



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einsatz von Musik im DaF-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Mirha Buturović

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium in Wien ermöglicht haben. Ebenfalls bedanke ich mich bei meinem Bruder, der mich neben meinen Eltern während meines gesamten Studiums immer unterstützt und motiviert hat.

Ein großes Dankeschön an meine FreundInnen, die mir sehr viel Kraft aber auch die notwendige Ablenkung in schweren Zeiten gegeben haben. Besonders danke ich meiner besten Freundin. Die vielen Tipps und Verbesserungsvorschläge haben beim Verfassen dieser Arbeit sehr geholfen.

Herzlicher Dank an das Österreich Institut und die Lehrpersonen, die durch ihre interessanten Erfahrungen das Verfassen der Masterarbeit ermöglichten.

Ich bedanke mich besonders bei meiner Mentorin, Frau Dr. Faistauer, für die hervorragende Betreuung, Geduld und vor allem die Zeit, die in die Arbeit investiert wurde. Die zahlreichen Anregungen sowie die konstruktive Kritik waren immer eine große Hilfe.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Grundlagen des Hörens, Verstehens und Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn	2
2.1	Neuronale Verarbeitung von Sprache.....	3
2.1.1	Der Prozess des Hörverstehens.....	5
2.1.2	Die Schulung des Hörverstehens.....	7
2.2	Neuronale Verarbeitung von Musik.....	8
2.2.1	Wernicke Areal	9
2.2.2	Broca Areal.....	9
2.2.3	Das menschliche Gehirn und Musik.....	10
2.2.4	Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache	14
3	Musik im Fremdsprachenunterricht	16
3.1	Die Entwicklung von Musik im Fremdsprachenunterricht	17
3.1.1	Überblick der Methoden im Fremdsprachenunterricht	17
3.2	Potenziele von Musik im DaF-Unterricht	21
3.2.1	Potenziele von Liedern	22
3.2.2	Potenziele von Instrumentalmusik.....	24
3.3	Nutzungsmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht.....	25
3.3.1	Funktionen von Musik im Fremdsprachlernprozess	26
3.3.2	Einsatzmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht	29
3.4	Kriterien der Liederauswahl im Unterricht	31
3.5	Musik in DaF-Lehrwerken.....	35
3.5.1.	Die Funktion von Lehrwerken im Unterricht	35
3.5.2.	Der Stellenwert von Musik in den Lehrwerken	37
4	Empirische Untersuchung	39
4.1	Hypothesen und Fragestellungen	39
4.2	Quantitative Forschung	40
4.2.1	Fragebogen	41
4.2.2	Zielgruppe	44
4.2.3	Pretest.....	45
4.2.4	Sammlung der Daten.....	46
4.2.5	Datenauswertung	48

4.3	Analyse der Ergebnisse	48
5	Zusammenfassung.....	79
6	Literaturverzeichnis	82
7	Abbildungsverzeichnis	91
8	Abstract.....	92
9	Anhang	93

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Einsatz von Musik im DaF-Unterricht. Darunter wird die Verwendung von Musikstücken sowohl mit als auch ohne Text verstanden. Die thematische Auswahl der Arbeit basiert auf meinem persönlichen Interesse an Musik und meinem Nebenstudium der Musikwissenschaft. Außerdem bin ich selbst vom Sprachenlernen mithilfe Musik überzeugt, da sie in meiner Schulzeit ebenfalls eingesetzt wurde und ich auf diese Weise auch neben dem Fremdsprachenunterricht meine Englischkenntnisse verbessern konnte.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Als Erstes werden die Grundlagen des Hörens, Verstehens und die Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn erläutert (Kapitel 2). Da zwischen Musik und Sprache ein kognitionspsychologischer Zusammenhang besteht, wird zuerst die neuronale Verarbeitung von Sprache und danach die Verarbeitung von Musik näher beschrieben.

In Kapitel 3 geht es allgemein um Musik im Fremdsprachenunterricht. Dieses Kapitel erläutert die Geschichte und Entwicklung der Musik im DaF-Unterricht und befasst sich näher mit den Potenzialen von Musik und was mit ihrem Einsatz im Unterricht gemacht werden kann. Die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten von Musik werden ebenfalls näher beschrieben, wobei auf die Funktionen und konkreten Einsatzmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht eingegangen wird. Dabei wird erläutert, welche Aufgaben und Übungen verwendet werden können, um einen musikbegleitenden und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten. In diesem Zusammenhang spielen die Kriterien der Liederauswahl im FSU eine große Rolle, wobei kurz ein Überblick in diverse Auswahlkriterien gegeben wird.

In Kapitel 4 folgt der empirische Teil der Arbeit, beginnend mit den Hypothesen und Fragestellungen. Hierbei wird untersucht, ob und wie Musik von Lehrpersonen der Österreich Institute im Unterricht eingesetzt wird.

Als Forschungsmethode wurde eine quantitative empirische Untersuchung gewählt. Dabei wird die Vorgehensweise (Erhebungsinstrument, Auswahl der Zielgruppe, Sammlung der Daten und die Datenauswertung) genau beschrieben. Eine detaillierte Analyse (in der auch diverse Grafiken enthalten sind) der Ergebnisse ist in Kapitel 4.3 vorzufinden. Abschließend folgt im Kapitel 5 eine Zusammenfassung.

2 Grundlagen des Hörens, Verstehens und Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn

Um die neuronale Verarbeitung von Sprache besser verstehen zu können, wird der physikalische Vorgang des Hörens erläutert. Der Prozess des Hörens ist sehr komplex. Wenn ein Schall die Ohrmuschel erreicht, wird dieser zum Trommelfell geleitet, welches die Grenze zwischen dem äußeren Ohr und dem Innenohr bildet (vgl. Spitzer 2007: 55f). Zuerst werden akustische Informationen im Innenohr in neuronale Impulse umgewandelt. Sobald diese Informationen im auditorischen Kortex ankommen, werden sie schon vorverarbeitet. Dies passiert über die Colliculi inferiores des Hirnstamms, die zusammen mit dem Thalamus in der Lage ist, gefährliche und unangenehme akustische Reize zu erkennen. Die erkannten Reize werden in Strukturen des Gehirns weitergeleitet und sind auch in die Kontrolle emotionalen Verhaltens involviert (vgl. Koelsch/Siebel 2005: 578). In der Cochlea (Hörschnecke/Teil des Innenohrs) findet eine Frequenzanalyse des Schallereignisses statt, wobei der eingehende Schall in seine Frequenzen zerlegt wird und danach in diversen Orten in der Cochlea eingeordnet und in elektrische Impulse umgewandelt wird (vgl. Spitzer 2007: 60). Die akustischen Merkmale (Tonhöhe, Timbre, Intensität, Tonchroma und Rauigkeit) werden ca. 12-100 Millisekunden nach Eintreffen eines akustischen Reizes im auditorischen Kortex extrahiert (vgl. Koelsch/Siebel 2005: 578). Diese Merkmale sind, neben der Wichtigkeit von Musikwahrnehmung, auch für die Verarbeitung von Sprache sehr bedeutend. Der Weg, den Sprache durch das Gehirn nimmt, bis sie dem Zuhörer bewusst wird, ist überraschend. Laut Friederici (2003) wird zuallererst nicht die Bedeutung, sondern die Grammatik eines Satzes analysiert. Dabei kommt die Form vor dem Inhalt. Innerhalb von 200 Millisekunden analysiert das Gehirn von Erwachsenen Nomen, Verben, Präpositionen und andere grammatikalische Feinheiten. Bei Kindern kann das noch bis zu 350 Millisekunden dauern. Dies dient als Hinweis, dass die Grammatikregeln gelernt werden müssen, danach aber automatisiert ablaufen. Das Gehirn interpretiert erst in einer zweiten Phase (ca. 400 Millisekunden später) schließlich die Bedeutung der Wörter. In der dritten und letzten Phase (Analysephase) welche nach 600 Millisekunden eintrifft, hat das Gehirn die Grammatik und Semantik eines Satzes in Einklang gebracht.¹

¹ Vgl. <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/hoeren/vom-laut-zum-wort-8253/> [Stand 27.07.2016]

2.1 Neuronale Verarbeitung von Sprache

Die Fähigkeit zu kommunizieren, ist dem menschlichen Gehirn zu verdanken. Es ermöglicht das Erlernen einer Sprache, „ohne dass ein bestimmtes Sprachsystem bereits genetisch vorprogrammiert ist.“ (Hermann/Fiebach 2004: 67). Kinder lernen in den ersten Lebensjahren die Sprache, die in ihrer Umgebung gesprochen wird, mit solch einer Tiefe und Sicherheit, da sie mit der jeweiligen Sprache aufwachsen – sie hören die gesprochene Sprache überall, so dass das Sprachenlernen immer stattfindet (vgl. Gruhn 2005: 109).

Oft lernen Kinder, Jugendliche und Erwachsene nach dem Erstspracherwerb eine weitere Sprache, wobei der Zweitspracherwerb teilweise auf unterschiedlichen Netzwerken im Gehirn basiert (vgl. Hermann/Fiebach 2004: 70). Früher gab es lange Zeit die Theorie, dass Sprachmischungen im Gehirn vermieden werden sollten, wobei die verschiedenen Sprachen möglichst getrennt dargeboten werden müssten. Anderen Forschungen zufolge sollten mehrere Sprachen koordiniert gelernt werden, da sich das Sprachenlernen ebenfalls auf nichtsprachliche kognitive Bereiche im Gehirn auswirkt. So werden laut verschiedenen Studien bei mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen mentale Vorteile nachgewiesen, da sie sich auf eine Sprache konzentrieren und somit die andere „ausblenden“ können. Dies gilt als hohe geistige Leistungsfähigkeit bei der die Konzentration und der Wechsel zwischen verschiedenen Aufgaben trainiert wird (vgl. Boeckmann 2008: 8). Wie die Sprachen dann tatsächlich gelernt werden, ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich, da es von der Sprachumgebung, den Lernenden und letztendlich vom Gehirn abhängig ist.

Der Prozess des Sprachenlernens ist wechselseitig – wir lernen eine Sprache erst zu sprechen und zu verstehen, bevor wir sie lesen und schreiben können. Hierbei wird nur das verstanden, was auch (innerlich) gesagt werden kann, bzw. es kann nur das gesagt werden, was in seiner Bedeutung verstanden werden kann (vgl. Gruhn 2005: 110). In der Fremdsprachdidaktik wird eine Unterscheidung zwischen zwei Arten von Sprachaneignung gemacht. Somit lernen Kinder implizit, ohne bewusste Kontrolle oder Steuerung, welches zu prozeduralem Wissen führt. Andererseits findet das explizite Lernen bewusst und gesteuert statt (deklaratives Wissen). Das prozedurale und deklarative Wissen unterscheiden sich im Lernprozess und der Art und Weise, wie bestimmte Regeln der jeweiligen Sprache gelernt werden. Hier ist oft die Rede vom „Wie-

Wissen“ (Anwendung von Regeln ohne bestimmte Sachverhalte benennen oder erklären zu können) und dem „Was-Wissen“ (Regeln anwenden und benennen und oft auch erklären können). Das Prozedurale Lernen („Wie-Wissen“) findet meist im Kindesalter statt, wie z.B. das Erlernen der Erstsprache, das deklarative Lernen („Was-Wissen“) hingegen findet z.B. im Unterricht statt, da es bewusst abläuft (vgl. Boeckmann 2008: 9). Ein wesentlicher Unterschied liegt in der Erinnerungsintention – das implizite Lernen bedarf nämlich keiner Erinnerungsintention, um verhaltenswirksam zu sein, da die Erinnerungsleistung automatisiert und konditioniert ist (vgl. Allmayer 2008: 49). In der Musikpsychologie ist das nicht-deklarative ein Resultat unabsichtlicher, impliziter Lernvorgänge, z.B. wenn ein Lied immer wieder im Radio gespielt wird und es nach einiger Zeit wiedererkannt und erinnert wird (vgl. Allmayer 2008: 93, zit. nach Lehmann/Chaffin 2008: 355). Beim deklarativen musikalischen Wissen wird beispielsweise die Tonart eines Musikstücks, sowie dessen Kontexts erkannt (vgl. Ebd. S. 94).

Gruhn spricht hierbei von einem Unterschied zwischen repräsentierten Regeln, welche einen Sachverhalt definieren und erklären, und repräsentierten Bedeutungen. „Lernen zielt auf die Verwirklichung möglichst vielfältiger (multipler) Repräsentationsformen. Aber beide Repräsentationsarten hängen miteinander zusammen, und es bestehen gute Gründe zur Vermutung, dass eine symbolische Repräsentation nicht ohne vorherige sensomotorische Repräsentation erfolgen kann.“ (Gruhn 2005: 110)

In der Hirnforschung wird oft über das „Dogma der Lateralität“ gesprochen. Darunter wird zwischen der linken und rechten Hirnhälfte unterschieden, wobei beide Hälften ganz unterschiedliche Funktionsweisen haben. So wird die linke Hemisphäre als „männlich, hell, aktiv und logisch“ und die rechte als „weiblich, dunkel, passiv, intuitiv, geheimnisvoll und künstlerisch“ empfunden (vgl. List 2005: 416). Dies ist jedoch in Frage zu stellen, da beide Gehirnhälften unterschiedliche Funktionen aufweisen können. Der Fremdsprachenunterricht sollte die Menschen auf Interaktionen mit anderen Ländern und Kulturen vorbereiten, sowie ein Interesse an den Menschen, ihren Sprachen und Lebensformen zeigen. So wird auch die rechte Hemisphäre intensiv beansprucht, wobei eigentlich der Fremdsprachenunterricht nicht der geeignetste Ort ist, wo rechtshirnige Aktivitäten intensiv einbezogen werden (vgl. List 2005: 422). Wenn das Lernverhalten eines Lernenden betrachtet wird, so kann gesagt werden, dass linkshemisphärische Lernende die Wörter einzeln erfassen und vom Teil zum Ganzen analysieren. Im

Gegensatz dazu braucht der rechtshemisphärische Lernende Bilder, damit er sich die Realität vorstellen kann und er analysiert meistens vom Ganzen zum Teil (vgl. Decker 1999: 33).

In der Gehirnforschung ist oft die Rede von unterschiedlichen Zentren für Musik und Sprache. Das Zentrum für Sprache befindet sich demnach in der linken Hemisphäre und das Zentrum für Musik hauptsächlich in der rechten Hirnhälfte. Dies kann natürlich schwer nachgewiesen werden. Dementsprechend kann es sein, dass Sprache und Musik interhemisphär, bzw. in beiden Gehirnhälften vorzufinden sind. Das Gehirn verarbeitet eine Zweitsprache² anders als die ersterlernte Sprache, welche vor allem unbewusst und mehr oder weniger automatisch angeeignet wird. Deshalb ist es umso interessanter, den Prozess des Zweitspracherwerbs zu beobachten. Andererseits gilt Musik als einer der stärksten Reize für die neuronale Umstrukturierung.

Bialystok zufolge (vgl. List 2005: 418) bringt eine frühe Zweisprachigkeit Vorteile für die kindliche Entwicklung kognitiver sowie metakognitiver Fähigkeiten. Somit soll die Zweisprachigkeit die Verarbeitungsleistung positiv beeinflussen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die linke Hemisphäre bei der Verarbeitung von Sprache eine dominante Rolle spielt, wobei unter rein linkshemisphärischen Aufgaben unter anderem die Produktion der Syntax und das Sequenzieren von Silben verstanden werden. Anders ist es mit der rechten Hemisphäre. Die rechte Hirnhälfte ist hauptsächlich für die Verarbeitung nicht-sprachlicher Elemente (Aspekte der Sprachmelodie, räumliche Aspekte) verantwortlich³. Im Kapitel 2.2 wird darauf näher eingegangen.

2.1.1 Der Prozess des Hörverstehens

In der Fremdsprachdidaktik werden fünf Fertigkeiten unterschieden: Hören, Hör-Seh-Verstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben. Dabei wird eine Einteilung in rezeptive (Hören und Lesen) und produktive Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) gemacht. Außerdem können die Fertigkeiten in schriftliche (Schreiben und Lesen) und mündliche (Sprechen und Hören) eingeteilt werden. (vgl. Faistauer 2010: 83)

² Unter Zweitsprache wird in diesem Zusammenhang die Sprache verstanden, die nach der ersterlernten Sprache erworben wird. Hiermit ist also die Reihenfolge des Sprachenlernens gemeint – die *zweite* Sprache, die nach der Erst- bzw. Muttersprache gelernt wird

³ Grundlagen des Bilder-Paradigmas, S. 11 [<http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/05/05H189/t4.pdf>] [Stand 28.07.2016]

Das Hörverstehen gilt als eine sehr komplexe Fertigkeit und wird in der Fremdsprachendidaktik bewusst nicht nur als „Hören“ oder „Zuhören“ bezeichnet, da es den Aspekt des Verstehens hervorheben soll. Es ist komplex im Sinne von *Zusammenspiel* aus (neuro)physiologischen, mentalen und kognitiven Faktoren (vgl. Glaboniat 2008: 52). In der Deutschdidaktik wird das Hörverstehen weniger als passiver Prozess betrachtet, sondern als ein aktiver Prozess, an dem die Lernenden aktiv partizipieren und an dem sie durch die Aktivierung vorhandener Wissensschemata konstruktiv teilhaben. (vgl. Surkamp 2010: 104)

Stahl (2010: 188) beschäftigt sich auch mit diesem Unterschied zwischen den Begriffen „Hören“ und „Hörverstehen“, denn das Hören alleine bedeutet nicht gleich, dass es eine bewusste Hörintention gibt, durch die das Gehörte auch verstanden wird. Diese zwei Begriffe werden allerdings oft gleichgesetzt. Das Hören wird als „das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, über das Ohr akustische Signale und damit auch sprachliche Laute aufzunehmen und zu diskriminieren“ (Stahl 2010: 188) definiert. Wenn durch das Hinhören, bzw. durch die Hörintention des Hörenden ein bewusstes Verstehen stattfindet, entsteht somit das Hörverstehen (vgl. Stahl 2010: 188). Denn um das Gehörte tatsächlich verstehen zu können, werden mit der auditiven Wahrnehmung zuerst diverse Prozesse, „die mit Hilfe von sinnkonstituierenden, semantischen, syntaktischem, pragmatischen und kognitiven Faktoren zum Verstehen führen“ (Glaboniat 2008: 52) aktiviert. Außerdem sollte zwischen dem Hörverstehen und der Hörwahrnehmung ein Unterschied gemacht werden. Letzteres versteht das Identifizieren von einzelnen Elementen der Fremdsprache, wobei das Hörverstehen selbst immer mit der Erfassung der Bedeutung von ganzen Äußerungen oder Texten verbunden ist (vgl. Surkamp 2010: 105). Das Hörverstehen stellt eine der vier grundlegenden Kommunikationstätigkeiten dar. Nicht nur das Leseverstehen, Schreiben und Sprechen spielen im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle, sondern eben auch die Fähigkeit, gesprochene Texte der Zielsprache zu verstehen, enthaltene Informationen zu entnehmen und diese auf verschiedene Weise wiedergeben zu können. Je nachdem welche Hörintentionen der Hörer hat, werden in der Fachliteratur drei Hörstile unterschieden: globales Hörverstehen (das generelle Erfassen einer Struktur oder der Gesamtaussage), selektives Hörverstehen (das Erfassen von Einzelinformationen, bzw. das Heraushören bestimmter Informationen), detailliertes Hörverstehen (das Erfassen eines Hörtextes im Detail; ein Wort-für-Wort Verstehen) (vgl. Stahl 2010: 119).

