dieser Didaktisierung verwendeten Nutzungsmöglichkeiten von Musik sind einerseits die musikproduzierende Nutzung von Musik im weiteren Sinne, andererseits die Sprachproduktion durch Rezeption von Musikkunst. Die

musikproduzierende Nutzung von Musik erfolgt bei der Zusatzübung zu A1 b), bei der die Lernenden zum Mitklatschen angeregt werden sollen.

Sprachproduktion durch die Musikrezeption kann bei den Aufgaben A1 bis A3 erfolgen, doch geht durch die Formulierungen der Arbeitsanweisungen nicht immer klar hervor, auf welche Weise diese erfolgen soll: Bei Aufgabe A1 sollen die Lernenden die Musikstücke beschreiben. Dazu sollen sie zuerst für jedes Musikstück je drei Adjektive aus einer Liste wählen, die ihrer Meinung nach auf das Musikstück zutreffen. Die Assoziationen sollen notiert werden, indem die Adjektive in ein vorgegebenes Raster eingetragen werden: „Nummer eins ist/klingt für mich erinnert mich an ...“ (bmukk 2009: 6)

Bei Aufgabe A1 b) soll die Frage „Zu welchem Stück passt der Rhythmus ‚datadám datadám datadám damdám?’“ (bmukk 2009: 6) beantwortet werden. Da hier keine weiteren Arbeitsanweisungen gegeben werden, ist unklar, wie die Arbeitsaufgabe durchgeführt werden soll und ob hier Sprachproduktion, mündlich oder schriftlich, erfolgen soll. Auch bei den Aufgaben A2 und A3 a) geht aus den Arbeitsanweisungen nicht klar hervor, ob und wie Sprachproduktion erfolgen soll.

Zu Aufgabe A3 b) werden im LehrerInnenkommentar klare Handlungsanweisungen gegeben: „Notieren Sie drei Behauptungen über eine berühmte Person [...] Lassen Sie Ihre KollegInnen raten, welche Behauptung ein Gerücht ist.“ (bmukk 2009: 28) Aus diesem Arbeitsauftrag geht hervor, dass zuerst schriftliche Sprachproduktion erfolgen soll, anschließend mündliche.

Da sich die Aufgaben A4 und A5 nicht mehr auf die gehörten Musikstücke beziehen, erfolgt hier keine Sprachproduktion durch Musikrezeption.

3. Gewichtung von Text und Musik

- **Verfügen die didaktisierten Musikstücke über einen „Text hinter der Musik“?**
- **Steht bei der Didaktisierung die Musik oder der „Text hinter der Musik“ im Mittelpunkt? Inwiefern wird bei den Aufgaben darauf eingegangen?**

Ein „Text hinter der Musik“ ist bei beiden Musikstücken durch die Werktitel gegeben, die auf den musikalischen Inhalt bzw. den Entstehungskontext hinweisen. Im Fall der

Tritsch-Tratsch Polka ist der Grund für die Titelwahl des Stücks am Arbeitsblatt zu lesen: „Mit dem Titel ‚Tritsch-Tratsch Polka‘ machte er [Johann Strauss Sohn, Anm. d. Verf.] sich über diese Berichte in der [...] humoristischen Zeitschrift ‚Tritsch-Tratsch‘ lustig.“ (bmukk 2009: 7) In Aufgabe A3 a) wird dieser „Text hinter der Musik“ genutzt, um auf die Bedeutung des Wortes „tratschen“ im Sinne von Gerüchte formulieren überzuleiten, doch bezieht sich die Aufgabe nicht auf das Musikstück und daher nur indirekt auf den „Text hinter der Musik“.

Die Ursache für die Namensgebung des Radetzkymarsches ist im LehrerInnenkommentar zu lesen: „*Strauss schrieb diesen Marsch zu Ehren von Feldmarschall Radetzky [...]*“ (bmukk 2009: 27) Da diese Information für die Bearbeitung der Arbeitsaufgaben nicht notwendig ist, bleibt es der Lehrperson überlassen, den Werkstitel zu thematisieren und dadurch auf den „Text hinter der Musik“ Bezug zu nehmen.

Zudem verfügt die Tritsch-Tratsch Polka neben dem genannten „Text hinter der Musik“ auch über einen sprachlichen Text, der nachträglich geschrieben wurde und im LehrerInnenkommentar abgedruckt ist. Die Musik-Text-Beziehung wird in der Aufgabe A3 insofern thematisiert, als dass ein Ausschnitt dieses Textes der Musik zugeordnet werden soll. Der Textinhalt selbst ist jedoch nicht weiter Gegenstand der Auseinandersetzung. Auch findet sich im LehrerInnenkommentar der Hinweis auf den lautmalerischen Einsatz der Instrumente, doch ist nicht klar, wie dies thematisiert werden soll.

- **Entspricht die Didaktisierung dem direkten oder indirekten Einsatz von Musik? Wird in den Aufgaben auf das Werk selbst Bezug genommen?**

Die Didaktisierung der Musikstücke entspricht in erster Linie dem direkten Einsatz von Musik. In den Aufgaben A1 bis A3 stehen die Musikstücke selbst im Mittelpunkt und werden unter unterschiedlichen Gesichtspunkten thematisiert. So steht bei Aufgabe A1 die Beschreibung der Musikstücke mit der Verwendung bestimmter Adjektive im Mittelpunkt, in Aufgabe A1b) soll ein vorgegebener Rhythmus („datadám datadám datadám damdám“) einem Musikstück zugeordnet werden, in Aufgabe A2 werden die verwendeten Instrumente thematisiert. In Aufgabe A3 soll ein vorgegebener Textausschnitt einem der beiden Musikstücke zugeordnet werden. Somit stehen bei den Aufgaben A1 bis A3 die beiden Musikstücke im Mittelpunkt, die

unter unterschiedlichen Gesichtspunkten (Klang, Rhythmus, Instrumente, Text) bearbeitet werden.

In den Aufgaben A4 und A5 werden keine Musikbeispiele mehr verwendet; die Aufgaben betreffen nicht mehr die Werke selbst, sondern die Komponisten. Die Bearbeitung der Aufgaben A4 und A5 bezieht sich auf die Bilder bzw. die Texte über das Leben der Komponisten, die am Arbeitsblatt abgedruckt sind.

4. Potenziale

- **Wird das landeskundliche Potenzial von Instrumentalmusik genutzt, indem Informationen zum Werk und seinem Kontext vermittelt werden?**

Das landeskundliche Potenzial wird in der Didaktisierung insgesamt genutzt, da die beiden Werke nicht isoliert, sondern in ihrem Kontext betrachtet und bearbeitet werden. Informationen über die Entstehung der Werke sowie über die Komponisten finden sich sowohl im am Arbeitsblatt abgedruckten Text, als auch im LehrerInnenkommentar und werden bei den Aufgaben A4 und A5 berücksichtigt.

Zur Aufgabe A1 finden sich Informationen über die Werke im LehrerInnenkommentar. Ob diese im Unterricht verbalisiert werden, bleibt der Lehrperson überlassen. Bei Aufgabe A2 wird das landeskundliche Potenzial durch die vorgegebene Liste an Instrumenten und Instrumentenfamilien genutzt. Auch in den Aufgaben A4 und A5 kann die Vermittlung landeskundlicher Informationen erfolgen, da sich diese auf die Komponisten der Werke beziehen.

- **Werden die LernerInnenperspektive und die kulturellen Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt? Inwiefern wird besonders auf jugendliche Lernende bzw. Lernende ohne Erfahrung mit klassischer Musik Rücksicht genommen?**

Die LernerInnenperspektive und die kulturellen Erfahrungen der Lernenden werden in dieser Didaktisierung allgemein insofern berücksichtigt, als dass am Arbeitsblatt Teile der Partitur der beiden Werke abgedruckt sind, ihre Verwendung jedoch nicht zwingend erfolgen muss. Notenlesen wird nicht als Voraussetzung angesehen, was auch im LehrerInnenkommentar festgehalten wird: „Die beiden Partituren geben für

jene, die Noten interpretieren können, Hinweise auf [...]“ (bmukk 2009: 27) Allgemein wird in den Aufgaben und Übungen jedoch nicht dazu angeregt, eigene Meinungen und kulturelle Perspektiven einzubringen.

Die Lernendenperspektive wird auch in der weiterführenden Aufgabe A3 b) berücksichtigt, da hier drei Behauptungen über eine frei zu wählende Person aufgestellt werden sollen. Hier können die Lernenden auch Personen aus ihrem eigenen kulturellen Umfeld einbringen. Zusätzlich können die eigenen kulturellen Erfahrungen durch das Formulieren der Gerüchte eingebracht werden.

In Aufgabe A5 werden die Interessen jugendlicher Lernender insofern berücksichtigt, als dass durch die Aufgabenstellung, einen „modernen Steckbrief“ zu erstellen, ein Gegenwartsbezug und eine Verbindung zu neuen Medien hergestellt wird. Hier ist das Einbringen eigener kultureller Erfahrungen möglich.

- **Trägt die Didaktisierung zur Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung bei? Wird Fachwortschatz vermittelt?**

Insgesamt trägt die Didaktisierung zur Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung bei, da die beiden Werke unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte in den Aufgaben A1 bis A3 thematisiert werden und in den Aufgaben A4 und A5 die Komponisten im Mittelpunkt stehen.

Besonders in Aufgabe A2 liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung, da die in den Werken eingesetzten Instrumente thematisiert werden und zusätzlich Fotos abgedruckt sind. Auch der Text vermittelt musikalische Allgemeinbildung, indem Informationen über Leben und Werk von Johann Strauss Vater und Sohn gegeben sind.

Musikwissenschaftlicher Fachwortschatz wird in Aufgabe A2 vermittelt, indem die Bezeichnungen von Instrumenten sowie von Instrumentenfamilien verwendet werden. Zudem beinhaltet der am Arbeitsblatt abgedruckte Text über die beiden Komponisten Begriffe für verschiedene Gattungsbezeichnungen (Walzer, Operette, Polka, Marsch), Berufsbezeichnungen im Musikbereich (Dirigent, Komponist, Interpret, Musiker) sowie weitere Begriffe im musikwissenschaftlichen Kontext

(Unterhaltungsmusik, Violinunterricht, Debüt, Tanzkapelle, Konzertreisen, Komposition). (vgl. bmukk 2009: 7)

- **Wird in der Didaktisierung auf die Hör- und Wahrnehmungsschulung der Lernenden eingegangen?**

Die Hör- und Wahrnehmungsschulung der Lernenden wird in den Aufgaben A1 bis A3 berücksichtigt, in denen die Lernenden auf das Hören unterschiedlicher musikalischer Komponenten sensibilisiert werden. Aufgabe A1 besteht darin, die Musikstücke durch die Verwendung passender Adjektive zu beschreiben. Somit findet hier eine Sensibilisierung auf die Wirkung der Musikstücke statt. In Aufgabe A1 b) soll der vorgegebene Rhythmus „datadám datadám datadám damdám“ einem Musikstück zugeordnet werden, wodurch die Lernenden auf den Rhythmus der gehörten Musik achten müssen, also eine Hörschulung auf die rhythmische Komponente des Werks stattfindet.

Bei Durchführung der Zusatzübung zu A1 kann durch das Mitklatschen eine Sensibilisierung auf Rhythmus und Dynamik („Wann wird leise geklatscht, wann laut, wann gar nicht?“ bmukk 2009: 27) erfolgen. Aufgabe A2 sensibilisiert auf das Hören einzelner Instrumente. In Aufgabe A3, bei der ein vorgegebener Textausschnitt einem Teil der Musik zugeordnet werden soll, findet besonders eine Sensibilisierung auf den Rhythmus statt.

Zu Aufgabe A3 ist im LehrerInnenkommentar folgender Hinweis zu lesen: „Strauss setzt die Instrumente lautmalerisch ein: die Bienen mit Streichern und Triangel, das ‚Summ, summ‘ wird mit tiefen Bläsern untermalt.“ (bmukk 2009: 27) Wird dies von der Lehrperson thematisiert, kann in Aufgabe A3 zusätzlich eine Sensibilisierung auf den lautmalerischen Einsatz von Instrumenten erfolgen.

- **Bieten die Übungen und Aufgaben der Didaktisierung Auslöser für Kommunikationsprozesse?**

Bei Aufgabe A1 sind Auslöser für Kommunikationsprozesse insofern gegeben, als dass unter den vorgegebenen Adjektiven auch negative dabei sind (u.a.: langweilig, monoton, einfach), die eine kritische Deutung der Musikstücke zulassen. Wie hier eine mögliche Diskussion mit den Lernenden geführt werden könnte, wird in der Didaktisierung nicht angegeben. In Aufgabe A4 und A5 finden sich ebenfalls Auslöser

für Kommunikationsprozesse, da bei A4 freie Assoziationen und Vermutungen geäußert und die Bilder interpretiert werden sollen.

In Aufgabe A5 ist dieses Potenzial vorhanden, da die Aufgabenstellung individuelle Deutungen und kreatives Arbeiten zulässt. Jedoch wird in der Handlungsanweisung nicht verbalisiert, dass die Lernenden zur Diskussion angeregt werden sollen. Dies bleibt der Lehrperson überlassen.

- **Ist die Didaktisierung so konzipiert, dass das Lernendeninteresse geweckt wird?**

Das Lernendeninteresse kann in Aufgabe A1 dadurch geweckt werden, dass Assoziationen zur Musik geäußert werden sollen. Die Aufgabe hat somit keine eindeutig richtige Lösung, sondern lässt mehrere Beantwortungsmöglichkeiten zu. Genutzt wird hier das Potenzial von Instrumentalmusik, dass diese interpretations- und deutungsoffen ist. Durch die Vorgabe sowohl positiver (wie aufregend, lustig, lebendig) als auch negativer (u.a. langweilig, monoton, schwermütig) Adjektive können sich die Lernenden auch kritisch zur gehörten Musik äußern und ihre eigene Meinung kundtun.