2.1.2 Die Schulung des Hörverstehens

Bei der Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass der Schwierigkeitsgrad der Höraktivitäten den Lernenden angepasst wird, was mithilfe von drei Faktoren ermöglicht werden kann:

- Schwierigkeitsgrad des Hörziels (selektives oder globales Hören)
- Schwierigkeitsgrad des Hörtextes (was/wie viel genau verstanden werden soll)
- Schwierigkeitsgrad der dazu gestellten Aufgabe (rezeptive Auswahlaufgaben, produktive, offene Aufgaben usw.) (vgl. Glaboniat 2008: 53)

Die Lehrperson muss die verschiedenen Faktoren und Phasen im Hörverstehensprozess kennen, damit die Schwächen und Stärken der Lernenden in den Vordergrund treten. Somit ist es wichtig bei den Lernenden individuelle Schwachstellen zu erkennen, damit sie rechtzeitig trainiert werden können. Auf diese Art soll klar definiert werden, was überhaupt in einem Hörtext verstanden werden soll. Im muttersprachlichen Hörverstehen ist der Verstehensprozess vom Verstehensziel gelenkt, indem ein entsprechender Hörstil bestimmt wird. Im Fremdsprachenunterricht bzw. beim Fremdsprachenlernen ist das nicht der Fall. Die Schüler versuchen oft, alles Wort-für-Wort zu verstehen, wobei wenig Rücksicht auf die Funktion der natürlichen Steuerung des Sprachenlernens genommen wird. Um verschiedene Hörstrategien erfolgreich trainieren zu können, müssen die Lernenden mit unterschiedlichen Hör- bzw. Verstehensstilen vertraut gemacht werden (vgl. Glaboniat 2008: 54).

Somit hängt der Schwierigkeitsgrad einer Hörverstehensaufgabe von dem jeweiligen Verstehensziel ab. Um den Hörstil zu bestimmen, können die Verstehensziele variiert werden, da ein und derselbe Hörtext auf vielseitige Weise genutzt und modifiziert werden kann. Je nach Gebrauchseinsatz ist es möglich, den Hörtext auf verschiedenen Niveaustufen sinnvoll zu bearbeiten (vgl. Glaboniat 2008: 55).

Glaboniat hat anhand des Konzeptes von Bachman (Unterscheidung zwischen inhaltlichen, textorganisierenden und pragmatischen Kriterien) (vgl. Bachmann 1990: 81ff) eine Grundlage für die Auflistung von schwierigkeitsbestimmenden Textmerkmalen entwickelt. Einige Merkmale, die Glaboniat hier nennt, sind: Thema, gedankliche und

strukturelle Komplexität, inhaltliche Vorhersagbarkeit, Informationsart und -dichte, inhaltliche und rhetorische Strukturierung, Lexik, Sprachfunktionen, Textorganisation, Geräuschkulisse, Länge und Dauer von Hörtexten etc. (vgl. Glaboniat 2008: 55-61). Im Gegensatz zum Leseverstehen wird das Tempo einer Aufgabe nicht vom Lernenden selbst bestimmt, was zu Schwierigkeiten führen kann. Surkamp erwähnt Schwierigkeiten beim Hören fremdsprachlicher Texte, die „einerseits mit einer wenig ausgeprägten Automatisierung bei der Identifikation und Interpretation grammatischer Strukturen und lexikalischer Einheiten im Wortschatz zu tun [haben]. Andererseits kann auch die Neigung, Einzelwörter möglichst additiv verstehen zu wollen, einen ganzheitlichen Rezeptionsprozess behindern.“ (Surkamp 2010: 104)

Beim Hörverstehen werden verschiedene Aufgabentypen unterschieden. Diese Hörverstehensaufgabenformate werden je nach Sprachstand, Hörtext und Hörziel verwendet und steuern so den Hörprozess. Das Hörverstehen sollte so direkt wie möglich geprüft werden, da sonst die Gefahr besteht, dass ganz andere Fertigkeiten geprüft werden als gewollt. Natürlich kommt es bei den Lernenden oft vor, dass sie Fehler machen, aber dies muss nicht heißen, dass sie die Höraufgabe nicht verstanden haben. Eine Hürde stellt oft die Menge an Informationen oder das Erstellen einer mündlichen oder schriftlichen Zusammenfassung dar. Es kann vorkommen, dass die Lernenden mit der Menge der Information überfordert sind, so dass sie diese nicht produktiv wiedergeben können. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe kann bewusst durch die Auswahl der Antwortformate gesteuert werden (vgl. Glaboniat 2008: 62).

2.2 Neuronale Verarbeitung von Musik

In der Psychologie des Hörens und in Betrachtung der Verarbeitung einer Sprache im Gehirn, bzw. im Spracherwerb und in der Sprachentwicklung, werden in der Literatur am häufigsten zwei Areale erwähnt: Das Wernicke- und das Broca-Areal. Beide Areale sind in die Wahrnehmung und die Produktion von Sprache involviert. Durch Experimente mit funktioneller Magnetresonanztomographie (fMRT) zeigen die fMRT-Daten, nicht nur homotope Areale in der rechten Hemisphäre (Broca Areal), sondern auch posterior-temporale Areale (in der linken Hemisphäre auch als Wernicke-Areal bezeichnet) (vgl. Koelsch/Fritz 2007: 244). Um den Prozess des Spracherwerbs durch das (Zu)Hören besser nachvollziehen zu können, werden diese Areale kurz näher erklärt.

2.2.1 Wernicke Areal

Das Wernicke Areal (auch Wernickesches Areal) wird oft auch als ein sekundärer auditiver Kortex beschrieben. Carl Wernicke untersuchte den Nachweis einer Schädigung im linken Temporallappen von Patienten, die den Sinn von Wörtern nicht verstanden haben, die aber trotzdem flüssig sprechen konnten (vgl. Gruhn 2005: 184f). Dieses Areal spielt für das Sprachverständnis eine wichtige Rolle und gilt als klassisches Areal, wenn es um die Verarbeitung der eigenen Primärsprache bei Hörenden, aber auch Gehörlosen geht.⁴ Für das Sprachverständnis ist die dominante Hemisphäre zuständig und für die Wahrnehmung der Musik eher die nicht-dominante Hemisphäre. Hierbei werden Geräusche als Wörter oder Melodien erkannt, wobei allerdings vorausgesetzt wird, dass man diese Klänge durch Erinnern zuordnen kann (vgl. ebd.).

2.2.2 Broca Areal

Die Untersuchungen von Paul Broca sind sehr bedeutend für die Lokalisierung von kognitiven Funktionen des Gehirns. Der Neurologe Paul Broca war nämlich der erste Wissenschaftler „in establishing that the posterior part of the left inferior frontal gyrus (IFG) was of critical importance for language production“ (Fadiga/Craighero/D'Ausilio 2009: 448). Das Broca Areal gilt als ein motorisches Sprachzentrum und ist neben den linguistischen Funktionen auch in anderen kognitiven Domänen zu finden – in der Musik, im Arbeitsspeicher und in der Kalkulation (vgl. Fadiga/Craighero/D'Ausilio 2009: 451). Anders als beim Wernicke-Areal steht beim Broca-Areal nicht das Sprachverständnis, sondern die Realisierung der Vokalisierung im Mittelpunkt.⁵ Somit geht bei einer Läsion der Brocaschen Sprachregion die Sprechfähigkeit verloren, aber die Bedeutungsrepräsentation und das Sprachverständnis bleiben erhalten (vgl. Gruhn 2005: 185).

Außerdem ist das Broca Areal im Zentrum des Gehirnnetzwerks für die Kodierung von entweder beobachteten oder ausgeführten Handlungszielen zuständig. „Moreover, action representation in Broca's area was also demonstrated to be triggered by its acoustical counterpart [...], and finally Broca's area was found to be implicated in the encoding of

⁴ Vgl. <http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/05/05H189/t4.pdf> S. 24 [Stand 28.07.2016]

⁵ Vgl. Ebd.

musical syntax much in the way it encodes language structure.” (Fadiga/Craighero/D’Ausilio 2009: 455).

Durch das Broca- und das Wernicke Areal wurde deutlich, dass zwar bestimmte Leistungsfunktionen in unterschiedlichen Gebieten des Gehirns lokalisiert werden, aber auch gleichzeitig, „dass Sprache als komplexes Phänomen nicht nur in einem Zentrum repräsentiert wird, was ebenso auch auf Musik zutrifft.“ (Gruhn 2005: 185)

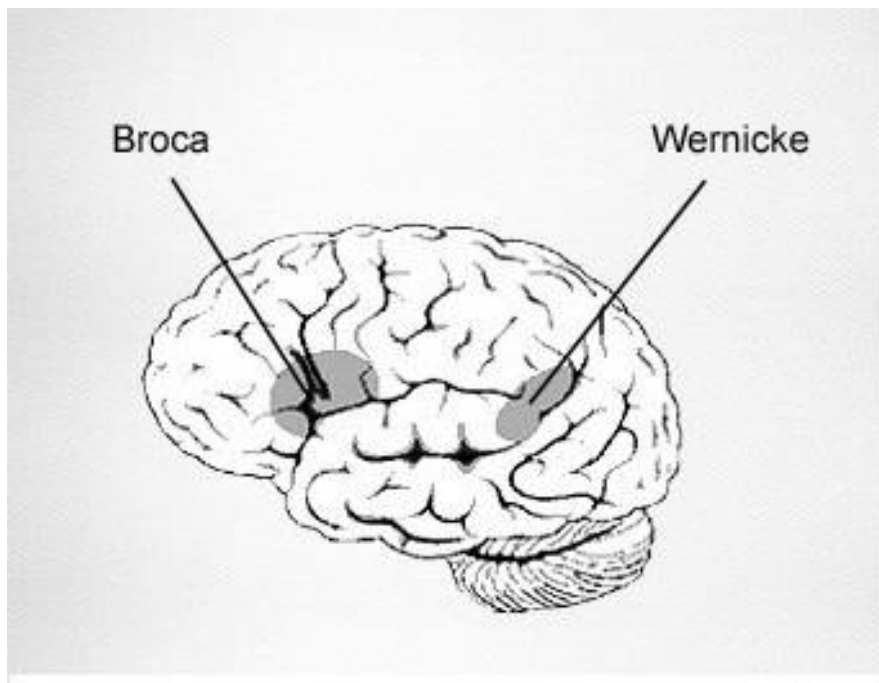


Abbildung 1: Das Broca-Areal und das Wernicke-Areal sind zwei wichtige Regionen der Sprachverarbeitung.⁶

2.2.3 Das menschliche Gehirn und Musik

Die Musik ist aus dem Alltagsleben des Menschen nicht weg zu denken. Sie wirkt bewusst und unbewusst auf den Menschen, sowohl bei Musikausübenden als auch Musikhörern (vgl. Ziegenrucker 2009: 9). Durch Musik ist es möglich, seine Gefühle auszudrücken, Emotionen zu wecken, Inspiration zu finden oder sich einfach zu entspannen. Es gibt so viele Momente im Leben, in denen Musik als „Begleiter“ da ist. „Musik entsteht, lebt, wird wahr- bzw. aufgenommen im Spannungsfeld von Gefühl und Verstand, Inspiration und Handwerk, Entdeckung und Erfahrung, Naivität und professioneller Ausbildung, Neuorientierung und Traditionsbewusstsein, Improvisation und schriftlicher Fixierung.“

⁶ <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/hoeren/vom-laut-zum-wort-8253/> [Stand 27.07.2016]

(Ziegenrucker 2009: 9). Die Studie von Koelsch (2010: 131) beweist, dass durch Musik hervorgerufene Emotionen in praktisch allen limbischen und paralimbischen Hirnstrukturen diverse Aktivitäten modulieren können. Musik ist somit ein gut geeignetes Instrument, um die neuronalen Korrelate von Emotionen zu untersuchen, was für den Fremdsprachenunterricht bzw. das Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung sein kann.

2.2.3.1 Musikwahrnehmung

Wie akustische Reize wahrgenommen werden, hängt von der Art und Weise des Hörens ab. Die physikalische Verarbeitung des Hörens wurde bereits in Kapitel 2.1.1 erläutert. Hier wird allerdings näher auf den Prozess des Hörens von Musikstücken eingegangen. Dabei gibt es einen Unterschied zwischen der Verarbeitung isolierter Einzeltöne oder Geräusche und komplexer Musikstücke. Bei der Musikwahrnehmung kommen nach konnektionistischer Vorstellung verschiedene Reizleitungsketten und nicht nur primäre akustische Areale in Gang. Die Musik regt ein dichtes Netz aktivierter Zellgruppen in unterschiedlichen Arealen an und löst auf diese Art Gefühle aus, weckt Erinnerungen oder wird mit bestimmten Ereignissen assoziiert (vgl. Gruhn 2005 :13). Dies kann sehr gut im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden (mehr dazu in Kap. 3). Wie schon in Kapitel 2.1. erwähnt, befindet sich das Zentrum für Musik in der rechten Hemisphäre, wobei sich bei unterschiedlichen Hörleistungen keine eindeutigen Lateralisierungstendenzen erkennen lassen (vgl. Gruhn 2005 :14).

Die musikalische Wahrnehmung ist eng mit der sprachlichen verknüpft. Sowohl Sprache als auch Musik gibt es in zwei Formen: schriftlich/„optisch“ und akustisch. Beide Formen stellen eine Art Medium, genauer gesagt ein Kommunikationsmedium, dar. In der Sprache gibt es eine Einhaltung von grammatischen und syntaktischen Regeln, welche wichtig für die Verständigung im Alltag ist. Hierbei reagieren Menschen natürlich auf Regelverstöße in der Grammatik oder im Satzbau, da es einem erwarteten Muster widerspricht. Ähnlich ist es bei der Musik: Sowohl bei Musikern, als auch Nicht-Musikern ist es möglich, eine „rechtshemisphärische Negativität“, sog. ERAN (Early Right Anterior Negativity), zu messen. Dazu kommt es, wenn z.B. während des Hörens von Akkordsequenzen ein erwarteter Akkord durch einen unerwarteten ersetzt wird, wobei unser Gehirn darauf reagiert und diese Negativität erzeugt. Diese ERAN ähnlichen Effekte zeigen sich meistens im Bereich des Broca-Areals und seiner rechtshemisphärischen

Entsprechung, bzw. dem Bereich, der für die Sprachverarbeitung zuständig ist (vgl. Gruhn 2005: 84f). Das Broca Areal und seine rechtshemisphärischen Homologe können bei der Verarbeitung musikalischer Syntax miteinbezogen werden, was darauf hindeutet, dass diese Bereiche des Gehirns deutlich weniger domänenspezifische syntaktische Informationen verarbeiten als bisher angenommen (vgl. Maess/ Koelsch 2001: 543). Hier stellt sich die Frage, wie mentale Bilder der Musik im Gehirn zustande kommen, was sie repräsentieren und wie sie verarbeitet und gespeichert werden. Wie kann ein Mensch Melodien wahrnehmen und sie mit Bildern verknüpfen? Ludwig Wittgenstein meinte dazu: „Diese Melodie sagt *etwas*, und es ist, als ob wir finden müssten, was sie sagt. Und doch weiß ich, dass sie nichts sagt, was ich in Worten oder Bildern ausdrücken könnte.“ (1984: 256)

2.2.3.2 Musikverarbeitung

Der kognitive Vorgang der Verarbeitung und Speicherung von mentalen Bildern der Musik im Gehirn wurde von Edwin Gordon als *Audiation* bezeichnet und soll die Fähigkeit zur Aktivierung einer neuronalen Struktur bzw. einer erworbenen mentalen Repräsentation in unserer Wahrnehmung darstellen. Es ist nicht unbedingt ein Vorgang, bei dem Informationen aus gehörten Klängen entnommen werden, sondern ein Vorgang, der diesen Klängen eine Bedeutung gibt (vgl. Gruhn 2005: 86f).

„Audiation is to music what thought is to speech. Audiation takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer or may never have been physically present [...] Sound is not comprehended as music until it is audiated after it is heard.“ (Gordon 1993: 13)

In einer Studie von Maess, Koelsch, Gunter und Friederici (2001) wurde ein Experiment durchgeführt, in dem die neuronalen Substrate (welche die musik-syntaktischen Inkongruenzen verarbeiten) mithilfe von Magnetoenzephalographie (MEG) lokalisiert werden sollen. Es werden zwei Messmethoden unterschieden, die im Gehirn eine zeitliche Auflösung im Millisekundenbereich erlauben und somit die Gehirnaktivität messen: „Die Elektroenzephalographie (EEG) mißt die elektrische Aktivität von Neuronen, die Magnetoenzephalographie (MEG) ihr magnetisches Feld.“ (Friederici 2000: 73f)

Die Studie ist zu dem Ergebnis gekommen, dass komplexe regelbasierte Informationen in diesen Bereichen anders verarbeitet werden als bisher angenommen. Außerdem wird eine Verbindung zwischen der Verarbeitung von Sprache und Musik deutlich. Somit

stellte diese Studie eine neue Methode der Wahrnehmungserforschung mithilfe der Magnetoenzephalographie dar. Mit diesem Ergebnis konnte man zu neuen Untersuchungen von Syntaxverarbeitung in dem musikalischen oder anderen auditiven, nicht-sprachlichen Domänen kommen (vgl. Maess/Koelsch 2001: 543f).

Koelsch und Siebel (2005: 578f) unterscheiden mehrere kortikale Verarbeitungsstufen eines eingehenden Schallereignisses. Erst werden bestimmte Eigenschaften (Tonhöhe, Intensität, Klangfarbe etc.) des eingehenden Signals extrahiert und dargestellt, welche nicht nur für das Wahrnehmen von Musik, sondern auch allgemein für die Sprachwahrnehmung sehr wichtig sind. Danach werden die akustischen Informationen näher analysiert und gruppiert, um in der letzten Verarbeitungsstufe strukturell verarbeitet zu werden. Somit werden die gehörten Töne zusammen in Verbindung gesetzt. Koelsch hat eine weitere Studie mit Jentschke durchgeführt, in der sie die Annahme vertreten, 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)

Die Theorie von Patel (2003) basiert auf den Verarbeitungsabläufen von musikalischen und sprachlichen Strukturen in der frontalen Hirnregion. Er ist somit der Meinung, dass bei Rezeption von Musik und Sprache ähnliche Verarbeitungsmechanismen stattfinden. „Using music and language together could help identify the more abstract cognitive operations that are being computed by brain circuits involved in generating syntactic expectancies.“ (Patel 2003: 24)

In der Studie wird angenommen, dass Sprache und Musik viel abstraktere kognitive Prozesse, die an der Kategorisierung von Klängen beteiligt sind, teilen – und zwar möglicherweise mit gemeinsamen kortikalen Mechanismen (vgl. Patel 2003: 29).

Musik und Sprache überschneiden sich also auf vielen Ebenen wie z.B.: der strukturellen, der lautlichen bzw. klanglichen (phonetischen), der semantischen, der syntaktischen (grammatischen), und der rhetorischen (vgl. Allmayer 2008: 23, zit. nach Riehtmüller 1999: 7).

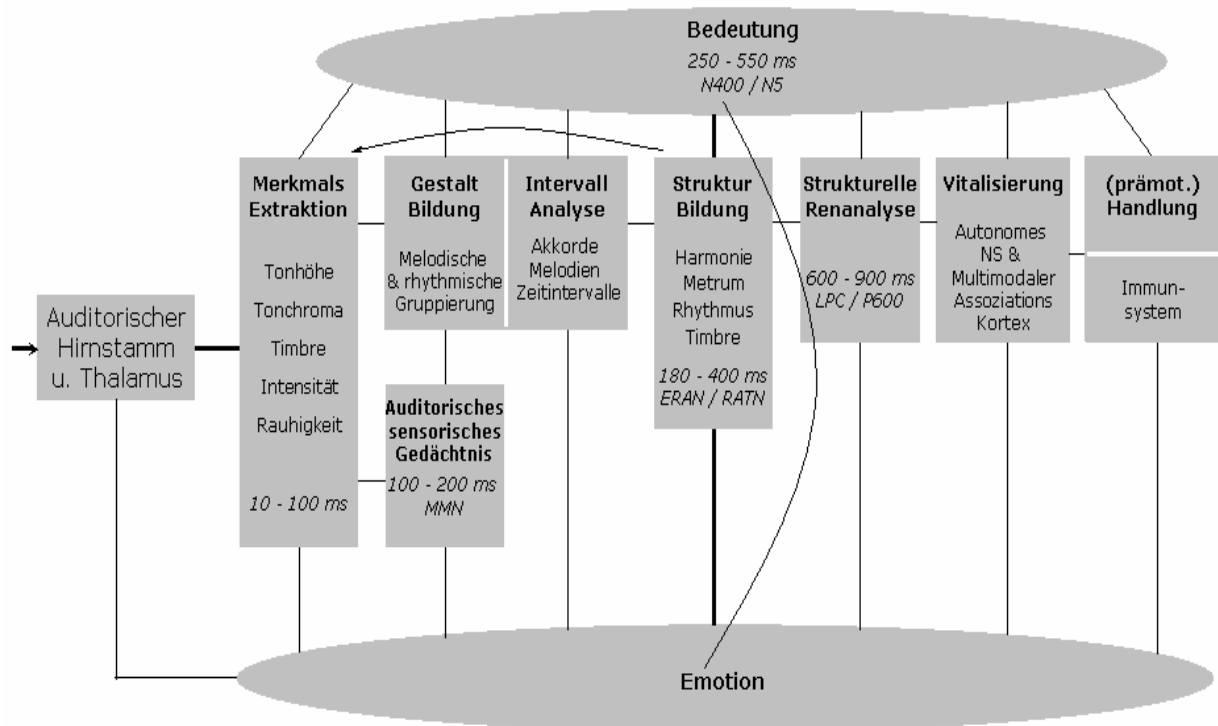


Abbildung 2: Das neurokognitive Modell der Musikwahrnehmung und seine einzelnen Verarbeitungsstufen (nach Koelsch & Siebel, 2005: 579)

Das menschliche Gehirn ist ein sehr komplexes Organ, mit dem sich Neurowissenschaftler immer wieder auseinandersetzen. Diverse Studien beschäftigen sich mit jedem Teil des Gehirns und kommen immer wieder zu neuen Ergebnissen. Interessant dabei ist auch die Untersuchung von geschädigten Gehirnteilen und ihr Einfluss auf die Entwicklung des Gehirns. Es kann zusammengefasst werden, dass beide Gehirnhälften eine große Rolle sowohl bei der Musik- als auch der Sprachverarbeitung spielen.

2.2.4 Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache

Musik und Sprache sind im menschlichen Gehirn eng miteinander verbunden. Diese Gemeinsamkeiten können im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gut integriert und eingesetzt werden. Die Musik wirkt auf das Innerste des Menschen und stellt eine „allgemeine Sprache“ dar, die vom Menschen verstanden werden kann. Sowohl Musik als auch (gesprochene) Sprache haben nicht nur eine Ausdrucksfunktion, sondern auch eine Mitteilungsfunktion (vgl. Luckner 2007: 36f). Es ist durchaus möglich in der Musik etwas zu verstehen, wobei sie auch als Medium der Kommunikation dienen kann. Diese „allgemeine Sprache“ der Musik kann nämlich von jedem verstanden werden und mithilfe der Musik können Sachverhalte dargestellt werden, die durch Sprache vielleicht nicht

dargestellt werden können. Genau dieser Ausdrucks- und Kommunikationsaspekt in Verbindung mit einer geordneten zeitlichen Folge von Lauten ist dafür zuständig, eine enge Verbindung zwischen Musik und Sprache herzustellen (vgl. ebd. S. 37). „Musik besitzt kommunikative, sinnlich-ästhetische Bedeutsamkeit ohne begriffliche Gebundenheit. Hierin liegt ihr Reiz, ihr schöpferisches Potential [...] für den Deutschunterricht.“ (Preis 2010: 75)

In einer fMRI Studie (functional magnetic resonance imaging) wurde ersichtlich, dass das menschlichen Gehirn bzw. sein Netzwerk, eng mit der Verarbeitung von musikalischen Informationen verbunden ist, aber auch große Ähnlichkeit mit dem Netzwerk, zuständig für die Verarbeitung der Sprache, hat (Fadiga/Craighero/D'Ausilio 2009: 454).

Sowohl Musik als auch Sprache haben eine Ausdrucks- und Mitteilungsfunktion. Sie stellen eine Folge von Lauten dar, wobei die Musik nichts Bestimmtes aussagt und man sich das Bestimmte vorstellen muss und zwar am besten mithilfe von Bildern oder sprachlichen Darstellungen von Sachverhalten. Die Musik ist allgemein verständlich, sie braucht keine Übersetzungen, da sie einschichtig (keine Differenz von Sprachträger und Bedeutung von Form und Inhalt) ist (vgl. Luckner 2007: 43f).

Zwischen Musik und Sprache besteht ein enger kognitionspsychologischer Zusammenhang. Aus evolutionärer Sicht baut die Musik nicht auf Sprache auf, sondern versteht sich selbst als Grundlage der Sprache (vgl. Allmayer 2010: 292). Es ist durchaus möglich, durch den Umgang mit Musik die unterschiedlichen Fertigkeiten zu fördern, welche die Verarbeitung in anderen kognitiven Domänen, in diesem Fall die Sprache, positiv beeinflussen. So kann durch musikalisches Training, egal ob durch Lieder mit Text oder nur durch Instrumentalmusik, bei den Lernenden die Sprachsyntax verbessert werden. (vgl. Blell/Kupetz 2010: 51)

Es gibt also viele Parallelen zwischen Musik und Sprache. Fadiga, Craighero und D'Ausilio (2009: 454) erwähnen diesbezüglich auch die ähnliche intrinsische Komplexität der musikalischen und sprachlichen Strukturen. Tatsächlich gibt es viele weitere Homologien zwischen diesen beiden Domänen, und zwar

„[...] from sensory mechanisms that encode sound structure, to abstract processes involved in integrating words or musical tones into syntactic structures. [...] on several occasions, the predictability of harmonics and the rules underlying music organization has been compared to language syntax“ (Fadiga/Craighero/D'Ausilio 2009: 454)

Die Musik ist eine Sprache. Mit dieser Sprache können Emotionen hervorgerufen werden. „Ein Mensch will in dieser Sprache Gedanken ausdrücken, aber Gedanken, die sich nicht in Begriffen ausdrücken lassen, sondern musikalische Gedanken.“ (Webern 1960: 46)

Es wurde bei mehreren Gelegenheiten die Vorhersehbarkeit der harmonischen und die zugrunde liegenden Regeln der Musikorganisation mit der Sprachsyntax verglichen.

Die Verwendung von Musik in der Fremdsprachendidaktik kann zum Stressabbau dienen, zur Entspannung oder um die Konzentrationsfähigkeit zu steigern. Es wäre aber durchaus sinnvoll, die Musik auch auf andere Weise einzusetzen. Hierbei wäre es wichtig, dass sich die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht nicht nur auf textspezifische Aspekte bei der Liederauswahl beschränkt. Gerade durch die vielen Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache ist es möglich, das Lernen einer Fremdsprache einfacher zu gestalten.

3 Musik im Fremdsprachenunterricht

Mit dem Begriff „Musik“ sind alle gestalteten akustischen Impulse gemeint, wobei es sich dabei sowohl um Instrumental- als auch um Vokalmusik handeln kann (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 10). In den Lehrwerken sind heutzutage immer mehr praktische Beispiele mit Bildern oder Musik zu finden, die zu einem kreativen, lerner- und inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht beitragen. Demnach fungieren Bild- und Musikkunst meistens als Mittel zum Zweck, welches den Fremdsprachenunterricht lustvoller und effektiver machen soll. Die Musik bzw. ihre verschiedenen Gattungen und Formen (Instrumentalmusik, Lieder u.a.) stehen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses. Um die Funktionen von Musikkunst im Fremdsprachenunterricht zu erweitern, werden von Jahr zu Jahr diverse theoretische Konzepte für die Einbindung von Bild- und Musikkunst in die Fremdsprachendidaktik vorgelegt (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 11). Bevor ein Einblick in die Potenziale und Nutzungsmöglichkeiten der Musik im Fremdsprachenunterricht gegeben wird, wird ein Blick in ihre Geschichte und dementsprechend in die Entwicklung der Musik im DaF-Unterricht geworfen.

3.1 Die Entwicklung von Musik im Fremdsprachenunterricht

Um die Entwicklung der Musik im Rahmen der Methodengeschichte im DaF-Unterricht besser nachvollziehen zu können, wird kurz ein Überblick der Methoden im FSU gegeben. Hierbei werden unterrichtliche Steuerungsprozesse, diverse Anweisungen zu Unterrichtsplanung sowie die Entwicklung von Unterrichtsmaterial beschrieben. Die Methodik bezieht sich auf die Lehrverfahren, bzw. *wie* gelehrt wird. (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 14)

3.1.1 Überblick der Methoden im Fremdsprachenunterricht

Die erste Methode, die entstanden ist und mit der man sich im 19. Jahrhundert auseinandergesetzt hat, war die **Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)**. Diese Methode verfolgt ein strenges kognitives Lernkonzept, dessen Grundlage der Sprachbeschreibung die geschriebene, literarisch geformte Sprache ist. Somit wird ein Vergleich zwischen der Muttersprache und der fremden Sprache gemacht, wobei als Übungsformen Hin- und Rückübersetzungen schriftlicher Texte dienen (vgl. Faistauer 2010: 108f). Das Sprachenlernen wird in der GÜM als ein rein kognitiver Prozess angesehen. Um eine fremde Sprache zu lernen, muss man die Kenntnis der Wörter (Bausteine) und die Grammatikregeln (Baugesetze) der Zielsprache beherrschen. Als Nachweis soll die Übersetzung von der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt dienen (vgl. Neuner 2003: 227). Durch das Lesen und Übersetzen von literarischen Texten wird das Leseverstehen geschult. Die schriftsprachlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben stehen also im Vordergrund. Die Mündlichkeit, bzw. das Hören und Sprechen haben eher (wenn überhaupt) einen untergeordneten Stellenwert. Dies ist wohl einer der Gründe, warum in dieser Methode die Musik keine große Rolle spielte. Allmayer (2008, 2010) zeigt jedoch, dass Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht möglich ist und dass sie ein kognitionspsychologisches Potenzial haben.

Als Reformmethode und als Gegenentwurf zur GÜM entstand in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts die **Direkte Methode**. Die Anfänge einer Reform machte im Jahr 1882 Wilhelm Viëtor mit seiner Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“. Viëtor betont die Wichtigkeit des Sprachkönnens als Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Es ist ein Konzept, das sich vor allem auf die gesprochene Sprache und den „natürlichen“

Spracherwerb bezieht. Die Grammatikvermittlung und Übersetzungsübungen stehen eher im Hintergrund. Somit entstanden unterschiedliche Prinzipien, die zur Entwicklung der direkten Methode beigetragen haben. Neben der Wichtigkeit des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen zählen auch der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, der Ausschluss der Muttersprache bzw. die Einsprachigkeit im Unterricht, induktives Lernen, sich mithilfe der Fremdsprache in Alltagssituationen (im Zielsprachenland) zurechtfinden, ein Sprachgefühl durch Fremdsprachenlernen zu entfalten. (vgl. Neuner 2003: 227f, Faistauer 2001: 866)

Ziel der Direkten Methode ist es also, die Fremdsprache direkt, ohne Hilfe der Muttersprache (keine Grammatikregeln und Übersetzungen), zu vermitteln. Der Fremdsprachenunterricht findet in der Fremdsprache statt und fokussiert sich auf die gesprochene Sprache alltäglicher Kommunikationssituationen (z.B. Dialoge). Als Hilfsmittel für das Sprachenlernen dienen Visualisierungen, Assoziationen, Nachsprechen und Imitieren oder auch spielerische Aktivitäten. Somit stehen die mündlichen Fertigkeiten (Hören und (Nach)Sprechen)) im Vordergrund dieser Methode. Die schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben dienen eher als Hilfsmittel, wobei das (laute) Lesen vor allem der Sprachschulung dient und somit auch von Anfang an gefördert wird (vgl. Faistauer 2001: 866). Die Alltagsthematik spielt hier eine große Rolle, da sich aus den Inhalten bzw. diversen Situationen der Wortschatz ergibt, der für einen aktiven mündlichen Sprachgebrauch von Bedeutung ist. Darunter versteht man unter anderem auch Lieder, Reime, Geschichten usw., denn sie ergänzen den Unterricht (Neuner/Hunfeld 1993: 42).

Die Prinzipien und Annahmen der Direkten Methode hatten einen großen Einfluss auf die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode, sowie auf den kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Tschirner 2010: 57).

Die **Audiolinguale Methode (ALM)** entstand Anfang des 20. Jahrhunderts unter dem Einfluss des Strukturalismus und des Behaviorismus. Demnach erfolgt der Spracherwerb durch die Aneignung stark steuernder, zu imitierender Mustersätze, die durch häufiges Wiederholen und Überlernen zu festen Gewohnheiten werden sollen. Oft werden hierfür die Ausdrücke „pattern“ (Mustersätze) und „habit“ (aneignende Gewohnheit) benutzt. Bei dieser Methode ist es wichtig, Fehler sofort zu korrigieren und sie zu vermeiden, bevor sie sich für immer festsetzen. Wie bei der Direkten Methode ist bei der ALM die Beherrschung praktisch verwendbaren Alltagswissens und alltäglicher

Kommunikationssituationen wichtig. Die primären Fertigkeiten sind Hören und Sprechen. Das Sprachlabor und visuelle Hilfsmittel werden oft eingesetzt, da der Ausschluss der Muttersprache ein wichtiges Unterrichtsprinzip ist. Es werden keine Grammatikkategorien benannt - die Grammatik wird in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert. Somit sind Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen gut dafür geeignet. Weitere Übungsformen sind Pattern Drills, Satzschalttafeln, Umformungsübungen, Lückentexte (vgl. Faistauer 2010: 16). Zusammenfassend nennt Neuner (2003: 229) folgende wichtige methodische Prinzipien der Audiolingualen Methode:

- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, d.h. des Hörens/Sprechens vor dem Lesen/Schreiben
- Didaktische Folge der Fertigkeiten: Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben
- Situativität des Unterrichts (Einbettung der *speech patterns* in Alltagssituationen)
- Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen (*pattern drill*)
- Grundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts
- Progression des Lernprogramms durch systematische Steigerung der formalen Komplexität der *patterns* /Grammatikprogression)

Eine weitere Methode, die sich Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelte, ist die **Audiovisuelle Methode (AVM)**. Sie orientiert sich ebenfalls am Behaviorismus, wobei sich der Lernvorgang als Verbindung von Reiz (Bild) und Reaktion (sprachliche Äußerung) versteht. Es werden die visuellen Elemente betont (Prinzip der Anschaulichkeit), welche vor allem in der Anfangsphase des Sprachenlernens eingesetzt werden. Somit spielen technische Unterrichtsmedien (z.B. kombinierte Bild- und Tonträger) eine wichtige Rolle. Der Unterschied zur ALM ist der gleichzeitige Einsatz von akustischem und visuellem Material, ein globaldialogisches Situationsprinzip sowie das Kommunizieren über Inhalte. Genau wie bei der ALM steht die Mündlichkeit im Vordergrund. Die mündlichen Fertigkeiten werden vor den schriftlichen gelehrt, wobei eine „natürliche“ Reihenfolge entsteht. Die Sprache soll mit optischem Anschauungsmaterial verbunden werden, weswegen zu Beginn des Unterrichts eine ein-

bis sechsmonatige schriftlose Periode herrscht. Es soll zuerst die gesprochene Sprache vor der Schriftsprache beherrscht werden, da das Schreiben als Hindernis beim Erlernen der gesprochenen Sprache gesehen wird (vgl. Faistauer 2001: 866). Die AVM beinhaltet drei Unterrichtsphasen:

1. Sprachaufnahme – die Einführung in den Unterricht, in der Bilder(folgen) verwendet werden, um die Verbindung visueller mit akustischen Reizen herzustellen,
2. Sprachverarbeitung – in dieser Phase werden Übungen gemacht wie Wiederholung und Auswendiglernen (z.B. durch pattern drills),
3. Sprachanwendung – das Gelernte wird transferiert durch Dialoge und Rollenspiele (vgl. Faistauer 2010: 17)

In den 70er Jahren rückte die kommunikative Kompetenz in der Vordergrund. Die Lernenden sollen im Fremdsprachenunterricht zur Kommunikation befähigt werden, damit sie sich im Zielsprachenland zurechtfinden können. Demnach werden die Fertigkeiten Lesen und Schreiben vernachlässigt und die gesprochene (Alltags-)Sprache überbetont (vgl. Faistauer 2001: 866). Somit entstand eine neue Methode - die **Kommunikative Didaktik**. Diese wendet sich mehr den Lernenden und ihren Lernprozessen, die im Mittelpunkt stehen, zu.

Das übergreifende Lehrziel der Kommunikativen Didaktik ist also die „Befähigung zur Kommunikation“, welche den Lernenden dabei helfen soll, sich in verschiedenen Kommunikationssituationen in der Fremdsprache ausdrücken zu können. Mündlichkeit spielte eine größere Rolle als Schriftlichkeit, da das sprachliche Feinziel dieser Methode die Verwirklichung von Redeabsichten ist. Es werden authentische Texte verwendet, deren Themen sich mit der Realität der Lernenden beschäftigen (vgl. ebd. S. 867). Die Kommunikative Didaktik wendet sich stärker dem Lernenden und dem Lernprozess zu und beschäftigt sich mit Fragen des gesellschaftlichen Fremdsprachenbedarfs. Es werden die individuellen bzw. zielgruppenspezifischen Bedürfnisse von Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs berücksichtigt. Die Pragmalinguistik und ihre grundlegende Neuorientierung von Sprachauffassung und -beschreibung sowie die Kategorisierung, die sie vornahm, hatte einen großen Einfluss auf die Kommunikative Didaktik.