Die Zusatzaufgabe zu A1 b), das Mitklatschen zum Radetzky marsch, kann das Lernendeninteresse wecken, da hier zu aktiver Mitgestaltung angeregt wird.

In Aufgabe A3 a) sollen die Lernenden aufstehen oder ein Zeichen geben, wenn sie jenen Teil der Musik hören, zu der der Text passt. Dies kann das Lernendeninteresse wecken, da Musik mit Bewegung verknüpft wird, was den Unterricht auflockern kann. Auch die weiterführende Aufgabe A3 b) kann das Interesse der Lernenden durch das Formulieren von Gerüchten über eine frei wählbare Person wecken.

In Aufgabe A4 wird das Lernendeninteresse durch das Erraten der Komponisten geweckt, in Aufgabe A5 dadurch, dass ein Gegenwartsbezug hergestellt wird. Zudem findet sich im LehrerInnenkommentar der Hinweis, die Lernenden zum Spekulieren anzuregen und sich die beiden Komponisten in die Gegenwart versetzt vorzustellen. Hier ist das Einbringen eigener kultureller Erfahrungen möglich.

6.1.3 Analyseergebnisse und Fazit

In Bezug auf die Beschaffenheit der Didaktisierung konnte durch die Analyse festgestellt werden, dass die Vermittlung von Hintergrundinformationen zu den Werken und ihren Kontexten in besonderer Weise berücksichtigt wird, da die Didaktisierung einen eigenen LehrerInnenkommentar beinhaltet. Da dieser Informationen zu den musikalischen Charakteristika der Gattungen, zur Entstehungsgeschichte, der Aufführungspraxis sowie zu den Komponisten enthält, kann sich die Lehrperson durch die Lektüre des LehrerInnenkommentars auf eventuelle Fragen der Lernenden vorbereiten, was den Einsatz der Didaktisierung erleichtert.

Positiv hervorzuheben ist das Vorhandensein von Angaben bezüglich der CD-Aufnahmen: Dass es sich dabei um Ausschnitte von Live-Aufnahmen der Neujahrkonzerte 1992 bzw. 2003 handelt, kann insofern von Bedeutung sein, als dass bei den Aufnahmen deutlich Applaus zu hören ist und die Frage der Lernenden nach der Aufführungssituation daher nicht abwegig wäre.

Was im LehrerInnenkommentar fehlt, sind Informationen zur Schreibweise des Nachnamens der Komponisten. Während auf der abgedruckten Partitur „Strauß“ zu lesen ist, wird in der Didaktisierung selbst die korrekte Schreibweise¹⁶ „Strauss“ verwendet, was im LehrerInnenkommentar nicht thematisiert wird. Auf eine eventuelle Frage der Lernenden nach dieser Uneinheitlichkeit ist die Lehrperson daher nicht vorbereitet.

Zu kritisieren sind des Weiteren die fehlenden Quellenangaben zu den Fotos der Musiker, die am Arbeitsblatt abgedruckt sind. Aus dem Abbildungsverzeichnis geht nur hervor, dass es sich um Screenshots eines (nicht mehr aktiven) Youtube-Links handelt (siehe bmukk 2009: 45), doch finden sich keine Angaben darüber, um wen es sich bei den abgebildeten Musikern handelt oder wann die Aufnahmen gemacht wurden. Dies ist insofern problematisch, als dass die Lehrperson auf eine eventuelle Frage der Lernenden nicht antworten kann. Auch könnte durch die Quellenangaben

¹⁶ Die Schreibweise der Namen der Familie Strauss ist sehr uneinheitlich, da der Nachname in vielen Quellen mit scharfem ß, in anderen wiederum mit Doppel-s geschrieben wird. Dem Wiener Institut für Strauss-Forschung (WISF) nach ist „**[d]er Name der Wiener Familie Strauss [...] mit Doppel-s zu schreiben!**“ [Hervorhebung im Original] Quelle: <http://www.johann-strauss.at/wissen/ss.shtml> [15.12.2012]

zu den Fotos das landeskundliche Potenzial noch weiter ausgenutzt werden, indem die Thematik „berühmte Musiker bzw. Orchester“, zum Beispiel der Wiener Philharmoniker, in die Didaktisierung aufgenommen wird. Ebenso wären Abbildungen jener in der Liste angeführter Instrumente wünschenswert, die in den Werken nicht zu hören sind (E-Gitarre, Klavier, Orgel, Ziehharmonika) und die der Lehrperson die Erklärung der Wortbedeutungen erleichtern würde.

Bezüglich der Verweise auf Internetseiten wäre allgemein eine genauere Beschreibung bzw. die Angabe von Schlagwörtern zu den Internetseiten wünschenswert. Bei Aufgabe A3 wird im LehrerInnenkommentar auf den Youtube-Link <http://www.youtube.com/watch?v=LhdpAJd2UWU> verwiesen („Siehe auch das Video mit den Wiener Sängerknaben [...] bmukk 2009: 27). Da die Didaktisierung nicht in digitaler Form erworben werden kann, muss der Link manuell eingegeben werden, was durch die Angabe von zusätzlichen Informationen erleichtert werden könnte: Das Video, auf das hier verwiesen wird, ist eine Aufnahme der Tritsch-Tratsch Polka beim Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker 2007, die mit Text aufgeführt wird. Diese Angaben fehlen in der Didaktisierung.

In Bezug auf Hinweise für die Durchführung der Übungen und Aufgaben ist besonders zu kritisieren, dass die Didaktisierung erstens keine Angaben darüber beinhaltet, wie oft das Musikstück vorgespielt werden soll und zweitens, welcher Track-Nummer der CD das einzusetzende Musikstück entspricht. Dies ist insofern problematisch, da in dieser Didaktisierung zwei Musikstücke thematisiert werden und nicht bei jeder Aufgabe aus der Arbeitsanweisung klar hervorgeht, auf welches der beiden Werke sich die Aufgabe bezieht. Bei Aufgabe A1 lautet die Arbeitsanweisung am Arbeitsblatt „Beschreiben Sie die zwei Musikstücke“, daher ist davon auszugehen, dass beide Werke vorgespielt werden sollen. Unklar ist, wie oft diese vorgespielt werden sollen. Bei Aufgabe A2 ist weder am Arbeitsblatt, noch im LehrerInnenkommentar vermerkt, auf welches der beiden Stücke sich die Übung bezieht.