Durch die Kommunikative Didaktik wurde Ende des 20. Jahrhunderts versucht, eine neue Methode zu entwickeln, die sich mit neuen Zielen und Themen bzw. Aufgabenstellungen befasst. Dies ist mit der **Interkulturellen Didaktik** einigermaßen gelungen, sie hat sich jedoch bis zum Ende des Jahrhunderts konzeptuell noch nicht voll entfaltet. Die Methode versucht allerdings nicht, ein konsistentes Methodenkonzept zu entwickeln, sondern unter anderem sich den pädagogischen Dimension der Kommunikativen Didaktik anzuschließen und darüber hinaus zu erweitern, bzw. neue übergreifende Ziele, neuartige Themen und neue Aufgabenstellungen zu entwickeln. Heutzutage sind Menschen immer öfter rund um die Welt unterwegs und haben die Möglichkeit, fremden Kulturen zu begegnen. Dementsprechend bekommt auch der Fremdsprachenunterricht eine zusätzliche Aufgabe, und zwar mit den Lernenden nicht nur das Funktionieren in der Fremdsprache einzuüben, sondern sie auch auf die interkulturellen Kontakte aufmerksam zu machen und sie darauf vorzubereiten. Sie sollen lernen, die Verschiedenheit der Menschen zu akzeptieren, mit Hilfe von Sprache eine neue Kultur zu entdecken und die eigene Kultur neu sehen zu lernen. (vgl. Neuner 2003: 232)

Das Lernziel eines interkulturellen Unterrichts ist ein Kultur- bzw. Fremdverstehen, denn ein interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht soll nicht nur Informationen vermitteln, sondern auch die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit entwickeln. Außerdem geht es dabei um Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. (vgl. Wicke 2000: 22)

Durch die Darstellung der verschiedenen Lehrmethoden wird ersichtlich, dass es keine perfekte Lehrmethode gibt. Der Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen vollziehen sich in einem „immer wieder veränderten Bezugsgeflecht vieler Faktoren“, so dass sich geeignete Vorschläge zur Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts nur im Hinblick auf eine bestimmte Lehr- und Lernkonstellation und Lerngruppe entwickeln können. (vgl. Neuner 2003: 233)

3.2 Potenziale von Musik im DaF-Unterricht

Musikalische Werke können im Fremdsprachenunterricht auf verschiedene Art und Weise eingesetzt werden, um den Lernenden beim Erlernen einer fremden Sprache zu helfen. Sie können sowohl im Anfangsunterricht als auch im Fortgeschrittenenunterricht verwendet werden. Musik ist ein praktisches Medium, das beliebig wiederholbar, je nach Lernziel manipulierbar in den Fremdsprachenunterricht integriert werden kann. Dieses

Medium eignet sich gut, um in Themen einzuführen und ihre Erarbeitung zu begleiten, was die Lernenden zum kreativen Arbeiten anregen soll. Außerdem hat die Musik ein hohes emotionales und motivationales Potenzial, was sie ebenfalls als gut handhabbaren Lerngegenstand interessant macht. (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 14)

In den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts wurden hauptsächlich Lieder (Kinder-, Scherz-, Volkslieder) verwendet. Didaktische Lieder spielten im Unterricht auch eine große Rolle. Diese für den Unterricht entwickelten Lieder sind besonders gut geeignet, da sie sich durch gute akustische Verständlichkeit des Textes, viele Textwiederholungen, ein angemessenes Tempo, eine eingängige Melodie und eine leichte Sing- und Spielbarkeit auszeichnen. Die Lehrperson sollte lediglich beachten, dass die Kombination von Lexik, Phonetik, Grammatik und Inhalt die Lernenden nicht überfordert (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 42). Es muss aber nicht immer die Textmusik sein, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Instrumentale Musik eignet sich ebenfalls für den DaF-Unterricht, da sie gute Möglichkeiten zur Bearbeitung bietet. Die Musik soll die Lernenden motivieren, zum Denken anregen und ihre Kreativität fördern, denn „Musik ist eine internationale ‚Sprache‘, die auch ohne Worte verstanden werden kann. Allein durch Klänge kann man Menschen in eine besondere Stimmung versetzen, zu Bewegungsformen anregen oder Verhaltensmuster beeinflussen. Musik bewirkt eine stärkere Motivation als Sprache, akustische Signale dringen tiefer ins Unterbewusstsein ein als sprachliche (Werbemusik, Alarmsignale) und können suggestive Lernreize erzeugen“ (Wicke 2000: 26, zit. nach Franz/Shine: 1998: 44)

Genau wie literarische Texte kann Musik zum Denken anregen, bzw. zu einer individuellen Interpretation herausfordern, da sie bei jedem einzelnen Lernenden unterschiedliche Assoziationen auslöst. Es gibt so viele verschiedene Musikstücke, die durch ihre Melodie, ihren Rhythmus, ihre Lautstärke und letztendlich durch den Text die Emotionen der Lernenden hervorrufen, die so zu einer Diskussion der Deutungsmöglichkeiten beitragen. Sie sollen selbstständig mit Text und Musik umgehen, sie analysieren, vergleichen und kommentieren können. (vgl. Wicke 2000: 27)

3.2.1 Potenziale von Liedern

Im Fremdsprachenunterricht rücken Objekte mit sprachlichen Potenzialen, z.B. Lieder mit Text, in den Vordergrund, wobei die Rezeption oder Produktion von mündlichen oder schriftlichen Texten rund um ein Musikstück im Mittelpunkt steht. Das Training

sprachrezeptiver Fertigkeiten ist im Fremdsprachenunterricht sehr präsent. Dabei geht es meistens um das Hörverstehen oder das kreative Schreiben, wobei allerdings nicht auf die Geschichte eines Liedes sowie ihre Hintergründe eingegangen wird (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 39, Badstübner-Kizik 2007: 12). Dies könnte jedoch trotzdem gemacht werden, da Fremdsprache auf diese Weise ebenfalls rezipiert und produziert wird. Lieder im FSU haben das Potenzial, die Lernenden nicht nur zum Denken anzuregen, sondern auch ihr Wissen zu erweitern. Im Vordergrund steht die Textpräsentation, Textrezeption und Textanalyse. Bei der Behandlung von Liedern im Unterricht haben sich bestimmte Ziele entwickelt, und zwar:

- Einstieg in ein Thema / Übergang zu einem nächsten Thema
- Auflockerung / Entspannung / Motivation
- Erarbeitung bestimmter lexikalischer oder grammatikalischer Phänomene
- Inhaltlich orientierte Kontextualisierung (z.B. Erarbeitung landeskundlicher Phänomene) (Badstübner Kizik 2006: 39)

Der Vorteil von Liedern ist, dass mit Sicherheit immer eines gefunden werden kann, das für eine bestimmte Zielgruppe geeignet ist. Es gibt eine große Anzahl unterschiedlicher Musik-Genres, wobei die Lehrperson diese mit Vorsicht auswählen sollte. Nichtsdestotrotz können Pop, Rock, Rap, Schlager, Volkslieder, Kinderlieder oder Ähnliches den FSU auf verschiedene Art und Weise bereichern.

Allmayer hebt vor allem das Potenzial von Popmusik hervor und erwähnt drei Merkmale, die alle Popsongs auszeichnen: der Aufbau und die enge Wort-Tonbeziehung, die Verbreitung über die Massenmedien sowie die Verbreitung der enthaltenen „Botschaft“ in den Liedern bzw. im Text (vgl. Allmayer 2008: 123f). Popmusik ist kommerziell und bei allen Altersgruppen durchaus beliebt. Fast jeder Mensch kann sich dadurch auf irgendeine Weise identifizieren, denn „Popmusik kann als wichtiger Sozialisationsfaktor gelten, emotional bewegen und zumeist den Drang wecken, darüber zu sprechen bzw. sich damit auseinanderzusetzen zu wollen“ (Allmayer 2008: 129). Die authentischen Musiktexte helfen den Lernenden durch Nachsingen bzw. -sprechen die Aussprache zu üben. Jede Sprache hat einen besonderen Rhythmus, der sie auszeichnet, wobei in Liedern oft Redewendungen und bestimmte grammatische Strukturen vorkommen. Auf diese Art werden „die in Popsongs enthaltenen grammatischen Phrasen [...] sozusagen auf rhythmischer Ebene musikalisch und sprachlich potenziert“ (Allmayer 2008: 135), wodurch sie länger im Gedächtnis bleiben.

3.2.2 Potenziale von Instrumentalmusik

Um Instrumentalmusik im DaF-Unterricht einsetzen zu können, gibt es einige Voraussetzungen, die beachtet werden sollten. Der Einsatz textloser Musik sowie deren Interpretation bedürfen einer entsprechenden behutsamen Vorbereitung. Es ist schwierig Instrumentalmusik (z.B. klassische Musikstücke) als Grundlage für das kreative Schreiben oder für Diskussionen einzusetzen, da zuerst gewisse Sprachkenntnisse benötigt werden (vgl. Wicke 2000: 28). Instrumentalmusik ist allerdings viel offener, was ihre Interpretation betrifft. Sie kann anders gedeutet werden als vertonte Texte, wobei in diesem Fall eventuell mehr Kreativität und Flexibilität benötigt wird.

Anders als bei vertonten Texten liegen für die sprachliche Nutzung klassischer und moderner Instrumentalmusik viel weniger Erfahrungen vor. Badstübner-Kizik (2006: 46f) weist hier auf den Schwerpunkt, der auch hier im lexikalischen Bereich und im Bereich des gelenkten und freien Schreibens liegt, auf.

Dabei werden oft folgende Übungen erwähnt:

- Übungen zur Erarbeitung und Erweiterung von lexikalischen Feldern, insbesondere zu Sinneswahrnehmungen (z.B. Klänge, Klangfarben, Gefühle), Eigenschaften, Veränderung und Dynamik, sowie im Zusammenhang mit Instrumenten
- Übungen zur Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. Präferenzen)
- Übungen zur Förderung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. assoziative Texte, Filmszenarien)
- Übungen zur Reflexion eigener Gewohnheiten (z.B. Musikgeschmack, Hörgewohnheiten)
- Übungen zur Förderung der Vorstellungskraft und zum assoziativen Denken
- Anlass zur Erarbeitung und Erweiterung historischen und landeskundlichen Wissens (Badstübner-Kizik 2006: 46f, vgl. n. Heliosz-Gatnar 1993)

Wicke (2000: 46-105) hat für den DaF-Unterricht verschiedene Didaktisierungen für Instrumentalmusik entworfen. Dabei kommt oft das kreative Schreiben als Aufgabe vor. Auch Badstübner-Kizik betont die Wichtigkeit des Schreibens und unterscheidet diesbezüglich diverse Konzeptionen:

„Schreiben nach, zu und über Musik teilt sich bei näherem Hinsehen in eine Fülle unterschiedlicher Konzeptionen. Beim assoziativen Schreiben geht es eher um die

„Abschaltung kognitiver Kontrollmechanismen“, gewünscht wird die Bereitschaft, sich von der Musik „forttragen“ zu lassen. Beim Schreiben nach Programmmusik steht wiederum die „Aktivierung kognitiver Kontrollmechanismen“ im Mittelpunkt, musikalischen Strukturen soll eine verbale Bedeutung gegeben werden.“ (Badstübner-Kizik 2006: 47)

Sowohl Lieder mit Text als auch ohne haben großes Potenzial für den Deutschunterricht. Dabei sollte lediglich beachtet werden, dass von der Lehrperson die richtigen Musikstücke ausgewählt und gut didaktisiert werden, damit das Interesse der Schüler und somit auch die Lernziele nicht verloren gehen. Es sollte eine passende Auswahl an Liedern gefunden werden, so dass eine durchdachte Didaktisierung, die auf die entsprechenden Lehr- und Lehrziele des Curriculums abgestimmt ist, ermöglicht bzw. entwickelt wird (vgl. Allmayer 2008: 137, Badstübner-Kizik 2004: 6).

3.3 Nutzungsmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht

Im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht gibt es viele Nutzungsmöglichkeiten von Musik, welche sowohl für sprachdidaktische als auch lernpsychologische Zwecke verwendet werden können. Die Musik ist sehr gut geeignet, um gewisse Vorkenntnisse, Erwartungen oder Erfahrungen der Lernenden in den Prozess des Fremdsprachenlernens einzubringen. Die Auseinandersetzung mit Musik bringt Abwechslung in den Unterricht, was eine positive Auswirkung auf das Erlernen und Anwenden von sprachlichen Regeln hat. Badstübner-Kizik (2007: 15-17) erwähnt verschiedene Nutzungsmöglichkeiten von Musikkunst, wobei der Bereich der Reproduktion hervorsteicht:

- Sprachrezipierende Nutzung von Musik: Hier steht das Hörverstehen im Mittelpunkt. Es werden vertonte Texte mit hoher inhaltlicher, lexikalischer oder grammatikalischer Qualität genutzt, wobei die Musik lediglich eine kleinere Rolle spielt.
- Von der Rezeption von Musikkunst zur Sprachproduktion: Um den eigenen musikalischen Wahrnehmungsprozess bewusst zu machen und zu reflektieren, werden gezielte Fragen gestellt. Dadurch können bestimmte Präferenzen, Erinnerungen, Assoziationen und Emotionen hervorgerufen und versprachlicht werden. Je nach Art der Musik (z.B. vertonte Texte, Instrumentalmusik, Programmmusik) rücken unterschiedliche Schwerpunkte der Sprachproduktion in

den Vordergrund. Dabei kann es sich einerseits um das Thema eines Textes oder um subjektive Wertung der Musik, andererseits um diverse Gefallens- oder Meinungsbekundungen oder auch um kreative Schreibprozesse, die durch Assoziationen hervorgerufen werden, handeln.

- Lernpsychologische Nutzung von Musik: Die Musik kann im Fremdsprachenunterricht genutzt werden, um eine günstige Lernatmosphäre zu schaffen. Sie hilft den Lernenden, fremdsprachliche Lernleistungen vorzubereiten, zu begleiten und zu verbessern. In diesem Fall wird die eingesetzte Musik selbst nicht thematisiert, da im Vordergrund ihre affektive Wirkung steht.
- Reproduzierende Wirkung von Musik: Sprachliche Strukturen werden vor allem im Unterricht mit jüngeren Lernenden durch Mitsingen, Nachsingen oder rhythmisches Begleiten geübt. Hier ist die Auswahl des musikalischen Werkes von großer Bedeutung, wobei auf die phonologische, grammatische oder lexikalische Struktur eines Liedes geachtet werden sollte. Ein weiteres Kriterium ist auch der Rhythmus der Musik.
- Musikproduzierende Nutzung von Musik: Um die Kreativität der Lernenden zu fördern, wird die musikproduzierende Nutzung von Musik im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Unter dieser Nutzung ist „das rhythmische und musikalische Improvisieren zu fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten, Wendungen oder längeren Texten“ gemeint (Badstübner-Kizik 2007: 17). Darunter wird zum Beispiel die Anlehnung an Muster aus didaktischen Liedern oder Raps verstanden. Hier wird auch das Zusammenstellen von bereits vorhandenen Musikstücken zu Bildern oder bestimmten Themen gemacht.
- Informative Nutzung von Musik: Häufig dient Musik der Informationsvermittlung, was zum Beispiel in der Landeskunde oft der Fall ist. Als Auswahlkriterium nennt Badstübner-Kizik „Repräsentivität, Popularität, aber auch kulturelles Identifikationsangebot bzw. Problemgehalt“. (ebd. S. 17)

3.3.1 Funktionen von Musik im Fremdsprachlernprozess

Ulrike Quast (1996: 107ff) hat ein integratives Konzept von Musik und Fremdsprache erstellt, in dem sie auf der Grundlage theoretischer und empirischer Erkenntnisse aus musikpsychologischer Sicht sieben Funktionen von Musik in Fremdsprachenlehr- und -lernprozessen beschreibt.

Die erste Funktion ist der *physiologische Effekt der Musik*. Demnach evoziert die Musik beim Rezipienten gewisse physiologische Effekte und bietet eine gute Voraussetzung für die Aufnahme akustischer Reize, welche den Erwerb und die Speicherung sprachlichen Materials, Sprachrezeptionsprozesse und Sprachproduktion fördern.

Als zweite Funktion wird die *psychohygienische Wirkung der Musik* genannt. Hierbei handelt es sich um die Erzeugung von Entspannung und Beruhigung, die durch eine bestimmte Musik ausgelöst werden. Wenn ein solcher Entspannungszustand induziert wird, können Lernprozesse optimiert werden.

Die dritte Funktion der Musik ist ihre *Fähigkeit, Emotionen und Gefühlsprozesse* auszulösen. Musikalische Stimuli erweisen sich nämlich hervorragend als Auslöser von Emotionen, Stimmungen und Gefühlen bei Lernenden, womit eine positiveEinstimmung und Einstellung der Lernenden auf den Unterrichtsprozess hervorgerufen werden kann.

Eine weitere Funktion von Musik ist ihr *sozialpsychologischer Aspekt*. Spezifische Musik kann dazu beitragen, dass psychische Stimmungen von Gruppenmitglied zu Gruppenmitglied übertragen wird, wobei die Grundresonanz gruppendynamische Prozesse in Gang setzen kann, welche auf gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz basieren.

Die fünfte Funktion, die Quast erwähnt, ist die *Musik als Mittel zur Förderung kognitiver Prozesse*. Hierbei entstehen im Gehirn gewisse assoziative Verknüpfungen von Informationen, wobei die Musik einen Assoziationsfluss beim Lernenden in Gang setzt.

Die *Musik als Mittel zur Förderung unbewussten Lernens* ist die sechste Funktion. Mithilfe spezifischer Musik können Reaktionen wie Anspannung, Ängstlichkeit und Aggression abgebaut werden. Durch die Verbindung von Text und Musik wird der Weg für den verbalen Input gebahnt, so dass unbewusste Aktivitäten der Wissensaneignung und –speicherung ausgelöst werden können.

Die siebente und letzte Funktion, die genannt wird, ist die *Musik als Form und Auslöser von Kommunikationsprozessen*. Die Musik enthält genau wie die Sprache prozessualstrukturelle Elemente wie Rhythmus, Tempo, Dauer, Tonhöhe, Klangfarbe, Resonanz und Schall. Auf diese Weise „führt der Einsatz von Musik in Verbindung mit Sprache zu einer synchronisierenden, strukturierenden, verstärkenden und akzentuierenden Wirkung“ (Quast 1996: 110), die bei sprachlichen Interaktions- und Kommunikationsprozessen eine große Rolle spielt.

Der Einsatz musikalischer Stimuli kann im Fremdsprachenunterricht als begleitender Faktor dienen, vorausgesetzt es werden Musikstücke mit spezifischen Parametern ausgewählt. Riggenbach nennt ebenfalls sieben Funktionsbereiche der Musik, wobei einige Parallelen/Gemeinsamkeiten zu Quasts Funktionen ersichtlich sind.

1. Kommunikation – Die Texte der Lieder dienen als Kommunikationsanlass, da die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen in den Unterricht einbringen können. Die Themen sind meistens auf den Alltag bezogen (Liebe, Freude, Trauer, Sehnsucht usw.), so dass sie eine gute Grundlage für Kommunikationsprozesse darstellen.
2. Gefühle – Die Lernenden können im Unterricht durch die gehörte Musik bestimmte Emotionen wecken und ihre Gefühle ausdrücken. Der Mensch kann sich körperlich und mental entspannen, indem er Musik hört, welche zu gewissen Zuständen führen kann, wie z.B. sein geistig-seelisches Empfindungsvermögen beeinflussen (motiviert sein, sich austoben, sich fit fühlen etc.).
3. Bereitschaft zu Handlungen – Da Musik so oft motivierend wirkt, kann sie auch Bereitschaft zu Handlungen erzeugen und dazu anspornen, Vorhaben in die Tat umzusetzen. Leider kann es hierbei ebenfalls zu negativen Aspekten kommen, indem die Menschen unbewusst, z.B. durch Werbung oder politische Propaganda, manipuliert werden.
4. Intellektuelle Auseinandersetzung – Darunter versteht Riggenbach die Betrachtung der musikalischen Struktur und der Entstehungsgeschichte des gewählten Liedes, die zu einem umfassenden Musikwissen führen.
5. Realitätsbezug – Musik kann den Realitätsbezug des Menschen beeinflussen, indem sie z.B. als Mittel zur Flucht vor persönlichen Problemen oder schlechten Ereignissen eingesetzt wird.
6. Identitätsbildung – Jugendliche können durch Musik beeinflusst werden, da die Interpreten einen Vorbildcharakter für sie haben. Dies kann zu Verhaltensänderung führen und sich auf den Lebensstil auswirken. Die Musik hat oft einen rituellen Charakter (Weihnachtslieder, Nationalhymnen auf sportlichen Veranstaltungen, Kirchenmusik usw.), wobei sie sich durch die Hervorhebung einer bestimmten politischen, religiösen oder festlichen Gruppenzugehörigkeit auszeichnet.
7. Unterhaltung – Diese Funktion dient dem Vergnügen und der Abwechslung. Sie unterhält Menschen und wird fast immer und überall gehört (Supermarkt, Konzerte, Partys, Zuhause usw.) (vgl. Riggenbach 2000: 20-69)

Badstübner-Kizik unterscheidet ebenfalls einige Funktionen von Musik im Fremdsprachenunterricht, die hier kurz erläutert werden:

- simulative Funktion, bzw. die akustische Präsentation fremder Kultur,
- dekorative (illustrative) Funktion,
- persönlichkeitsbildende Funktion – bei der die Vorstellungskraft und Kreativität geweckt wird,
- sozialpsychologische Funktion - Aufbau und Intensivierung von Kontakt-, Erlebnis- und Empathiefähigkeit,
- lernpsychologische Funktion (Entspannung/Aktivierung, Optimierung von Wissensaufnahme und -verankerung, Auslösen von lern- und erkenntnisfördernden Emotionen usw.) (vgl. Badstübner-Kizik 2010a: 1598)

All die genannten Funktionen von Musik tragen dazu bei, die Fremdsprache besser verstehen und somit lernen zu können. Dies ist oft der Fall bei Liedern, die sich durch ihre einfache und einprägsame Art auszeichnen (solch ein Lied wird oft als „Ohrwurm“ bezeichnet). Wenn dafür aktuelle oder bekannte Lieder ausgesucht werden, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sich die Lernenden dafür interessieren. Auf diese Weise können die entstandenen Assoziationen von den Lernenden produziert werden, weil sie eigene Strategien aussuchen und anwenden, damit sie den zu lernenden Gegenstand besser verstehen und behalten können. (vgl. Allmayer 2010: 296ff)

3.3.2 Einsatzmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel werden die konkreten Einsatzmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht dargestellt. Wie kann die Musik eingesetzt werden, um einen abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten?