Bei Aufgabe A3 soll die Frage „Zu welchen Teilen der Musik passt der Textausschnitt?“ beantwortet werden. Dass bei dieser Aufgabe die Tritsch-Tratsch Polka vorgespielt werden soll, geht erst aus dem LehrerInnenkommentar durch die Formulierung „[d]er folgende Text zur Polka entstand erst nachträglich.“ (bmukk

2009: 27) hervor. Für die Durchführung dieser Aufgabe muss man wissen, dass CD-Nummer 3 nur ein Ausschnitt der Polka ist. Der Teil des Stücks, der in Aufgabe A3 zum Text passt, beginnt erst bei Sekunde 45 (vgl. bmukk 2009: 27). Die Durchführung der Aufgabe ist somit nicht möglich, wenn nur der Ausschnitt vorgespielt wird.

Die Angabe von Informationen, welche CD-Nummer bei den Arbeitsaufgaben eingesetzt werden soll, würde den Einsatz der Didaktisierung erleichtern und Pannen durch das Vorspielen des falschen CD-Tracks verhindern. Auch die Vorbereitungszeit der Lehrperson könnte verringert werden.

Kritisiert werden muss auch die Verwendung der am Arbeitsblatt abgedruckten Partituren. Hier lautet die Arbeitsanweisung im LehrerInnenkommentar: „Eine zusätzliche Aufgabe an die TN (auch an jene, die mit der Interpretation von Noten nicht vertraut sind) könnte sein: Was können Sie aus den Partituren herauslesen?“ (bmukk 2009: 27) Hier fehlen genauere Anweisungen, wie die Verwendung der Partitur im Unterricht erfolgen soll und welche Informationen aus einer Partitur herausgelesen werden können (Tonart, Instrumentierung, Takt, Dynamik etc.).

In Bezug auf die Zusatzübung A1 b), bei der die Lernenden zum Radetzky marsch mitklatschen sollen, sei angemerkt, dass sich hier der Einsatz eines Videos der Werkaufführung beim Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker eignen würde, da das traditionelle Mitklatschen des Publikums, das von den Dirigenten häufig bewusst inszeniert wird¹⁷, als visuelle Hilfe für die Arbeitsaufgabe genutzt werden kann.

Hinweise für die Durchführung der Arbeitsaufgaben sind nicht bei allen Aufgaben vorhanden. Insbesondere bei Aufgabe A2 ist nicht klar, welche Sozialform gewählt werden soll, wie oft die Musikstücke vorgespielt und wie die Ergebnisse verbalisiert werden sollen. Redemittel für die Versprachlichung fehlen.

Für den Einsatz der Didaktisierung im Unterricht muss die Lehrperson keine zusätzlichen Vorbereitungen treffen, da die Unterrichtsmaterialien fertiggestellte Kopiervorlagen der Arbeitsblätter beinhaltet und eine CD mit den Musikstücken

¹⁷ Besonders würden sich folgende Aufnahmen des Radetzky marsches eignen: Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker 2012, Dirigent: Mariss Jansons: http://www.youtube.com/watch?v=9wQX_swJwZg [18.12.2012]
oder: Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker 2002, Dirigent: Seiji Osawa: http://www.youtube.com/watch?v=0hrmT_esffU [18.12.2012]

beiliegt. Wie bereits kritisch angemerkt wurde, muss bei der Unterrichtsvorbereitung jedoch die Wahl der passenden CD-Nummer, die zu wählende Sozialform sowie die Dauer der einzelnen Aktivitäten unter Einplanung der Dauer der vorzuspielenden Musikstücke berücksichtigt werden.

Die Gewichtung von Musik und Text ist in der Didaktisierung ausgewogen, da der „Text hinter der Musik“ und der versprachlichte Text der Tritsch-Tratsch Polka zwar thematisiert werden, jedoch der Fokus nicht ausschließlich auf der Textkomponente liegt.

Eigene kulturelle Erfahrungen können nur teilweise eingebracht werden. Zu einem Vergleich zwischen Eigen- und Fremdkultur wird nicht angeregt. Dies könnte etwa durch die interkulturelle Auseinandersetzung mit den musikalischen Gattungen (Marsch, Polka) erfolgen, oder durch die Thematisierung des Neujahrskonzerts der Wiener Philharmoniker als Vergleich zu möglichen ähnlichen Veranstaltungen in anderen Ländern. Des Weiteren könnte der Werkkontext weiter ausgedehnt und dadurch weitere Themen bearbeitet werden. Zum Beispiel könnte das Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker als kulturelles Ereignis, das weltweit übertragen wird, thematisiert und auf die Thematik Silvester übergeleitet werden. Dadurch könnte eine interkulturelle Auseinandersetzung mit dem Neujahrsfest, Bräuchen und Musik in den eigenen Ländern erfolgen. Der landeskundliche Kontext könnte durch die Thematisierung von weiteren Aspekten erweitert werden, wie beispielsweise: Der Goldene Saal des Musikvereins, Konzertbauten der Welt, Wiener Walzer, etablierte Orchester, MusikerInnen sowie DirigentInnen, Musik und Ballett etc.

Das Potenzial von Instrumentalmusik zur Vermittlung einer musikalischen Allgemeinbildung wird in der Didaktisierung ausgeschöpft, da sowohl die Werke unter Berücksichtigung bestimmter Komponenten (Rhythmus, Text, Instrumente), als auch die Komponisten berücksichtigt werden.

Das Potenzial von Instrumentalmusik, durch ihre Bearbeitung musikwissenschaftlichen Fachwortschatz zu vermitteln, wird in dieser Didaktisierung nur teilweise, in Aufgabe A2 durch die Bezeichnung der Instrumente

sowie im Text zu den Komponisten, genutzt. Dies könnte durch den gezielten Einsatz der Partituren erfolgen. Hier besteht die Möglichkeit, bestimmte Begriffe (Vorzeichen, Takt, Dynamikbezeichnungen, Pausen etc.) zu erklären und eine Werkanalyse durchzuführen. Da die Partituren der Werke am Arbeitsblatt abgedruckt sind, sollte ihr Einsatz innerhalb der Didaktisierung stärker berücksichtigt werden. Wie mit dieser Partitur gearbeitet werden soll, muss im LehrerInnenkommentar erläutert werden, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrperson über musikwissenschaftliche Kenntnisse verfügt.

Auslöser für Kommunikationsprozesse sind in der Didaktisierung potenziell vorhanden, doch wie diese umgesetzt werden sollen, ist nicht klar angegeben und bleibt den Lehrenden überlassen.

Die Hör- und Wahrnehmungsschulung wird in dieser Didaktisierung berücksichtigt, da in den Aufgaben A1 bis A3 unterschiedliche Aspekte der Werke (Höreindruck, Rhythmus, Instrumente, Text) thematisiert werden.

Durch die Analyse hat sich die eingangs aufgestellte Hypothese, die Potenziale von Instrumentalmusik in dieser Didaktisierung werden nicht vollständig ausgeschöpft (Hypothese 2) bestätigt. Die Vermittlung von landeskundlichen Informationen sowie einer musikalische Allgemeinbildung werden in der Didaktisierung berücksichtigt, des Weiteren wird in einigen Aufgaben der Didaktisierung die Hör- und Wahrnehmungsschulung der Lernenden gefördert (Sensibilisierung auf verschiedene Instrumente, Höreindruck, Rhythmus).