Es gibt unterschiedliche Aufgaben und Übungen, mit denen man den Fremdsprachenunterricht interessanter und kreativer machen kann. Was das Hören von Musik betrifft, sollte darauf geachtet werden, dass Aufgaben für die Hörphase nicht zu komplex gestaltet sind und nicht viel Schreibaufwand erfordern. Somit ist die Art der Darbietung des Hörtextes von großer Bedeutung. Ursula Karbe und Hans-Eberhard Piepho nennen hierfür folgende Verfahren: Einmaliges oder mehrmaliges Hören ohne Vorbereitung, Hören nach einer Einstimmung zum Inhalt, Hören nach sprachlicher Vorentlastung, Hören mit vorheriger Aufgabenstellung zu inhaltlichen/sprachlichen Aspekten des Textes, Hören mit lückenhafter Textvorlage; Hören mit Vorgabe von

Schlüsselwörtern, Hören mit Bildvorlage, Hören und Mitlesen des Textes. (vgl. Surkamp 2010: 105, vgl. n. Karbe/Piepho 2000: 122)

Eine umstrittene Frage in der Fremdsprachendidaktik ist die, ob Hörtexte für Fremdsprachenlerner sich von denen für Muttersprachler unterscheiden sollen. Oft wird dies so argumentiert, dass der Hörtext im FSU authentisch und nicht vereinfacht, bewusst langsam oder übertrieben intoniert gesprochen sein soll. Die Hörtexte können bewusst gewählt werden, so dass auch komplexe sprachliche Strukturen erscheinen, bzw. nicht vermieden werden und sie somit die typische Kennzeichen mündlicher Kommunikation tragen (fragmentarische Strukturen, emotionale Färbung, Wiederholungen u.a.) (vgl. Leubolt 2010: 22).

Mit vertonten Texten kann man auf unterschiedliche Art arbeiten. Diverse Aufgaben und Übungen tragen dazu bei, die Inhalte zu verstehen, zu lernen und zu festigen. Der Unterschied zwischen Aufgaben und Übungen liegt in der Funktion der Aktivität: Aufgaben sind jene sprachlichen Aktivitäten, die in ihrer Form nicht nur im Kursraum stattfinden, bzw. die Lernenden auf die Verwendung der Sprache außerhalb des Unterrichts vorbereiten soll (vgl. Funk/Kuhn/Skiba 2014: 11). Übungen hingegen bereiten die Lernenden auf eine Aufgabe vor „indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab“ (ebd. S. 14). Häufig eingesetzte Aufgaben sind Aufgaben vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören. Vor dem Hören erfolgt meistens eine Vorentlastung durch verbale oder visuelle Impulse. In diesem Fall können „Übungen zum Leseverstehen oder Übungen mit phonetischer Zielsetzung zur Verbesserung der Akzentuierung und Intonation (z.B. lautes Lesen des Liedtextes)“ (Badstübner-Kizik 2006: 40f) gemacht werden. In der Phase während des Hörens können diverse Aufgaben zum selektiven und globalen Textverständnis eingesetzt werden. Es ist im Grunde möglich, alle bekannten Aufgabenformen für gesprochene Texte einzusetzen. Badstübner-Kizik (ebd.) nennt hierbei die gebräuchlichsten Texte, und zwar: Lückentexte, Mehrfachwahlantworten, Richtig/Falsch-Fragen, Textpuzzle, Fragen zum Textverständnis u.ä. Diese Phase dauert meistens nicht so lange, weil der Hörvorgang zeitlich begrenzt ist. Es hängt natürlich von der Aufgabenstellung (je nach Schwierigkeitsgrad und Komplexität) des Musikstückes ab. Somit sind auch die Aufgaben

und Übungen nach dem Hören sehr unterschiedlich. Es gibt mehrere Gruppen von Übungen die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können:

1. Übungen zu lexikalischen Phänomenen (z.B. Erarbeitung / Erweiterung von textimmanenten oder textnahen Wortfeldern)
2. Übungen zu textimmanenten grammatischen Phänomenen
3. Übungen zur Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit (z.B. Präferenzen, Bewertungen, Diskussion von Liedaussagen)
4. Übung zum gelenkten und freien Schreiben (z.B. Interpretationen, Perspektivenwechsel, Geschichten ‚hinter dem Lied‘)
5. translatorische Übungen
6. Übungen zur Förderung der Imaginationsfähigkeit (z.B. Rollenspiele vor dem Hintergrund des Liedtextes)
7. sprachliche und stilistische Analysen, Sprachspielereien (z.B. Reime)
8. Erarbeitung von zusätzlichen Informationen zur landeskundlichen Textaussage (z.B. Entstehungszeit, Autor bzw. Komponist)
9. kreative Weiterverarbeitung (Badstübner-Kizik 2006: 40f, vgl. n. Heliosz-Gatnar 1994, van Norden 2001)

Diese Arbeitsformen sind sehr gut für vertonte Texte (Pop-, Rock-, Raplieder usw.) geeignet, allerdings lassen sich nur einige davon auch auf eine Intensivierung des Hörens von Instrumentalmusik übertragen. Die Aufgabenstellung könnte demnach anders definiert werden, was ein breiteres Spektrum an Antwortmöglichkeiten bieten kann. Die Lernenden sind in der Interpretation des Gehörten nicht eingeschränkt und können ihrer Kreativität freien Lauf lassen.

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

3.4 Kriterien der Liederauswahl im Unterricht

Die Auswahlkriterien und Lernziele eines Musikstücks haben einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung der Musik. Meistens wird in Lehrwerken auf den Schwierigkeitsgrad geachtet, wobei der thematische oder lexikalisch-grammatische Bezug zum

Lektionsthema hervorstechen. Jedes Musikstück hat unterschiedliche Schwerpunkte und kann einer bestimmten Lektion aus dem Lehrbuch oder der Zielgruppe (Alter, Herkunft, Niveau u.Ä. der Lernenden) angepasst werden. Die Lehrperson entscheidet, welches Musikstück im Unterricht eingesetzt und wie es bearbeitet wird. Didaktische Auswahlkriterien könnten vom Lehrenden folgendermaßen zusammengefasst werden:

Der Liedtext

- enthält zum gegebenen Zeitpunkt behandelte bzw. nützliche Lexik, grammatische Strukturen bzw. phonetische Phänomene
- enthält alternative und vielseitige Lexik
- lässt sich in andere Textformen transformieren
- ermöglicht eine Erweiterung bzw. Vertiefung eines gerade behandelten (aktuellen) Themas
- bezieht sich auf ein entwicklungspsychologisch wichtiges Thema
- ermöglicht wichtige Einblicke in die zielsprachliche Gesellschaft
- wirkt motivierend (z.B. aufgrund seines Bekanntheitsgrades)
- ist gut sing- und spielbar (Badstübner-Kizik 2006: 41f)

Die ausgewählten Lieder für den Deutschunterricht sollten authentisch sein. Didaktische Lieder, die speziell für den Fremdsprachenunterricht geschrieben und komponiert wurden, können oft uninteressant wirken, da ihr Schwerpunkt hauptsächlich auf einem bestimmten Thema oder sprachlichen Eigenschaften liegt. Die Lernenden können sich schwer damit identifizieren. Heutzutage haben deutschsprachige Lieder einen größeren Stellenwert als früher, da sie durch die verschiedenen Medien und das Internet (durch diverse Streaming Plattformen wie Youtube, Spotify, Deezer) auch öfter gehört werden und leichter zugänglich sind, da ihre Nutzung preiswert oder sogar kostenlos ist. Es gibt mittlerweile viele deutsche Interpreten und Bands, deren Lieder gut in den DaF-Unterricht eingebracht werden können. Man hat eine große Auswahl an Musikrichtungen (Pop/Rock, R&B/Soul, Schlager, Volkslieder, Kinderlieder etc.), so dass sich für jeden Lernenden und jedes Niveau etwas Geeignetes finden lässt.

Die Liederauswahl sollte dabei folgenden Kriterien entsprechen: sie müssen Spaß machen und motivieren, die Themen der Lieder müssen den Lernenden, ihrem Alter und

Sprachstand entsprechen, sie müssen mit einem geeigneten Rhythmus sowie deutlicher Aussprache des Sängers vorgespielt werden. Lieder sollen außerdem auf konkrete Übungen hinzielen.⁷ Weitere Kriterien, die den Lehrpersonen bei der Liederauswahl helfen könnten: Interessen und Musikgeschmack der Lernenden, Grad der Ausspracheverständlichkeit und –deutlichkeit des Sängers, Existenz eines begleitenden Musikvideos, Bekanntheitsgrad eines Liedes, Singbarkeit und Eingängigkeit eines Liedes und dessen Länge (vgl. Karyn 2006: 548, zit. n. Setzer 2003).

Viele Lieder haben sehr zugängliche Texte, was ihren Inhalt betrifft. Die vielen Wiederholungen (Refrain) und Reime tragen auch dazu bei, dass der Text schneller verstanden oder gemerkt wird, was die Lernenden zusätzlich motivieren kann. Die Themen der Lieder sind meistens aus dem Alltag, so dass sich sowohl Jugendliche als auch Erwachsene mit den Texten gut identifizieren können. Ein wichtiges Kriterium stellt die Textverständlichkeit dar. Viele Faktoren können die Verständlichkeit des gehörten Liedes beeinflussen, wie beispielsweise zu laute Instrumentenbegleitung, im Dialekt gesungene Lieder, undeutliche Sprechweise, zu schnelles Tempo bzw. zu wenige Pausen oder auch eine schlechte Tonqualität. Somit kann es zur Frustration bei den Lernenden kommen, weil sie den Text eines Liedes nicht verstehen (vgl. Allmayer 2008: 140).

Wagner (1996: 4f) hat folgende Kriterien der Liederauswahl erstellt:

1. Inhalt: Lieder beinhalten Aussagen, die für den praktischen Sprachgebrauch gedacht sind und Redewendungen und Ausdrücke umfassen;
2. Grammatikprogression: Die Komplexität und Schwierigkeit der in den Liedertexten enthaltenen grammatischen Strukturen;
3. Phonetik: Die Lieder bieten viele Arbeitsmöglichkeiten, z.B. sowohl was satzphonetische Elemente betrifft als auch hinsichtlich Wortakzent und Intonation.

Wenn diese Kriterien beachtet und erfüllt werden, ist es möglich mit ausgewählter Musik (mit und ohne Text) Vieles im Unterricht zu erreichen. Denn Musik im Unterricht dient nicht nur dem Zeitvertreib, sondern kann die Monotonie unterbrechen, die Aussprache durch das Singen schulen, Intonation und Rhythmus üben, Lexik und grammatische

⁷ Vgl. http://www.nemcina.org/download/lieder_dfg.pdf (Stand 05.09.2016)

Strukturen festigen und erweitern und zu interkulturellen Themen führen.⁸ Die Lernenden beschäftigen sich außerhalb des Unterrichts aktiv (z.B. Zuhause, unterwegs mittels MP3-Player oder Handy) oder auch passiv (z.B. beim Einkaufen, auf Veranstaltungen o.Ä.) mit Musik. Somit können sie oft ihre persönlichen Erfahrungen in den Unterricht einbringen. Sie verfügen über ein musikalisches Vorwissen, welches sie zusätzlich motivieren kann, im Fremdsprachenunterricht aktiv zu sein und auf diese Art ihren Sprachlernprozess zu fördern.

3.4.1. Schwierigkeiten beim Einsatz von Instrumentalmusik

Wie reagieren die Lernenden, wenn Instrumentalmusik im Unterricht eingesetzt wird? Worauf sollen sie dabei achten, wenn es keinen Text dazu gibt? Dies könnte sich im DaF-Unterricht als schwierig erweisen, da der Liedtext meistens im Mittelpunkt bei den Übungen steht. Dementsprechen könnte das auch ein Grund sein, warum Musik ohne Text weniger eingesetzt wird. Zu Instrumentalmusik gibt es wenige Didaktisierungen was es nicht einfach für die Lehrperson macht, sie in den Unterricht einzubringen, da die Lernenden diese Art von Musik langweilig finden können (z.B. klassische Musik). Oft stufen die Lernenden klassische Musik als zu schwer ein, so dass Lehrende vermeiden, diese Musik im Unterricht einzusetzen (vgl. Wicke 200: 38). Sie gehen selbst davon aus, dass klassische Musik die Lernenden überfordert oder sie gar nicht interessiert. Zu beachten ist aber, dass klassische Musik nicht die einzige Art von Instrumentalmusik ist. Es gibt viele moderne Lieder ohne Text, Karaoke-Versionen von bekannten Liedern u.Ä. Jeder Lernende hat einen anderen Musikgeschmack. Es darf jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass sie eine bestimmte Musikrichtung nicht mögen und diese deswegen vermeiden.

Dies könnte ein Grund sein, dass Lieder mit Text eher im Vordergrund stehen, da sie sprachdominante Objekte darstellen, wobei andererseits die nichtsprachlichen Objekte (Instrumentalmusik) am Rande oder ganz unberücksichtigt bleiben (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 78).

Wie schon in Kapitel 3.2.2. erläutert, hat Wicke (2000: 46-105) Didaktisierungen für Instrumentalmusik entworfen. Es ist also nicht unmöglich und von Nachteil, diese Art von Musik im DaF-Unterricht einzusetzen. Es hängt von der Lehrperson ab, ob sie sich mit diesen „Schwierigkeiten“ auseinandersetzt oder nicht. Durch richtige Aufgaben und

⁸ http://www.nemcina.org/download/lieder_dfg.pdf (Stand 05.09.2016).

Übungen können die Lernenden auch textlose Musik deuten und interpretieren, wobei mit Sicherheit viel unterschiedlichere Antworten/Lösungen entstehen werden, da hierbei der Kreativität freien Lauf gelassen werden kann. Meistens steht dabei das freie und gelenkte Schreiben im Mittelpunkt, wie z.B. das Schreiben von Geschichten nach, zu und über Musik, wobei sich die Musikauswahl nicht immer nach der Qualität der Musik richtet, sondern ob sich ein Musikstück für das Schreiben eignet (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 47). Oft wird in dem Fall nur über die „Geschichte hinter der Musik“, nicht aber über die „Geschichte dieser Musik bzw. dieses Liedes“ gesprochen, es wird schließlich „auch dabei die fremde Sprache rezipiert und produziert.“ (Badstübner-Kizik 2006: 78)

Die Lehrpersonen sollten versuchen, Hintergrund- und Zusatzinformationen eines Musikstücks zur Verfügung zu stellen.

3.5 Musik in DaF-Lehrwerken

3.5.1. Die Funktion von Lehrwerken im Unterricht

Das Lehrwerk dient der Lehrperson zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, so dass das Lernen angeregt, gestützt und gesteuert wird. Darunter werden auch Begriffe wie *Lehrbuch*, *Lehr- und Lernmaterialien*, *Unterrichts- bzw. Lehrmedium u.a.* verstanden (vgl. Krumm 2010: 1215). „Die Entscheidung eines Lehrenden oder einer Institution, ein bestimmtes Lehrwerk zu verwenden, beruht auf der Anwendung mehr oder weniger bewusster Beurteilungs- und Auswahlkriterien, häufig gibt aber auch der Lehrplan oder die Bildungsinstitution vor, welche Lehrwerke benutzt werden dürfen oder vorgeschrieben sind“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1033). Dies heißt jedoch nicht, dass nur das vorgeschriebene Lehrwerk verwendet werden muss. Die Lehrperson entscheidet, welche Materialien sie in den Unterricht einbringt. Neben dem Lehrwerk können ergänzende (authentische) Materialien eingebaut werden, um den Unterricht spannender zu gestalten oder ihn an die Lerngruppe anzupassen. Lehrwerke sind sowohl für Lehrende als auch für Lernenden eine grundlegende Basis nachschlagbaren Wissens für das Fremdsprachenlernen (vgl. Badstübner-Kizik 2010b: 109). Götze unterscheidet fünf Lehrwerkgenerationen, die sich je nach der methodischen Ausrichtung unterscheiden:

- Grammatikorientierte Lehrwerke in der GÜM (z.B. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*, Griesbach/Schulz 1955),

- Audio-linguale bzw. audio-visuelle Lehrwerke in der Audiolingualen Methode (z.B. *Vorwärts International*, Arnold 1974),
- Kommunikative Lehrwerke im Anschluss an die pragmatische Wende in der Fremdsprachendidaktik (z.B. *Deutsch Aktiv*, Neuner 1987 ff),
- Interkulturell ausgerichtete Lehrwerke (z.B. *Sprachbrücke*, Mebus 1989-1990 und *Sichtwechsel*, Hog 1984 oder *Sichtwechsel Neu*, Bachman 1955f)
- Lehrwerke der „mentalistischen Wende“ (z.B. *Die Suche*, Eismann 1993) (vgl. Götze 1994: 29-30, zit. nach Krumm 2010: 1216f)

Nach der Entwicklung der Methoden im FSU hätte man glauben können, dass die Lehrwerke nicht mehr so wichtig für den Unterricht sein werden oder in wenigen Jahren ganz verschwinden werden. Ein Grund dafür könnte die sehr schnelle Entwicklung neuer Medien sein. Diese Medien „würden [die Lehrwerke] alt aussehen lassen und schließlich ersetzen, kompetente und autonome Lehrende und Lernende ihrer nicht mehr bedürfen“ (Funk 2001: 279). Nichtsdestotrotz sind die Lehrwerke noch immer ein fester Bestandteil des FSU. Die Lehrwerke mögen zwar kein alles umfassendes Angebot für den Fremdsprachenunterricht bieten, aber dafür ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Programm und eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung beinhaltet und verfügbar macht (vgl. ebd. S. 287). Nach Neuner (1994) spielt die Lehrwerkkritik eine wichtige Rolle. Ihre Aufgabe ist es, „ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach den festgelegenen Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegeben zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten“ (Kast/Neuner 1994: 17).

Die Lehrwerke entwickeln sich immer weiter und passen sich den Bedürfnissen der Lernenden immer besser an. Die im FSU verwendeten Lehrwerke müssen eng auf die mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) verbundenen Neuerungen abgestimmt werden. „Ein am handlungsorientierten Ansatz des GERS orientiertes Lehrwerk soll daher genügend Anlässe zur Sprachrezeption und -produktion bieten und diese sollen den gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbereichen (Domänen) der Lernenden entsprechen.“⁹ Trotzdem ist es für die Lernenden von Vorteil, wenn die Lehrperson selbst entwickelnde Übungen und Aufgaben in den Unterricht bringt, die das Lehrwerk ergänzen.

⁹ Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS) http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_10.pdf [Stand 30.10.2016]

3.5.2. Der Stellenwert von Musik in den Lehrwerken

Musik ist in DaF-Lehrwerken hauptsächlich als „musikalisch verpackter Text“ vorzufinden (vgl. Badstübner-Kizik 2010a: 1598). Oft beschäftigt man sich mit dem Thema Musik im Unterricht (Komponisten/Interpreten, Instrumente, Genres), was aber nicht bedeutet, dass Musik bewusst im Unterricht eingesetzt wird.

Dies ist jedoch ein guter Ansatzpunkt für die Lehrperson, die auf diese Art herausfinden kann, welche Art von Musik die Lernenden hören und mögen.