Einige Potenziale werden nicht oder nur teilweise ausgeschöpft: Musikwissenschaftlichen Fachwortschatz wird nur in einigen Aufgaben vermittelt und könnte vermehrt durch die Einbeziehung der Werkpartitur erfolgen, die am Arbeitsblatt abgedruckt, aber nicht in die Didaktisierung integriert ist. Auch Kommunikationsprozesse werden nur teilweise initiiert, wie dies erfolgen soll, wird nicht klar angegeben. Nicht ausgeschöpft wird das interkulturelle Potenzial von Instrumentalmusik, das durch die stärkere Einbeziehung der kulturellen Ausgangsbedingungen der Lernenden sowie durch einen Vergleich der Gattungen (Polka, Marsch) oder des Aufführungskontextes (Neujahrskonzert) erfolgen könnte.

Des Weiteren ist an der Didaktisierung zu kritisieren, dass genauere Angaben zur Durchführung der Aufgaben in Bezug auf Dauer der Aktivitäten, einzusetzende Sozialform und Präsentation der Musikbeispiele fehlen.

Hypothese 3, die besagt, dass die Auseinandersetzung mit dem Werk einen geringen Stellenwert einnimmt, konnte nicht bestätigt werden. Das Werk wird unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte (Höreindruck, Instrumentation, Sensibilisierung auf Rhythmus, Musik und Text) thematisiert. Die Bearbeitung des Werks wird zwar auf seinen Werkkontext ausgedehnt, dennoch steht bei der Auseinandersetzung nicht der „Text hinter der Musik“, sondern das musikalische Werk im Mittelpunkt.

7 Conclusio und Ausblick

Musik kann im DaF-Unterricht sowohl sprachdidaktisch, als auch lernpsychologisch genutzt werden. In der Praxis werden jedoch hauptsächlich Lieder bearbeitet, während Instrumentalmusik allgemein vernachlässigt bzw. in erster Linie zu lernpsychologischen Zwecken eingesetzt wird. In der vorliegenden Arbeit wurde den Fragen nachgegangen, wie Instrumentalmusik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden kann, welche Potenziale ihr Einsatz für den Unterricht hat und ob diese in einer ausgewählten Didaktisierung ausgeschöpft werden. Ausgangspunkt der Arbeit war die Annahme, Instrumentalmusik verfüge in Bezug auf ihren Einsatz im DaF-Unterricht über mehrere unterschiedliche Potenziale (Hypothese 1). Diese Hypothese hat sich bestätigt, wie insbesondere in Kapitel 4 aufgezeigt wurde: Durch die Bearbeitung eines instrumentalen Werks und seines Kontextes können landeskundlich relevante Informationen vermittelt werden. Des Weiteren kann eine interkulturelle Auseinandersetzung mit Musik erfolgen, beispielsweise durch den Vergleich bestimmter Gattungen (u.a. Hymnen) in verschiedenen Ländern, bei dem sich die Lernenden mit ihrer eigenen Meinung einbringen können. Weiters können durch den Einsatz instrumentaler Werke Kommunikationsanlässe initiiert werden. Hierfür eignen sich instrumentale Werke besonders, da sie unter anderem aufgrund ihrer Textlosigkeit deutungs- und interpretationsoffen sind und Musik aufgrund ihrer emotionalen und identitätsstiftenden Wirkung die Lernenden zur Produktion individueller Äußerungen anregen kann. Zudem kann der DaF-Unterricht durch die Bearbeitung instrumentaler Werke dazu beitragen, den Lernenden Kenntnisse zu vermitteln, die nicht nur für den Sprachunterricht, sondern auch für andere Lebensbereiche von Relevanz sind: Musikalische Allgemeinbildung, Fachwortschatz sowie Schulung von Hör- und Wahrnehmungskompetenz. Zudem ist die motivatorische Funktion von Musik im DaF-Unterricht allgemein zu beachten: Neben der Abwechslung, die die Bearbeitung von Musik bringt, kann das gemeinsame Musikhören auch als ästhetischer Genuss betrachtet werden, was positive Auswirkungen auf die Lernatmosphäre und auf gruppendedynamische Prozesse haben kann. Zudem kann sich die Herausforderung, sich in einer Fremdsprache mit einem Instrumentalwerk auseinandersetzen, positiv auf die Lernmotivation auswirken. Um exemplarisch zu

überprüfen, wie der Einsatz eines instrumentalen Werks in der Praxis umgesetzt wird, wurde die Didaktisierung der Tritsch-Tratsch Polka von Johann Strauss für den DaF-Unterricht (bmukk 2009) analysiert. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Potenziale von Instrumentalmusik in dieser Didaktisierung nicht vollständig ausgeschöpft werden (Hypothese 2) und die Auseinandersetzung mit dem musikalischen Werk einen geringen Stellenwert einnimmt (Hypothese 3). Hypothese 2 hat sich durch die Analyse bestätigt, da in der Didaktisierung nicht alle Potenziale eingesetzt bzw. vollständig ausgenutzt wurden. Durch die stärkere Berücksichtigung der außer Acht gelassenen Potenziale könnte die Qualität der Didaktisierung noch weiter verbessert werden. Hypothese 3, die besagt, dass die Auseinandersetzung mit dem Werk einen geringen Stellenwert einnimmt, konnte nicht bestätigt werden, da in dieser Didaktisierung das musikalische Werk unter verschiedenen Aspekten bearbeitet wird und im Mittelpunkt steht.

Ausblick

Der Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht wurde in der Forschung bisher noch wenig beachtet. Weitere Untersuchungen, wie die Bearbeitung von instrumentalen Werken im Kontext Deutsch als Fremdsprache erfolgen kann, sind daher notwendig, um zusätzliche Einsatzmöglichkeiten und Potenziale aufzuzeigen sowie die Qualität von Unterrichtsmaterialien zu verbessern. Eine größere Beachtung dieser Thematik in der Forschung könnte die allgemeine Akzeptanz und Bereitschaft bei Lehrenden, Instrumentalmusik im Unterricht einzusetzen, fördern. Des Weiteren wären Fortbildungen wünschenswert, in denen die Lehrenden in der Vermittlung von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht geschult werden. Diese könnten in Zusammenarbeit mit MusikvermittlerInnen durchgeführt werden. Von besonderem Interesse wären außerdem Forschungen, die sich mit dem Einsatz von Gattungen auseinandersetzen, die bisher noch kaum im Zusammenhang mit dem DaF-Unterricht untersucht wurden, so etwa Jazz oder Neue Musik. Wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, können instrumentale Werke auf vielfältige Weise im DaF-Unterricht genutzt werden. Qualitativ hochwertig konzipierte Didaktisierungen einerseits sowie eine größere Auswahl an Didaktisierungen andererseits könnten dazu beitragen, dass Lehrende Instrumentalmusik öfter im Unterricht einsetzen und so den Lernenden den Kontakt mit dieser Musik ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Untersuchtes Material

- Allmayer, Sandra / Dengerscherz, Sabine / Gilly, Dagmar / Reiningger, Doris / Schweiger, Hannes / Stangl, Andrea / Tonsern, Clemens: Österreich. Schon gehört? Materialien zur österreichischen Landeskunde aus Deutsch als Fremdsprache. Sonderband zur IDT 2009. bmukk (Referat Kultur und Sprache) in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF).