Nach einer Lehrwerkuntersuchung von Badstübner-Kizik wird Musik in unterschiedlichen Teilbereichen eingesetzt, und zwar:

- Mündlicher und schriftlicher Ausdruck in Bezug auf das Hörverstehen sowie auf die persönliche Meinung zu einem bestimmten Thema,
- Lernpsychologische Zusammenhänge (Entwicklung von auditiver Wahrnehmungs- und Aufnahmefähigkeit, Entwicklung der Konzentrations- und Merkfähigkeit),
- Intra- und interkulturelle Sensibilität, Empathie und Toleranz – Musik soll zur Diskussion anregen und so eine emotionale Annäherung an die eigene und fremde Kultur ermöglichen
- Landeskunde vermitteln – durch Musik bestimmte landeskundliche Themen ansprechen (vgl. Badstübner-Kizik, 2010b: 110f)

Jedes Lehrwerk enthält mittlerweile Audio-CDs, auf denen Hörtexte oder didaktische Lieder zu finden sind. Authentische Lieder gibt es in Form von Kinder- oder Volksliedern, wobei sich hier die Frage erhebt, ob man auch aktuelle Lieder findet. Die im Lehrbuch enthaltenen Audio-CDs dienen als Vorbereitung für eine Schreib- oder Sprechaufgabe oder oft zu landeskundlichen Zwecken, da sie sich auf eine bestimmte Übung bzw. Aufgabe im Buch beziehen. Falls die Lehrperson mit einer solchen Auswahl an Liedern nicht zufrieden ist, oder diese nicht für die Lernenden geeignet sind, stellt es extra Arbeit für die Lehrpersonen dar, ein geeignetes authentisches Musikstück für den FSU zu finden

und zu didaktisieren.¹⁰

Laut Edelhoff spielt Authentizität im FSU eine große Rolle, so dass für Kommunikationsanlässe nicht Texte, die meist von Nicht-Muttersprachlern speziell für den FSU hergestellt oder bearbeitet worden sind, sondern jene Texte, die von Muttersprachlern verfasst worden sind bevorzugt werden sollten (vgl. Mac 2011: 75f, zit. nach Edelhoff 1985: 7). Deswegen sollten authentische Materialien nicht vernachlässigt werden. „[...]Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern.“ (Edelhoff 1985: 7)

Abschließend kann festgehalten werden, dass didaktische Lieder zwar speziell für den Unterricht konzipiert worden sind und dank ihrer guten akustischen Verständlichkeit, ihres angemessenen Tempos sowie einfacher Melodie, oft in Lehrwerken auf Audio CDs zu finden sind. Diese Lieder sind jedoch meistens auf bestimmte sprachliche Formen fokussiert, so dass dabei oft ein Bezug zum Alltagsleben fehlt. Diese spezifischen sprachlichen Eigenschaften können die Lernenden überfordern oder nach einer bestimmten Zeit als langweilig oder sogar als zu leicht empfunden werden.

Um den fehlenden Bezug zum Alltagsleben zu vermeiden, gibt es eine große Anzahl an authentischen Liedern, die im FSU eingesetzt werden können, da es mittlerweile sehr viele Interpreten gibt, die deutschsprachige Lieder singen. Somit können sich viele Hörer damit identifizieren, da die Themen aus dem Alltag sind. Die Materialien zu didaktischen Liedern sind didaktisiert und ersparen der Lehrperson viel Arbeit. Die meisten authentischen Materialien müssen von der Lehrperson selbst didaktisiert werden. Dies ist aber nicht nur bei dem Einsatz von Musik der Fall, sondern beispielsweise auch bei literarischen Texten oder Zeitungsartikeln. Welche Materialien zu bevorzugen sind, ist schwer zu sagen, da es nicht nur von der Lehrperson, sondern auch den Lernenden abhängig ist.

¹⁰ Buchners „Schon mal gehört? Musik für Deutschlehrer“ (2009) ist gut als Zusatzmaterial geeignet. Dieses Buch enthält aktuelle Lieder, hauptsächlich Popsongs (sowohl aus Deutschland als auch Österreich) und entsprechende Didaktisierungen für den Deutschunterricht. Darunter finden sich geeignete Übungen zum Hörverstehen, Leseverstehen, zur Grammatik- und Wortschatzarbeit, so dass die Aussprache geübt werden kann und somit die Lernenden unter anderem zum Sprechen angeregt werden.

4 Empirische Untersuchung

Nachdem die theoretischen Grundlagen zum Thema ausführlich dargestellt wurden, wird in diesem Teil der Arbeit der Forschungsablauf präsentiert und analysiert. Es folgt ein Einblick in die Hypothesen und Fragestellungen die vor Forschungsbeginn festgelegt worden sind. Danach werden die Gründe für die ausgewählte quantitative empirische Forschung erläutert bzw. die Datenerhebungsart und -methode beschrieben und schlussendlich die Ergebnisse analysiert.

4.1 Hypothesen und Fragestellungen

Auf Grundlagen der erarbeiteten Fachliteratur wurden zwei Hypothesen formuliert, und zwar:

- Musik und Lieder im Fremdsprachenunterricht beeinflussen den Spracherwerb positiv und fördern in erster Linie Kreativität, Wortschatz und Aussprache der Lernenden.
- Der Stellenwert der authentischen Lern- und Lehrmaterialien steigt stetig, auch werden diese immer häufiger/mehr als didaktische im Unterricht genutzt.

Die vielen Nutzungsmöglichkeiten und Potenziale von Musik tragen dazu bei, dass der Fremdsprachenunterricht an Qualität und Kreativität gewinnt, da Musik allgemein eine große Rolle im Leben der Menschen spielt. Die Lernenden können ihre Aussprache üben, indem sie Lieder hören und passende Übungen dazu machen. Sie lernen neue Wörter, die eventuell nicht im Lehrbuch zu finden sind, sie kommen in Kontakt mit der Alltags- und Umgangssprache und bestimmten Phrasen oder Redewendungen, die in Liedern zu hören sind. Der Einsatz von Musik stellt eine gute Abwechslungsmöglichkeit im FSU dar, so dass diese die Konzentration steigert und die Lernenden länger an einem Thema interessiert sind.

Wie schon mehrmals in Kapitel 3 erläutert wurde, wird im FSU zwischen authentischen und didaktischen Materialien unterschieden. Da es inzwischen zahlreiche authentische Materialien gibt, die im Unterricht einsetzbar sind, könnte der Gebrauch von didaktischen Materialien reduziert werden. Um einen aktuellen und zielgruppenorientierten DaF-Unterricht zu gestalten ist es notwendig, eine passende Unterrichtsvorbereitung durchzuführen. Diese kann für viele Lehrpersonen als zu anstrengend empfunden werden, so dass sie sich eher für den Einsatz von didaktischen, bzw. bereits didaktisierten

Materialien entscheiden. Ob die Lehrpersonen der unterschiedlichen Österreich Institute dabei auch mehr zu didaktischer oder doch häufiger zu authentischer Musik greifen, wird in der Analyse der Ergebnisse erläutert.

Um einen Einblick in den Stellenwert von Musik im DaF-Unterricht zu bekommen, wurden zu den genannten Hypothesen folgende Fragestellungen formuliert:

- Für welche Zwecke wird Musik im DaF-Unterricht eingesetzt und inwiefern wirkt sich der Einsatz von Musik auf die Lernenden aus?
- Welchen Einfluss hat Musik beim Sprachenlernen und wie fördert sie den Spracherwerbsprozess?

Es ist von großer Bedeutung für diese Untersuchung herauszufinden, wie und für welche Zwecke die Musik im DaF-Unterricht der Österreich Institute eingesetzt wird. Dabei wird erforscht, wie oft und auf welche Art und Weise die Musik verwendet wird. Desweiteren gilt zu untersuchen, ob sich der Einsatz von Musik auf die Lernenden positiv oder negativ auswirkt. Anhand offener und geschlossener Fragen konnten die Lehrpersonen schildern, welche Erfahrungen sie diesbezüglich gemacht haben.

Außerdem soll untersucht werden, wie die Musik im FSU den Spracherwerbsprozess der Lernenden fördert, bzw. ob Musik überhaupt einen bemerkbaren Einfluss beim Sprachenlernen für Lernenden des ÖI hat.

Zu welchen Ergebnissen diese Untersuchung geführt hat, wird im späteren Verlauf der Arbeit, bei der Analyse der Ergebnisse (Kap. 4.3), ersichtlich sein.

4.2 Quantitative Forschung

Zur methodischen Bearbeitung der Forschungsfragen wird eine quantitative empirische Untersuchung herangezogen, wobei auf die einzelnen wissenschaftlichen Verfahrensweisen im Datenumgang Bezug genommen wird. Dieses Forschungsverfahren impliziert unterschiedliche Voraussetzungen und Ziele, indem die erhobenen Daten auf verschiedene Art und Weise aufbereitet und analysiert werden.

Um eine empirische Forschung durchführen zu können, ist es notwendig, eine geeignete und angemessene Methode zur Datenerhebung auszuwählen. Die quantitative Forschung unterzieht sich einer strikten Standardisierung, sowohl bei den

Datenerhebungsverfahren als auch bei den Aufbereitungs- und Analyseverfahren. Eine standardisierte Datenerhebung und -auswertung ist weniger zeitaufwendig als mündliche Befragungen (vgl. Riemer 2010: 771-773).

Die quantitative empirische Sozialforschung hat zum Ziel, Phänomene in Form von Modellen, Zusammenhängen und insbesondere zahlenmäßigen Ausprägungen auf möglichst objektive Weise zu beschreiben. Mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens können bestimmte Daten analysiert und ausgewertet werden. Dabei muss vor allem die Formulierung der Fragen konkret und übersichtlich sein. Anders als bei einer qualitativen Sozialforschung ist bei dieser Untersuchung der Vorteil, dass die Befragten nicht unterbrochen werden können (z.B. Interview) und selbst die Freiheit haben, den Ort und Zeitpunkt für das Ausfüllen des Fragebogens zu wählen.

Die Kategorisierung *qualitativ – quantitativ* bezieht sich entweder auf die Datenerhebung, die Daten selbst oder auf die Datenauswertung. Das Ziel der quantitativen Forschung ist, das menschliche Verhalten (in diesem Fall das Lernen und Lehren von DaF) aus der Außenperspektive zu beschreiben und zu erklären, wobei gewisse Hypothesen zur Überprüfung gestellt werden (vgl. Ebd. S. 765f). Aguado und Riemer unterscheiden explizit gemachte Beurteilungskriterien (sog. Güterkriterien), „die für einen rationalen Diskurs über die Qualität von Forschung erforderlich sind“ (Aguado/Riemer 2001: 246, zit. n. Riemer 2010: 769). In der quantitativen Forschung werden drei solcher Güterkriterien unterschieden, diese bestehen in einem Inklusionsverhältnis – Validität, Realibilität und Objektivität. Es ist wichtig, dass das Erhebungsinstrument durch diese Kriterien gekennzeichnet ist, da es neutral dargestellt werden soll und womöglich Präzision bei Messungen nachweist. Sowohl die Forschungsfragen als auch das Erhebungsinstrument sollen transparent sein, damit es bei den Befragten zu keinen Missverständnissen kommt.

4.2.1 Fragebogen

In Form einer Befragung der Lehrpersonen unterschiedlicher Österreich Institute soll gezeigt werden, ob diese den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht als sinnvoll sehen und welchen Einfluss dieser auf den Fremdsprachenunterricht ihrer Meinung nach hat. Bei dieser Untersuchung ist die Fragebogenkonstruktion von großer Wichtigkeit, sowohl die Auswahl und die Formulierung der Fragen, als auch der Aufbau. Die Hauptmerkmale eines

Fragebogens sind, dass er „eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen [ist], die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden“ (Porst 1998: 738). Ein Fragebogen ist zuständig, Theorie und Analyse zu verbinden. Um einen Fragebogen abwechslungsreich zu gestalten, gibt es verschiedene Möglichkeiten, Fragen aufzustellen.

In erster Linie wird zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Offene Fragen werden beantwortet, indem die Befragten auf eine Frage etwas selbst Formuliertes niederschreiben. Bei geschlossenen Fragen ist das nicht der Fall – die Fragen werden beantwortet, indem eine bestimmte Antwort angekreuzt wird. Des Weiteren gibt es Mischformen, die eine vorgegebene Antwortmöglichkeit, aber zusätzlich eine offene Kategorie enthalten (z.B. Sonstige: __, ja, weil__) (vgl. Aschemann-Pilshofer 2001: 14). Eine Kombination von beiden Varianten ist für die Untersuchung ein großer Vorteil, es kann „günstig sein, einzelne offene Fragen in den Fragebogen einzubauen, um den TeilnehmerInnen die Möglichkeit der Äußerung außerhalb der vorgegebenen Skala zu geben“ (Ebd. S. 7). Außerdem ist es von enormer Wichtigkeit, lange und komplexe Fragen sowie zweideutige Begriffe zu vermeiden. Es soll auch vermieden werden, unklare Begriffe zu definieren oder Fragen mit eindeutigem zeitlichem Bezug zu verwenden. Dies sind nur einige der Regeln die Porst für eine gelungene Fragebogenkonstruktion zusammenfasst (zit. nach Bortz 2006: 255). Dabei ist ein ansprechendes grafisches Layout ebenfalls wichtig, so dass eine Kombination aus offenen und geschlossenen Fragen, unterschiedlichen Antworttypen sowie einem entsprechenden Layout dazu beitragen kann, dass die Befragten bis zum Ende des Ausfüllens konzentriert und interessiert am Fragebogen sind.

Für die vorliegende empirische Untersuchung wurde ein Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen an DaF-Lehrende des Österreich Institutes (mehr zur Zielgruppe in Kap. 4.2.2) ausgeteilt, bzw. online zur Verfügung gestellt.

4.2.1.1 Ziele und Funktionen des Fragebogens

Ziel des Fragebogens ist herauszufinden, ob und wie Musik im DaF-Unterricht eingesetzt wird. Dabei wird untersucht, ob nur Lehrwerke verwendet werden oder auch Zusatzmaterialien, die mit Musik zu tun haben, in den Unterricht integriert werden. Außerdem soll untersucht werden, ob die Lehrenden es als wichtig empfinden, mit Musik

im Unterricht zu arbeiten, wie oft und für welche Zwecke sie das machen. Zuerst wurden einige Einstiegsfragen gestellt, um zu erfahren, wo und seit wann die Lehrpersonen Deutsch als Fremdsprache unterrichten, sowie mit welchen Niveaus sie arbeiten. Durch das Beantworten des Fragebogens soll ein Einblick in die Häufigkeit der Nutzung von Audiomaterialien sowie konkret der Musik gegeben werden. Welche Materialien die Befragten dabei nutzen wird auch erläutert und falls sie tatsächlich Musik im Unterricht einsetzen, welche unterschiedlichen Arten von Musik dabei verwendet werden. Es wird zudem gefragt, ob die Lehrpersonen Musik benutzen, die nicht auf Deutsch ist. Im Mittelpunkt der Befragung stehen allerdings die Zwecke des Musikeinsatzes im DaF-Unterricht. Die Lehrpersonen geben die Gründe an, warum sie Musik in ihrem Unterricht benutzen und wie ihre Erfahrungen diesbezüglich sind. Interessant ist es herauszufinden, wie die Lehrpersonen den Motivationsgrad der Lernenden durch den Einsatz von Musik einschätzen, bemerkbare Unterschiede erkennen oder sogar von negativen Erfahrungen berichten.

Selbstverständlich gilt als Ziel dieses Fragebogens auch die Überprüfung der gestellten Hypothesen.

4.2.1.2 Vor- und Nachteile

Das Ausfüllen eines Fragebogens hat Vor- und Nachteile, sowohl für die befragten Personen als auch für die untersuchende Person. Die ProbandInnen füllen den Fragebogen natürlich ganz anonym aus, so dass die Antworten sicherlich ehrlicher und durchdachter als beispielsweise bei einem Interview sind. Damit das Ausfüllen des Fragebogens nicht allzu lange dauert, gibt es eine große Anzahl an geschlossenen Fragen, bzw. geschlossenen Antwortmöglichkeiten mit Häufigkeit- oder Bewertungseinstufungen. Der Vorteil solcher Fragen ist, dass die Auswertung des Fragebogens erleichtert und womöglich ein wenig beschleunigt wird, da schon Antwortvorgaben vorhanden sind und sie somit auch „geringere Anforderungen an das Ausdrucksvermögen der Befragten“ (Riemer 2010: 773) stellen. Sie haben dennoch genug Zeit über die Fragen und ihre Antworten nachzudenken, bevor sie anfangen den Fragebogen auszufüllen.

Um trotzdem einen Einblick in die Unterrichtsmethoden der Lehrenden zu bekommen, wurden ebenfalls offene Fragen zum Einsatz von Musik im Unterricht gestellt. Der Vorteil dieser Fragen liegt in den diversen Antwortmöglichkeiten. Dabei gibt es keine Vorgaben, so dass die Antwortmöglichkeiten theoretisch unbegrenzt sind. Diese Fragen „bieten den

Vorteil, dass sich die antwortende Person nicht an die Kategorien im Kopf des Fragebogen-Entwicklers halten muß“ (Aschemann 2001: 14). Die Lehrenden können über ihre eigenen Erfahrungen und Methoden berichten und auf diese Weise der Forschung unterschiedliche Informationen zugänglich machen. In diesem Fall könnte es ein Nachteil sein, diese Antworten auszuwerten, da es viel Zeit in Anspruch nimmt, alle ausgefüllten Fragebogen zu analysieren. Die Befragten haben sehr unterschiedliche und interessante Antworten gegeben, die in Kap. 4.3. detailliert analysiert wurden.

Deweiteren besteht die Möglichkeit, dass die Befragten den Fragebogens nicht vollständig ausfüllen oder unterbrechen. Der Online-Fragebogen kann somit nur aufgerufen werden, wobei kein Zwang besteht, diesen auch auszufüllen. Dies ist womöglich bei Fragebögen, die ausgedruckt und verteilt werden, nicht der Fall. Ein weiteres Problem bei Fragebögen ist die Tendenz zur „sozialen Erwünschtheit“. Damit ist die Tendenz von Personen gemeint, eine bestimmte Antwort zu geben, so dass sie voraussichtlich gesellschaftlichen Maßstäben entspricht. Somit sollten die Fragen immer möglichst neutral formuliert sein, damit sie keine sozial erwünschten Antworten herausfordern, die die Untersuchung verfälschen. (vgl. Aschemann 2001: 10f)

4.2.2 Zielgruppe

Als Zielgruppe dieser Untersuchung wurde das Österreich Institut ausgewählt, bzw. die Lehrpersonen aus den acht Instituten im Ausland. Sie wurden intern kontaktiert, nachdem ich zuerst um Erlaubnis der Geschäftsführerin, Frau Mag. Dr. Katharina Körner, für diese Untersuchung gefragt habe. Der Link zum Online-Fragebogen wurde dann an Frau Mag. Susanne Hartmann (DaF-Lehrwerke, Webadministration und Projektmanagement) weitergeleitet, die den Link dann an die DaF-Lehrpersonen per E-Mail geschickt hat. Der Fragebogen war zwei Monate online, wobei die beantworteten Fragebögen schon in der ersten Woche ausgefüllt worden sind.

4.2.2.1 Das Österreich Institut

Das Österreich Institut (ÖI) wurde 1997 gegründet, sein Eigentümer ist die Republik Österreich. Das Institut beschäftigt sich mit der Durchführung von Deutschkursen im Ausland sowie mit der Förderung des kulturellen Austausches. Es hat acht Standorte: Belgrad, Budapest, Bratislava, Brno, Rom, Warschau, Krakau, Breslau. Die Institute kooperieren mit nationalen und internationalen Fachverbänden, Bildungseinrichtungen und mit Partnern aus Wirtschaft und Gesellschaft. Alle Österreich Institute finanzieren

sich hauptsächlich durch die Kursgebühren, wobei sie auch durch staatliche Förderungen und diverse Sponsoren und Partner (sowie im In- als auch Ausland) unterstützt werden. Die Institute sind zertifizierte Prüfungszentren für das international anerkannte Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD). Jährlich besuchen ca. 11 000 Menschen die Deutschkurse und seit der Gründung des Institutes haben rund 50 000 KursteilnehmerInnen Deutsch gelernt.

Das ÖI legt großen Wert auf einen modernen Sprachunterricht. Es werden eigene Lehrmaterialien entwickelt und auf diese Weise ein starker Bezug zur österreichischen Sprache und Kultur hergestellt. Diese Lehrmaterialien sind z.B. in der regelmäßig erscheinenden Zeitung „Österreich Spiegel“ zu finden. Sie enthält authentische österreichische Presseartikel und Radiobeiträge zu Themen wie Wirtschaft, Bildung, Kultur und Sport sowie eine didaktische Beilage mit vielen Aufgaben und Übungen (inkl. Lösungsschlüssel), die alle nach Niveau gekennzeichnet sind. Zu den Lehrmaterialien gehören auch die Fachsprachenmappen, wie „Deutsch für JuristInnen“ oder „Deutsch im Gesundheits- und Pflegebereich“ sowie Filmdidaktisierungen. Der Lehrplan des ÖI bietet sehr viel Freiraum für persönliche Unterrichtsgestaltung und Inhalte. Im Zentrum der Aktivitäten stehen die KursteilnehmerInnen, deren Erfahrungen und Interessen wichtig für den inhaltlichen Aufbau der Kurse sind. Dennoch sollen sie Freude am Lernen haben, da die Lehrkräfte gerne auch ihre Themen und Vorschläge aufgreifen und dabei trotzdem das Ziel des Lehrplans im Mittelpunkt steht.