Sekundärliteratur

- Allmayer, Sandra: Grammatikvermittlung mit Liedern: methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 2010. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 17), S. 291-302.
- Appel, Bernhard R.: Charakterstück. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, Sachteil 2/1: Böh-Char. Kassel (u.a.): Bärenreiter (u.a.) 1996, Sp. 636-642.
- Altenburg, Detlef: Programmmusik. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, Sachteil 7/2: Org-Que. Kassel (u.a.): Bärenreiter (u.a.) 1996, 1821-1844.
- Badstübner-Kizik, Camilla: Funktionen und Arbeitsformen für Musik im Fremdsprachenunterricht (Auswahl). In: ÖDaF-Mitteilungen 1 (2004), S. 19-25.
- Badstübner-Kizik, Camilla: Wortschatz, Schreiben, Hörverstehen ... und was noch? Anmerkungen zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 1 (2004), S. 6-18.

- Badstübner-Kizik, Camilla: Konfliktpotenzial in authentischen Unterrichtsmaterialien – eine Chance für die Initiierung interkultureller Lernprozesse? Überlegungen auf der Grundlage von Bildern und Musik. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. : Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A, Bd 8 (2004): Schwerpunkt: Konflikt und Kultur im Unterricht. Innsbruck, Wien u.a. : STUDIENVerlag 2004, S. 13-23. (zit. 2004a)
- Badstübner-Kizik, Camilla: Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2006.
- Badstübner-Kizik, Camilla: Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt am Main: Lang 2007. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 12)
- Badstübner-Kizik, Camilla: Eigene und fremde Kultur(en) hören lernen? Zu einem vernachlässigten Aspekt der Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrenden. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1: Kultur des Hörens (2008), S. 66-74.
- Banse, Annette Kristina / Schmidt-Banse, Hans Christian: Das Concerto recitativo. Was? Wie? Warum? In: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript 2011, S. 267-292.
- Beißwenger, Kirsten: CLIL in der Musikwissenschaft. Klassische Musik im universitären CLIL-Unterricht auf Deutsch. In: Fremdsprache Deutsch 40 (2009), S. 49-53.
- Bettermann, Rainer: Landeskunde, die. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke 2010. (UTB 8422), S. 180.
- Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 1996. (Blell, Gabriele /

- Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 1)
- Blell, Gabriele: Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 1996. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 1), S. 43-66.
 - Blell, Gabriele: Klangbilder im Fremdsprachenunterricht: Entdeckungen in der Fremdkultur. In: Siebold, Jörg (Hg.): Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht. Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft 3 (1997), S. 201-219.
 - Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 2010. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 17)
 - Blell, Gabriele / Kupetz, Rita: Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 2010. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 17), S. 9-27.
 - Boeckmann, Klaus-Börge: Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 38 (2008), S. 5-11.
 - Borchard, Beatrix: Musik als Beziehungskunst – ein Blick zurück, zwei nach vorne. In: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript 2011, S. 267-292.
 - Brandstätter, Ursula: Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2008. (UTB 3084)
 - Brown, Steven: The ‚Musilanguage‘ Model of Music Evolution. In: Wallin, Nils / Merker, Björn / Brown, Steven (Hg.): The Origins of Music. Cambridge, Massachusetts (u.a.): MIT Press 2000, S. 271-300.

- Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008.
- Buchner, Holm: Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner. Stuttgart: Klett 2009.
- Buttaroni, Susanna / Knapp, Alfred: Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Fernkurse der Wiener Volkshochschulen. Wien: 1988.
- Dahlhaus, Barbara: Fertigkeit Hören. Berlin, Wien (u.a.): Langenscheidt. München: Goethe-Institut 1994. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 5, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache)
- Dallapiazza, Rosa-Maria / von Jan, Eduard (u.a.): Tangram aktuell 2, Lektion 1-4. Deutsch als Fremdsprache, Niveau A2/1. Ismaning: Hueber 2005.
- Dallapiazza, Rosa-Maria / von Jan, Eduard (u.a.): Tangram aktuell 2, Lektion 1-4, Lehrerhandbuch, Deutsch als Fremdsprache, Niveau A2/1. Ismaning: Hueber 2005. (zit. 2005a)
- Davidson, Jane W. / Pitts, Stephanie E.: Musik und geistige Fähigkeiten. Übersetzung: Heiner Gembris. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner 2001. (Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd 8; Forum Musikpädagogik, Bd 44), S. 95-106.
- Faistauer, Renate: Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter 2001. Bd 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd 19), S. 865-871.
- Faistauer, Renate: Fertigkeit, die. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke 2010. (UTB 8422), S. 83.
- Faistauer, Renate: Sprachrezeption, die. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke 2010. (UTB 8422), S. 309.

- Finscher, Ludwig: Instrumentalmusik. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, Sachteil 4/2: Instr-Kar. Kassel (u.a.): Bärenreiter (u.a.) 1996, Sp. 873-911.
- Funk, Hermann: Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt 1994, S. 105-108.
- Funk, Hermann / Koenig, Michael (Hg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium 2001.
- Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner 2001. (Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd 8; Forum Musikpädagogik, Bd 44)
- Gembris, Heiner: Entwicklungsperspektiven zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung. In: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript 2011, S. 61-82.
- Grätz, Ronald: Kunst und Musik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 17: Kunst und Musik im Deutschunterricht (2/1997), S. 4-8.
- Grewe, Oliver: Musik und Emotionen. Warum kreatives Handeln glücklich macht. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 2010. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 17), S. 29-35.
- Hartwagner, Birgit: „Phonetik einmal anders – Sing Star im DaZ-Unterricht. Unveröffentlichtes Skriptum zum Workshop von Birgit Hatwagner-Stiglitz bei der ÖDaF-Tagung 2011, Wien.
- Hellwig, Karlheinz: Sehen und hören, empfindend verstehen und sprechen – Bild- und Musik-Kunst im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele / Hellwig,

- Karlheinz: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 1996. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 1), S. 15-31.
- Hüschen, Heinrich / Riethmüller, Albrecht / Simon, Artur: Musiké – musica – Musik. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, Sachteil 6/2: Meis-Mus. Kassel (u.a.): Bärenreiter (u.a.) 1996, Sp. 1195-1213.
 - Jenkins, Eva-Maria: Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen / und Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A, Bd 1 (1997). Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag 1997, S. 182-193.
 - Jentschke, Sebastian / Koelsch, Stefan: Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In: Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 2010. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 17), S. 37-55.
 - Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt 1994.
 - Kellersmann, Christian: Wege der Erneuerung. In: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript 2011, S. 222-226.
 - Keuchel, Susanne: „Klassische“ Kultur – ein Thema für die Jugend? In: Wimmer, Constanze: Exchange. Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik. Salzburg: Stiftung Mozarteum Salzburg 2010, S. 32-35.

- Keuchel, Susanne: Vom „High Tech“ zum „Live Event“. Empirische Daten zum aktuellen Konzertleben und den Einstellungen der Bundesbürger. In: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript 2011, S. 83-99.
- Kind, Uwe: Eine Kleine Deutschmusik. Learning German Through Familiar Tunes. New York, Berlin, München: Langenscheidt 1983.
- Kind, Uwe / Broschek, Erika: Deutschvergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern. Berlin, München u.a.: Langenscheidt 1996.
- Kind, Uwe: Im Unterricht neue „Lernlieder“ entwickeln. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer „So seh’ ich dich, so erleb’ ich dich“ (1998), S. 57-58.
- Kleinen, Günter: Musikalische Sozialisation. In: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008, S. 37-66.
- Koelsch, Stefan / Schröger, Erich: Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung. In: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008, S. 393-412.
- Kreutz, Gunter: Musik und Emotionen. In: Bruhn, Herbert / Kopiez, Reinhard / Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008, S. 548-572.
- Krumm, Hans-Jürgen Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt 1994, S. 100-105.
- Leitner, Arnold: Österreichische Landeskunde in Portugal: Ein Projektbericht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Bd 5 (2001): Schwerpunkt: Das Auslandslektorat. Innsbruck, Wien u.a.: STUDIENVerlag 2001, S. 45-67.

- Lensch, Juliane: Rap im Französischunterricht auf Basis einer sich wandelnden Lernkultur. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita: Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 2010. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 17), S. 263-273.
- Litschauer, Alfred: Grundlagen des Musikunterrichts. Eine Einführung in die Musikdidaktik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 1998. (UTB für Wissenschaft 2011)
- Michels, Ulrich: Programmmusik. In: dtv-Atlas Musik. Systematischer Teil: Musikgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2., durchgesehen und korrigierte Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2005. (dtv 8597), S. 142-143.
- Murphey, Tim: Music & Song. Oxford: Oxford University Press 1992. (Maley, Alan (Hg.): Resource books for teachers)
- Quast, Ulrike: Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 1996. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 1), S. 107-113.
- Quast, Ulrike: Leichter lernen mit Musik. Bern: Verlag Hans Huber 2005.
- Schiffler, Ludger: Musik und Fremdsprachenunterricht – 20 Jahre Erkundungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdspracheunterricht. Frankfurt: Lang 2010. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 17)
- Schleuning, Kanapees und Eisgetränke. In: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript 2011, S 227-235.

- Solmecke, Gert: Hörverstehen. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Bd 1. Berlin: De Gruyter 2001. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd 19), S. 893-900.
- Solmecke, Gert: Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5 (2003), S. 4-10.
- Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart, New York: Schattauer 2007.
- Spychinger, Maria: Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner 2001. (Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd 8; Forum Musikpädagogik, Bd 44), S. 13-37.
- Stahl, Thomas: Hören. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke 2010. (UTB 8422), S. 118.
- Stahl, Thomas: Hörverstehen, das. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke 2010. (UTB 8422), S. 119-120.
- Staines, Richard: Transferleistungen auf dem Prüfstand: Neubewertung der außermusikalischen Potentials von Musiklernen und -hören. Ein Überblick ausgewählter Literatur. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner 2001. (Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd 8; Forum Musikpädagogik, Bd 44), S. 71-94.
- Surkamp, Carola: Filmmusik – Musik im Film: Die Rolle der auditiven Dimension für den fremdsprachlichen Filmunterricht. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita: Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von

- audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang 2010. (Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz / Kupetz, Rita (Hg.): Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd 17), S. 275-289.
- Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript 2011.
 - Van Eunen, Kees: Life is music – oder etwa nicht? Lieder im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 7, Nov. 1992, Hörverstehen, S. 39-43.
 - Vogels, Raimund: Zwischen Formalisierung und Überhöhung. Das westliche Konzertgeschehen aus musikethnologischer Perspektive. In: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript 2011, S. 103-112.
 - Wallin, Nils / Merker, Björn / Brown, Steven (Hg.): The Origins of Music. Cambridge, Massachusetts (u.a.): MIT Press 2000.
 - Wicke, Rainer-Ernst: Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. München: Iudicium 2000.
 - Wilde-Stockmeyer, Marlis: Landeskunde=Kulturwissenschaft? In: Funk, Hermann / Koenig, Michael (Hg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium 2001, S. 69-82.
 - Wimmer, Constanze: Exchange. Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik. Salzburg: Stiftung Mozarteum Salzburg 2010.
 - Wolff, Dieter: Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5 (2003), S. 11-16.

Internetquellen

- Adams, Stephen J. : Schafer, R. Murray. In: Grove Music Online. Oxford Music Online. Oxford University Press.
<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/24738>
[4.12.2012]
- Davies, Hugh: Sound sculpture. In: Grove Music Online. Oxford Music Online. Oxford University.
<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/47630>
[4.12.2012]
- Funk, Hermann: Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3 (2004), S. 41-47. Online verfügbar unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf
[18.12.2012]
- Koelsch, Stefan / Siebel, Walter A.: Towards a neural basis of music perception. In: *Trends in Cognitive Science*. 9/12 (Dez. 2005), S. 578-584. Online verfügbar unter: http://ac.els-cdn.com/S1364661305002901/1-s2.0-S1364661305002901-main.pdf?_tid=40afa72c-48bf-11e2-b509-00000aacb35d&acdnat=1355799883_b0d1fdde3a5eb782efbd218203e28473
[20.11.2012]
- Patel: Aniruddh D.: Language, music, syntax and the brain. In: *Nature Neuroscience* 6/7 (2003), S. 674-681. Artikel online verfügbar unter: <http://www.nature.com/neuro/journal/v6/n7/pdf/nn1082.pdf> [21.11.2012]
- <http://www.kindinternational.com/uwe-kind-lingotech-about-us-uwe-kind.htm>
[3.11.2012]
- <http://www.johann-strauss.at/wissen/ss.shtml> [15.12.2012]
- <http://www.kulturundsprache.at/site/kulturundsprache/unterrichtsmaterialien>
[17.12.2012]

- Videoaufnahme des Radetzkymarsches beim Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker 2012, Dirigent: Mariss Jansons:
http://www.youtube.com/watch?v=9wQX_swJwZg [18.12.2012]
- Videoaufnahme des Radetzkymarsches Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker 2002, Dirigent: Seiji Osawa:
http://www.youtube.com/watch?v=0hrmT_esffU [18.12.2012]
- <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/lhr/sek/mat/mus/de3902413.htm> [17.1.2013]
- http://wiki.zum.de/Musik_im_DaF-Unterricht [17.1.2013]
- Videoaufnahme des „Musical Typewriter“ von Leroy Anderson:
<http://www.youtube.com/watch?v=g2LJ1i7222c> [22.1.2013]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das neurokognitive Modell der Musikverarbeitung.