Das Österreich Institut hat eine Palette an Kursen für jede Niveau- und Altersstufe, mit unterschiedlichem Stundenumfang. Außerdem können Alltags- wie Fachsprachenkurse oder sogar maßgeschneiderte Kurse für den Individual- und Firmenunterricht absolviert werden. Die Kurse sind in Einzelunterricht, Kleingruppen oder in Standardgruppen mit maximal 10 Teilnehmern (Kurse für Erwachsene) bzw. 12 Teilnehmern (Kurse für Jugendliche), organisiert.¹¹

4.2.3 Pretest

Bevor der Fragebogen online gestellt wird und die Datenerhebung beginnt, ist es empfehlenswert, einen Vortest zu durchführen. Dieser gilt von allen Experten als unabdingbare Voraussetzung einer erfolgreichen Befragung. Das Ziel dieses Pretest war zu erfahren, ob die Fragen verständlich sind oder ob es diesbezüglich Unklarheiten gibt.

¹¹ <https://www.oesterreichinstitut.at/> [Stand: 18.09.2016]

Die Fragebögen wurden ausgedruckt und an einige StudienkollegInnen verteilt. Deren Feedback war sehr positiv, so dass diese Probe-Durchführung des Fragebogens dazu beigetragen hat, die Fragen für die Hauptbefragung (Online-Fragebogen) konkreter zu formulieren, mehrere Antwortmöglichkeiten zu geben oder auch aus offenen Fragen geschlossene zu erstellen.

Der Pretest hat den Vorteil, dass er eventuelle Verständnisprobleme bei der Beantwortung vor der tatsächlichen Befragung der Zielgruppe, auffinden und somit beseitigen kann. Es wird eine kleinere Personenzahl befragt, die nach dem Ausfüllen Rückmeldungen oder Verbesserungsvorschläge geben kann. Diese Hinweise und Vorschläge können dann eingearbeitet und zur Modifizierung des Fragebogens herangezogen werden (vgl. Mummendey/Grau 2008: 90f).

Mithilfe eines Pretest kann Folgendes überprüft werden:

- die ausreichende Variation der Antworten,
- das Verständnis der Fragen durch den Befragten,
- das Interesse und die Aufmerksamkeit des Befragten gegenüber den Fragen,
- die Effekte der Frageordnung,
- Kontexteffekte,
- die Dauer der Befragung,
- das Interesse des Befragten gegenüber der gesamten Befragung,
- die Belastung des Befragten durch die Befragung (vgl. Schnell/Hill/Esner 2011: 324f).

Nach dem erfolgreich abgeschlossenen Pretest konnte somit der Fragebogen modifiziert und online gestellt werden.

4.2.4 Sammlung der Daten

Um die nötigen Daten für diese Umfrage zu sammeln, wurde die Online Umfrage ausgewählt, da dies eine ökonomische, zeitsparende und kostengünstige Möglichkeit ist, die Lehrpersonen im Ausland zu kontaktieren. Auf diese Art konnten die Daten sehr schnell gesammelt werden. Der Fragebogen wurde in einer Word-Datei zusammengestellt, der Pre-Test ausgedruckt und verteilt. Nach dem Pretest wurde der

Fragebogen leicht geändert und schließlich in das Online-Programm „SoSci Survey“¹² übertragen. „SoSci Survey“ ist ein Programm, mit dem Online-Befragungen kostenlos und einfach durchgeführt werden können. Dabei gibt es zahlreiche Fragetypen (z.B. Auswahl, Ballontest, Lückentext, Ranking, Skala, Schieberegler), grafische und numerische Skalen-Verankerung und sogar die Einbindung von Bildern, Audiodateien und Filmen, was für diese Untersuchung allerdings nicht nötig gewesen ist.

In der empirischen Sozialforschung spielen computergestützte Verfahren der Datenerhebung eine große Rolle. Die Daten müssen zuerst in das spezielle Online-Programm eingegeben werden, bevor sie ausgewertet werden können. Das Eingeben der Fragen war der erste Schritt. Bei jeder Frage konnte eine bestimmte Antwortmöglichkeit gegeben werden. Da dieser Fragebogen sowohl offene als auch geschlossene Fragen enthält, war die Eingabe, bzw. das Erstellen des Fragebogens in das Programm zunächst eine Herausforderung. Um die Daten analysieren und auswerten zu können, ist die Erstellung einer Kodierungsliste erforderlich, damit die verschiedenen Kodierungen von Variablen und Nennungen übersichtlich sind. Für die Variablen sollte möglichst eine Legende erstellt werden, um den Überblick nicht zu verlieren, da die Variablennamen oft Abkürzungen enthalten (vgl. Schneider 2013: 53f). Das Online-Programm SoSci Survey bietet eine Variablen-Übersicht an, in der alle Variablen aufgeführt sind, die im Rahmen des Befragungsprojekts verwendet werden. Somit sind der Fragenkatalog und auch die Variablen nach Rubrik, Position der Frage und des Items sortiert. Auf diese Weise konnte bei jeder Frage eine bestimmte Antwortmöglichkeit eingestellt werden. Der Fragebogen für die Untersuchung enthält geschlossene Fragen mit einer Auswahlmöglichkeit, darunter auch skalierte Antwortmöglichkeiten (z.B. „ja – eher ja – eher nein –nein“), Fragen mit Mehrfachauswahl (Multiple-Choice), halb offene Fragen (Auswahl mit ergänzendem Text) und offene Fragen (offene Texteingabe). Nach anfänglichen Schwierigkeiten konnten letztendlich alle Fragen und Antwortmöglichkeiten korrekt in „SoSci Survey“ eingegeben werden.

Die Prüfung der Vollständigkeit war für den Online-Fragebogen von großer Bedeutung. In „SoSci Survey“ kann diese Prüfung durch die einfache Einstellung „Die Frage muss vollständig beantwortet werden“ bei jeder Frage aktiviert werden. Diese Option ist allerdings nicht automatisch eingestellt, so dass es leider unter den ersten ausgefüllten Fragebogen auch unvollständige Antworten, bzw. keine Angaben zu bestimmten Fragen

¹² www.sosicisurvey.de [Stand: 17.07.2016]

gibt (mehr dazu in Kap 4.4). Da „SoSci Survey“ eine Rücklauf-Kontrolle in Echtzeit bietet, konnte diese Einstellung sofort nach den ersten Rückmeldungen aktiviert werden, so dass die Umfrage von fast allen Befragten vollständig ausgefüllt wurde. Es wurden insgesamt 20 Fragebogen ausgefüllt, lediglich vier Fragebogen wurden nur aufgerufen bzw. unterbrochen.

4.2.5 Datenauswertung

Das ausgewählte Online-Programm SoSci Survey bietet eine Datenübernahme nach dem Statistikprogramm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) und Excel. Die Daten können schnell in das gewünschte Programm exportiert werden, womit die Datenauswertung sofort beginnen kann. Das SPSS ist gut für große Stichproben bzw. Datensätze geeignet, so dass statistische Analysen einfach und schnell erstellt werden können. Eine Excel-Tabelle kann ebenfalls formatiert und für andere Anwendungen zur Verfügung gestellt werden. Da es insgesamt 20 ausgefüllte Fragebogen gibt, wurde letztendlich das Excel-Programm zur Datenauswertung und die Erstellung von Diagrammen ausgewählt.

Alle Fragen und Antworten sind im Excel-Programm kodiert und die Variablen-Übersicht dazu ist in „SoSci Survey“ dargestellt. In dieser Übersicht sind alle Variablen aufgeführt, die im Rahmen des Befragungsprojekts verwendet werden. Es ist alles sehr übersichtlich, da der Fragenkatalog sowie die Variablen nach Rubrik, Position der Frage und des Items sortiert sind. Bei offenen Fragen ist ebenfalls eine mögliche Ausprägung neben den Variablen sichtbar, falls zu einer Frage eine umfangreiche Antwort geschrieben wurde.

4.3 Analyse der Ergebnisse

Der Fragebogen dieser Untersuchung beinhaltet 14 Fragen. Es folgt eine Analyse der einzelnen Fragen und den Ergebnissen der Untersuchung. Damit die Ergebnisse anschaulicher sind, wurden die Antworten als Säulen- und Torten-Diagramme dargestellt. In den Tabellen ist die Häufigkeit der einzelnen Antwortmöglichkeiten zu jeder Frage sichtbar. Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang.

Frage 1: *Wo unterrichten Sie Deutsch als Fremdsprache?*

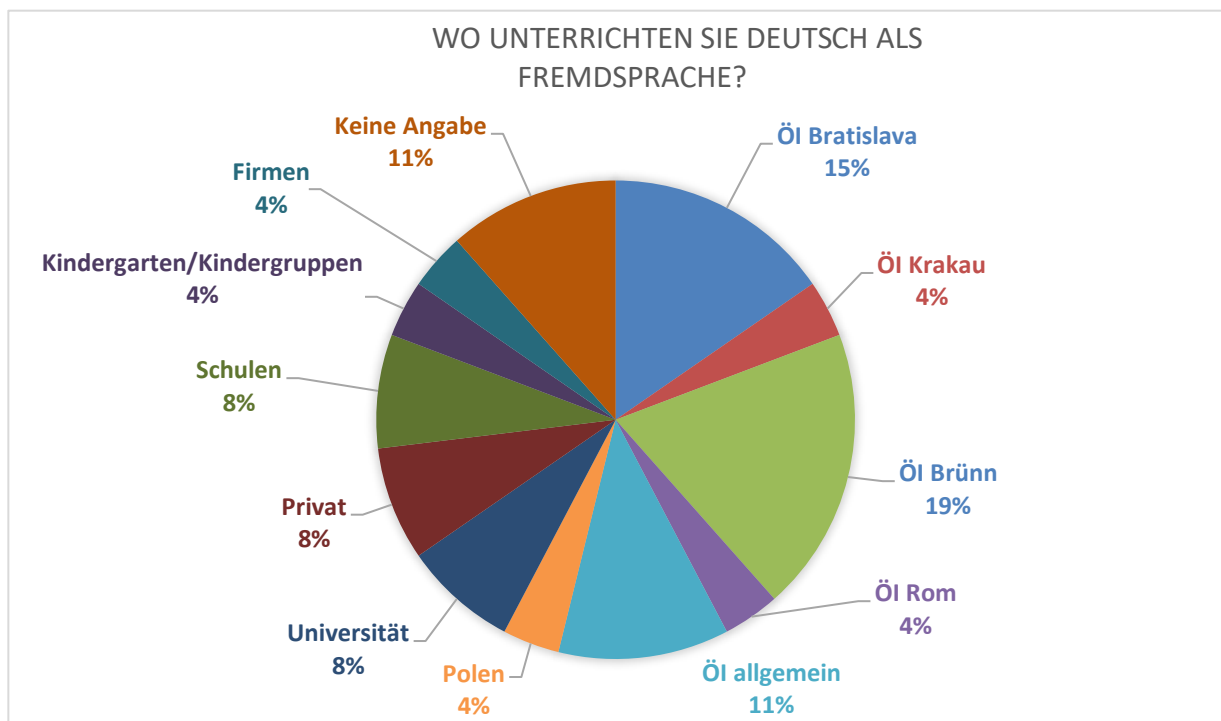
Die erste Frage ist eine offene Einstiegsfrage, um herauszufinden, wo die Lehrpersonen unterrichten. Diese Frage wurde allerdings bewusst so gestellt, so dass möglichst

unterschiedliche Antworten gegeben werden. Es wurden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, da angenommen wurde, dass nicht alle Lehrpersonen nur in einem Österreich Institut unterrichten. Diese Annahme stellte sich als richtig heraus, da diverse Antworten vorzufinden sind. Nicht alle Befragten sind nur in einem Österreich Institut tätig. Demnach unterrichten mehrere befragte Personen auch an Universitäten, in Schulen, Kindergärten, Firmen oder privat.

Andererseits wurden einige unkonkrete, bzw. allgemeine Antworten gegeben, wie beispielsweise nur „Österreich Institut“ ohne Angabe in welchem Land oder in welcher Stadt unterrichtet wird, sowie nur „Polen“ ohne Ergänzung, um welches Österreich Institut es sich dabei handelt. Dies wäre selbsterklärend, wenn es sich um ein anderes Land handeln würde. Es gibt beispielsweise in der Slowakei nur in Bratislava oder in Italien nur in Rom ein Österreich Institut. Polen hingegen ist das einzige Land, in welchem es sogar drei Österreich Institute gibt (Warschau, Krakau und Breslau). Trotzdem ist diese Antwort für die Untersuchung bedeutend, da es leider auch unvollständige Antworten gab.

Wegen vorerst nicht eingestellter Option, dass alle Fragen vollständig ausgefüllt werden müssen, haben drei Befragte diese Frage nicht beantwortet. Der Grund dafür ist schwer nachvollziehbar, da das Ausfüllen des Fragebogens ganz anonym war. Somit steht bei drei Fragebögen keine Angabe, wo die Lehrpersonen unterrichten.

In der Abbildung 1 ist sichtbar, wo die Befragten Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Fünf Lehrpersonen (19%) aus dem Österreich Institut Brunn haben an der Umfrage teilgenommen. Gleich dahinter sind die vier Lehrpersonen (15%) aus dem ÖI Bratislava. Eine genaue Anzahl von Lehrpersonen, die in den Österreich Instituten tätig sind, ist nicht bekannt. Es wurden insgesamt 11 unterschiedliche Antworten genannt: vier Österreich Institute (Bratislava, Krakau, Rom, Brunn), sowie drei Mal nur das Österreich Institut und sechs weitere Orte (Institute, Schulen usw.), in denen unterrichtet wird.



Institut	Häufigkeit	Gültige Prozente
ÖI Bratislava	4	15%
ÖI Krakau	1	4%
ÖI Brunn	5	19%
ÖI Rom	1	4%
ÖI allgemein	3	11%
Polen	1	4%
Universität	2	8%
Privat	2	8%
Schulen	2	8%
Kindergarten/Kindergruppen	1	4%
Firmen	1	4%
Keine Angabe	3	11%

Abb. 3: Überblick über die Orte an denen die Lehrpersonen unterrichten

Frage 2: *Wie lange sind Sie als Lehrperson tätig?*

Um zu erfahren, wie lange die Befragten schon als DaF-Lehrende tätig sind, wurde eine geschlossene Frage mit vier Antwortmöglichkeiten gestellt. Es konnte selbstverständlich nur eine Antwort ausgewählt werden. Die Mehrheit (65%) unterrichtet DaF länger als fünf Jahre. Immerhin 20% der Befragten sind zwischen zwei und fünf Jahren als

Lehrperson tätig. Zwei Befragte (10%) unterrichten seit 1-2 Jahren und nur eine befragte Person (5%) kürzer als ein Jahr. Durch diese Antworten ist ersichtlich, wie lange die meisten Befragten schon als DaF-LehrerInnen tätig sind, so dass sie mit Sicherheit viel Erfahrungen sammeln konnten, was ihre Methoden oder auch ihre Lernenden betrifft.

Viele Lehrpersonen entwickeln nach einiger Zeit ihre eigenen Übungen, bringen viel selbstgemachte Materialien in den Unterricht mit, um so für Abwechslung zu sorgen. Es gibt selbstverständlich viele Didaktisierungen für jedes Niveau und jede Zielgruppe, die die Lehrpersonen in ihrem Unterricht einsetzen können. Diese Materialien veralten jedoch mit der Zeit und sind nicht mehr aktuell, vor allem wenn es beispielsweise um Nachrichten (Zeitungsartikel oder Videoausschnitte) oder eben musikalische Werke geht.

Da die Mehrheit der Befragten schon länger als 5 Jahre unterrichtet, ist zu erwarten, dass sie viele unterschiedliche Materialien in ihrem Unterricht verwenden. Durch die jahrelange Erfahrung können sie somit auch schildern, wie sie mit Musik im Unterricht umgehen und ob es bemerkbare Unterschiede zu anderen Materialien und Methoden gibt. In der folgenden Tabelle sind ein Torten-Diagramm sowie die Häufigkeit der ausgewählten Optionen mit Prozentanteil dargestellt.

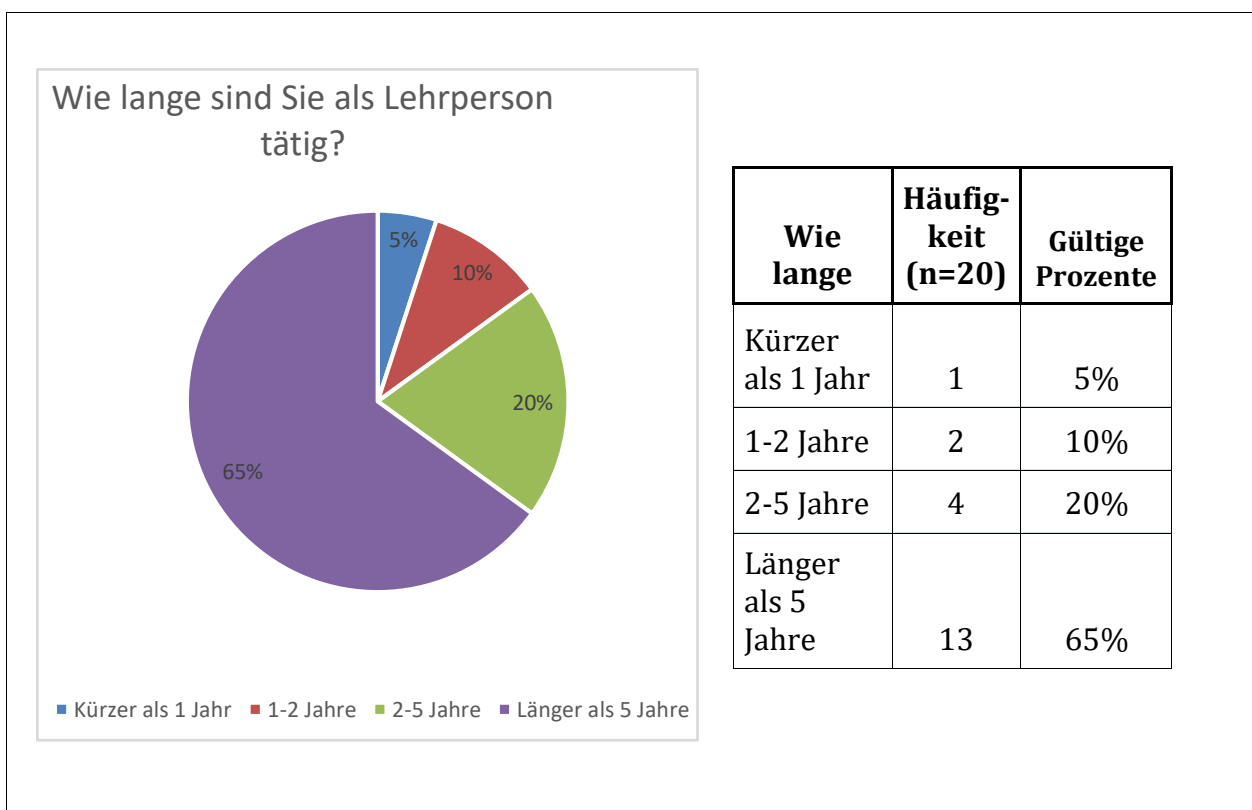


Abb. 4: Überblick über die Länge der Tätigkeit als Lehrpersonen

Frage 3: Welche Niveaus unterrichten Sie?