(Koelsch / Siebel 2005: 579) 16

Johann Strauss:
Wenn der Vater mit dem Sohn ...



JOHANN STRAUSS TRITSCH-TRATSCH POLKA

A4)))

Die Namen Johann Strauss Vater und Sohn sind eng mit der Wiener Musik, besonders mit dem Wiener Walzer verknüpft.

- a) Auf welchem Bild ist der Vater zu sehen, auf welchem der Sohn? Was vermuten Sie?
- b) Was können Sie aus den Bildern und Texten über die beiden herauslesen (über ihren Charakter; über die Zeit, in der sie gelebt haben; über ihre gesellschaftliche Position ...)

A5)))

Stellen Sie sich vor, Johann Strauss Vater und Sohn würden in der heutigen Zeit leben. Schreiben Sie für eine Website eine moderne Visitenkarte, ein „Profil“ für einen der beiden Musiker.

Name Nickname

E-Mail-Adresse@gmail.com

Alter Gewicht

Ausbildung/Beruf

Lieblingsklingelton am Mobiltelefon

Hobbys und Interessen

Lieblingsmusik

Lieblingsfilme

Liebtestes Reiseziel

Der Sohn
Johann Strauss Sohn nahm heimlich Violinunterricht, um sich auf die Musikaufbahn vorzubereiten. Es gab, so berichtet er, „eine heftige Szene. Mein Vater wollte von meinen Plänen durchaus nichts wissen.“ Das Verbot zeigte indessen keine Wirkung; am 15. Oktober 1844 erfolgte das berühmte Debüt von Johann Strauss Sohn.

Johann Strauss gründete 1844 eine eigene Tanzkapelle, die rasch, auch in Konkurrenz zu seinem Vater, Ruhm erlangte. Er unternahm Konzertreisen, zuerst innerhalb Österreichs, aber bald durch ganz Europa und in die USA. Neben seinen Walzern (zum Beispiel „An der schönen blauen Donau“, „Kaiserwalzer“) und Polkas wie die „Tritsch-Tratsch-Polka“ komponierte Johann Strauss auch mit Erfolg Operetten.

Im Revolutionsjahr 1848 musizierte Johann Strauss Sohn übrigens mit seinem Ensemble in Lokalitäten revolutionärer Gruppierungen, während der „Ältere“ seine kaisertreue Gesinnung betonte.

1858 dirigierte er die Sommerkonzerte in St. Petersburg und komponierte u.a. eine neue Polka. Nachdem in den Zeitungen auch der Tratsch behandelt worden war, ob sich der „fotte Jean“ in St. Petersburg frisch verliebt, verlobt oder gar verheiratet habe, vollendete Strauss in Wien die Komposition. Mit dem Titel „Tritsch-Tratsch Polka“ machte er sich über diese Berichte in der seit 1858 in Wien erscheinenden humoristischen Zeitschrift „Tritsch-Tratsch“ lustig.

Aller familiären Zwistigkeiten zum Trotz blieb der Vater für den ältesten Sohn eines musikalischen Vorbild.

Der Vater

Strauss wurde Ende der 1820er Jahre nicht nur als Dirigent, der auf Musiker und Publikum eine mitreißende Ausstrahlung hatte, immer populärer. Auch sein guter Ruf als Komponist und Interpret wuchs stetig.

In den 1830er Jahren war Strauss in Geldnot und kämpfte um Aufträge: Die Ehegattin war schwanger, die Freundin war schwanger, ein Gerichtsverfahren wegen verbotenen Glückspiels war offen.

Strauss avancierte zum ersten „Star“ der Unterhaltungsmusik nicht nur Wiens, sondern auch Europas.

1848 distanzierte sich Johann Strauss von der Revolution, als sich diese gegen das Kaiserhaus richtete, und er komponierte nach den Siegen der österreichischen Armee in Oberitalien für das Siegesfest den „Radetzky marsch“, der seine berühmteste Komposition ist.

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie instrumentale musikalische Werke, die über keinen Text verfügen, im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) eingesetzt werden können.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden die Verarbeitungsprozesse von Sprache und Musik unter besonderer Berücksichtigung von Parallelen und möglichen Transferleistungen erläutert. Des Weiteren werden sprachdidaktische und lernpsychologische Nutzungsmöglichkeiten von Musik im Unterricht sowie Tendenzen und Schwerpunkte bezüglich Funktion, Stellenwert und bevorzugt eingesetzte musikalische Gattungen beim Einsatz von Musik im Fremdsprachen- bzw. Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erläutert. Darüber hinaus wird aufgezeigt, über welche Potenziale instrumentale Werke im Kontext Deutsch als Fremdsprache verfügen und wie deren Bearbeitung im DaF-Unterricht umgesetzt werden kann.

Im empirischen Teil der Arbeit wird eine Didaktisierung von Johann Strauss' Tritsch-Tratsch Polka für den DaF-Unterricht analysiert, um zu prüfen, ob die Potenziale von Instrumentalmusik in der Didaktisierung ausgeschöpft werden und welchen Stellenwert die Auseinandersetzung mit dem musikalischen Werk selbst innerhalb der Didaktisierung einnimmt.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Elisabeth Magesacher
Geburtsdatum	07.06.1986
Geburtsort	Villach
Staatsangehörigkeit	Österreich

Bildungslaufbahn

2004 – Gegenwart	Diplomstudium Deutsche Philologie mit Spezialisierung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien
2004 – 2012	Diplomstudium Musikwissenschaft mit Spezialisierung in Ethnomusikologie an der Universität Wien (Abschluss mit Auszeichnung)
2011 – Gegenwart	STUBE-Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur (viersemestriger Lehrgang)
Juli – Sept. 2008	Forschungsaufenthalt in Madagaskar; Forschungsschwerpunkte: Lauteninstrumente, Musizierpraxis, musikalische Entwicklungen in Belamoty und Umgebung; KWA-Stipendiatin
Sept. 2007 – Feb. 2008	ERASMUS-Auslandssemester an der Universität François Rabelais de Tours, Frankreich
März – April 2007	Studienreise vom Institut für Musikwissenschaft nach Madagaskar
1996 – 2004	Gymnasium St. Martin, Villach

Sprachen

Englisch (C1), Französisch (C1), Türkisch (rudimentäre Kenntnisse)

Berufserfahrung (Auswahl)

März 2012	Praktikum bei DER STANDARD (Kulturredaktion)
April 2011 – Gegenwart	Gründungs- und Vorstandsmitglied von EMuK (Ethnomusikologischer Kulturverein Wien)
Sept. 2010 – Juni 2011	DaF (Deutsch als Fremdsprache)-Lektorin an der Technischen Universität Wien
Aug. – Sept. 2009	DaF-Trainerin bei Actilingua Academy, Wien