Lehrpersonen sind allgemein dazu ausgebildet, alle Niveaus unterrichten zu können. Sie beschränken sich nicht nur auf ein Niveau, wobei die Lehrperson oft selbst bestimmt, wie viele Niveaus sie unterrichten kann oder möchte. Die verschiedene Anzahl von unterrichtenden Niveaus ist auch bei dieser Umfrage ersichtlich. Da viele Lehrpersonen neben dem Österreich Institut auch in anderen Instituten, Schulen u.Ä. tätig sind, haben sie die Möglichkeit, falls nicht schon am ÖI selbst, unterschiedliche Niveaus zu unterrichten.

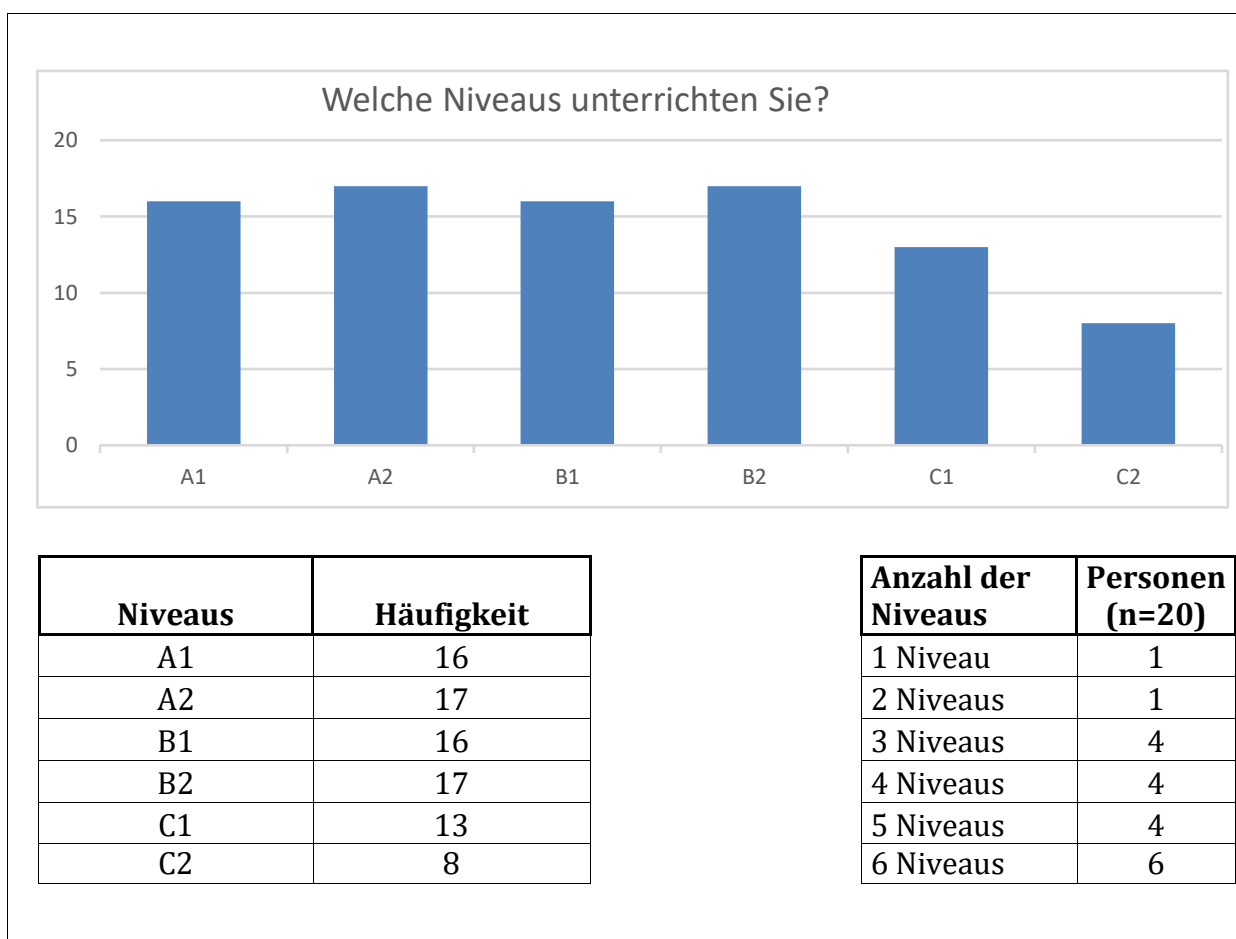


Abb 5. Überblick über die unterrichtenden Niveaus und Anzahl unterrichtender Niveaus pro Lehrperson

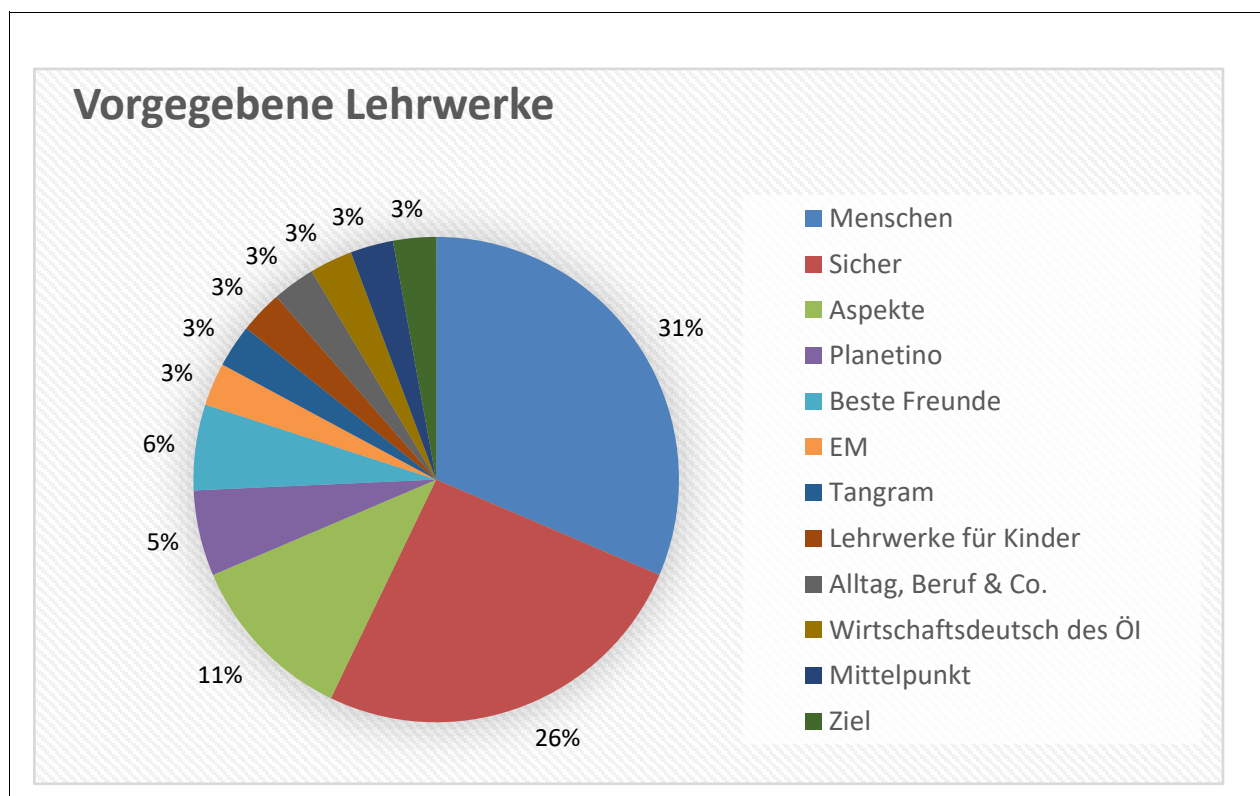
So unterrichtet die Mehrheit der Befragten (30%) alle Niveaus. Nur eine Lehrperson unterrichtet ein Niveau (in diesem Fall das Niveau B2). Interessant ist, dass das Niveau C2 am wenigsten ausgewählt wurde (8 von 20 Lehrpersonen). Grund dafür könnte sein, dass die Niveaus C1 und C2 nicht so oft unterrichtet werden, da die Anfrage kleiner ist, als bei den anderen Niveaus (Anfänger und Fortgeschrittene). Denn schon bei abgeschlossenem B2 Niveau kann sich der Fremdsprachenlerner „spontan und fließend verständigen, so

dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.“¹³

Frage 4: Ist an dem Institut, wo Sie unterrichten ein bestimmtes Lehrwerk vorgegeben?

An Instituten ist generell ein bestimmtes Lehrwerk vorgegeben, nach dem sich die Lehrpersonen richten sollten. Außerdem begleiten Lehrwerke sowie zusätzliche Arbeitsbücher und Audio-CDs die Lernenden in ihrem Fremdsprachlernprozess. Wie wichtig Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht sind, wurde schon im Kap 3.5.1 erläutert. Somit ist es nachvollziehbar, dass die Österreich Institute bestimmte Lehrwerke vorgeben.

Nur drei Befragte haben diese Frage mit „Nein“ beantwortet. Die Vorgaben unterscheiden sich von Institut zu Institut. Es gibt mittlerweile eine sehr große Auswahl an verschiedenen DaF-Lehrbüchern, wobei durch die Umfrage ersichtlich wurde, welche davon die Lehrpersonen der verschiedenen Österreich Institute präferieren. In der folgenden Grafik sind nur die konkret vorgegebenen Lehrwerke und deren Prozentanteile veranschaulicht.



¹³ Sprachniveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> [Stand 22.09.2016]

Lehrwerk	Anzahl	Gültige Prozente
Menschen	11	31%
Sicher	9	26%
Aspekte	4	11%
Planetino	2	5%
Beste Freunde	2	6%
EM	1	3%
Tangram	1	3%
Lehrwerke für Kinder	1	3%
Alltag, Beruf & Co.	1	3%
Wirtschaftsdeutsch des ÖI	1	3%
Mittelpunkt	1	3%
Ziel	1	3%

Abb 6. Überblick über die verwendeten Lehrwerke im DaF-Unterricht

Am häufigsten, und zwar von 12 Lehrpersonen, wurde dabei das Lehrwerk „Menschen“ genannt. Mehr als die Hälfte der Befragten (55%) hat somit dieses Lehrwerk von ihrem Institut vorgegeben bekommen. An zweiter Stelle ist das Lehrwerk „Sicher“, welches von neun Befragten angegeben wurde. Neben „Menschen“ und „Sicher“ hat eine Lehrperson „teilweise ‚Mittelpunkt‘ und ‚Ziel‘“ angegeben. Da aber schon zwei Lehrwerke vorgegeben sind, könnte es sich in diesem Institut (ÖI Brunn) bei „Mittelpunkt“ und „Ziel“ um eventuelle Ergänzungen handeln.

Weitere vorgegebene Lehrwerke sind „Aspekte“, „Planetino“, „Beste Freunde“ (wobei einmal „Gute Freunde“ angegeben wurde, welches aber unter diesem Namen nicht vorhanden ist), „Tangram“ und „EM“. Desweiteren wurde einmal „Lehrwerke für Kinder“ angegeben, aber nicht konkretisiert, um welche es sich dabei handelt. Außerdem hat eine befragte Person „für jede Stufe ein anderes“ geantwortet, so dass in diesem Fall ebenfalls nicht klar ist, welche Lehrwerke das sind. Es wurden jedoch in diesem Fall bei der Frage 5 unterschiedliche Lehrwerke angegeben. Eine andere Lehrperson hat geschrieben, dass es abhängig vom Kurs manchmal Vorgaben gibt. Diese Lehrperson nennt dementsprechend für ihre aktuellen Kurse „Alltag, Beruf & Co.“ sowie „Materialienreihe Wirtschaftsdeutsch des ÖI“. Da das Österreich Institut sowohl Alltagskurse und Fachsprachenkurse als auch Kurse für den Firmenunterricht anbietet, sind solche Lehrwerke für diese Kursteilnehmer besonders gut geeignet.

Frage 5: Verwenden Sie unterschiedliche Lehrwerke im Unterricht?

Die Lehrpersonen sind nicht beschränkt, was die Nutzung von Lehrwerken betrifft. Somit können sie möglicherweise auch andere, nicht vorgeschriebene Lehrwerke in ihrem Unterricht verwenden. Nur drei Lehrpersonen verwenden keine und alle anderen (85% der Befragten) verwenden unterschiedliche Lehrwerke im Unterricht. Dabei wurden nicht nur weitere Lehrwerke, sondern auch zusätzliche Materialien genannt. Demnach verwenden viele Lehrpersonen auch eigene Materialien, unterschiedliche Grammatikbücher (z.B. „em“, „Grammatik mit Sinn und Verstand“, „Grammatik kreativ“, „Schritte“, Hueber „Übungsgrammatik“), „Österreich Spiegel“, Materialien aus dem sprachportal.at, oder „Übungsgrammatik für die Mittelstufe“.

Neben den bereits in Frage 4 genannten Lehrwerken werden oft auch andere im Unterricht verwendet, und zwar: „Schritte“, „Themen Aktiv“, „Netzwerk“, „Auf neuen Wegen“, „Aussichten“, „Barthel“, „Delfin“, „Begegnungen“, „Kikus“, „Meine Freunde und ich“, „Hallo Anna“, „Wir“, „Kompass“, „Ja genau“, „Mittelstufe Deutsch“, „Oberstufe Deutsch“, „Studio D“, „Erkundungen“ und „Das Zauberbuch“.

Eine geschlossene Zusatzfrage zur Frage 5 war, ob es in diesen Lehrwerken Aufgaben gibt, die mit dem Hören von Musik zu tun haben (Abb. 5). Zwei Lehrpersonen haben diese Frage nicht beantwortet. Da es keine „Weiß ich nicht“ Antwortmöglichkeit gab, könnte dies der Grund dafür sein, dass die Frage nicht mit *ja* oder *nein* beantwortet werden konnte. Drei Befragte behaupten, dass es in den Lehrwerken keine spezifischen Musik-Aufgaben gibt und 15 Lehrpersonen haben mit „ja“ geantwortet.

Frage 5a): Gibt es in diesen Lehrwerken Aufgaben, die mit dem Hören von Musik zu tun haben?

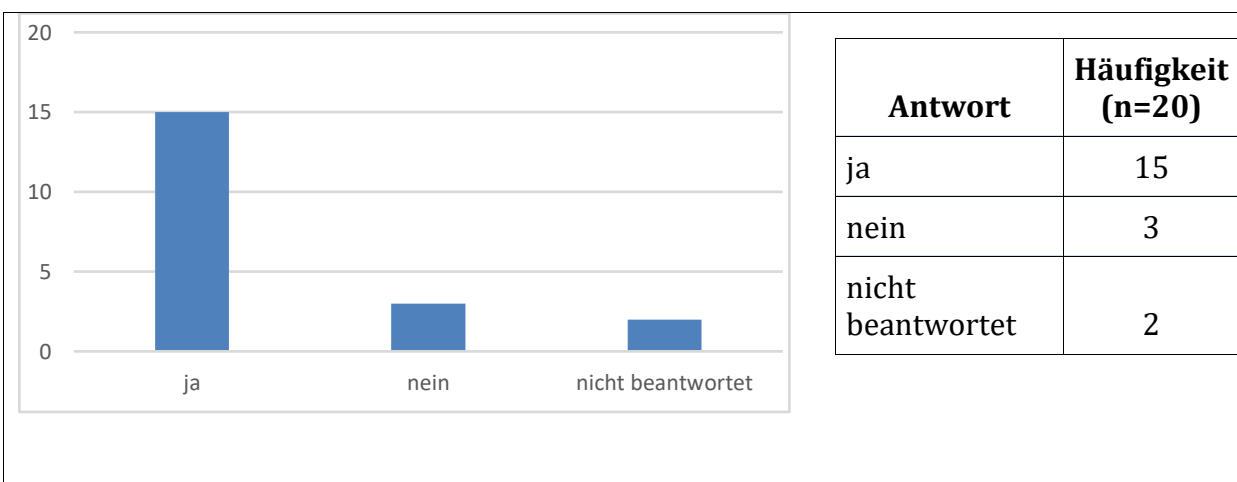


Abb. 7: Überblick über die Aufgaben in Lehrwerken, die mit dem Hören von Musik zu tun haben.

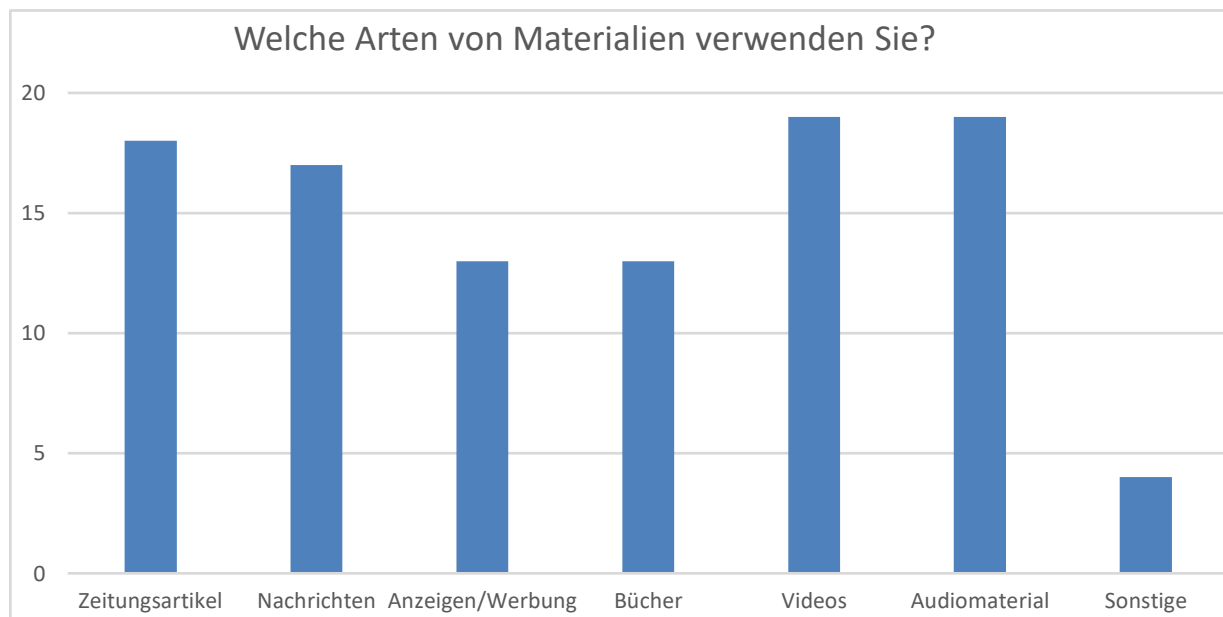
Frage 6: Welche Arten von Materialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht?

Jede Lehrperson verwendet heutzutage mehrere Materialien neben dem Lehrwerk, um den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Um nicht immer das Lehr- oder Arbeitsbuch verwenden zu müssen, greifen sie zu anderen didaktischen und authentischen Materialien. Die Lehrpersonen am Österreich Institut verwenden dabei sehr unterschiedliche Materialien, je nachdem welches Niveau sie unterrichten. Um zu erfahren, welche Materialien die Lehrpersonen im Unterricht verwenden, wurde eine Frage mit mehreren Antwortmöglichkeiten (Multiple-Choice Frage) gestellt, wobei zur Auswahl folgende standen: Zeitungsartikel, Nachrichten, Anzeigen/Werbung, Bücher, Videos (z.B. Filme, Filmtrailer, Musikvideos etc.), Audiomaterial (Musik, Lieder) oder sonstige mit Ergänzungsmöglichkeit.

Mit der Vermutung, dass die Lehrpersonen mindestens eine Antwort auswählen, wurde die Antwortmöglichkeit „keine“ hierbei bewusst ausgelassen, wobei das Ankreuzen der vorhandenen Antworten keine Pflicht gewesen ist. Nichtsdestotrotz wurden von jeder Lehrperson mindestens zwei zusätzliche Materialien ausgewählt. Der Großteil der Lehrpersonen hat sechs von sieben Materialien angekreuzt. Zwei Lehrpersonen haben sogar alle Antwortmöglichkeiten ausgewählt. Unter „Sonstiges“ wurden weitere Materialien erwähnt, wie z.B.: Kärtchen, Spiele, Bastelmaterialien, YouTube und „andere Internetseiten“. Interessanterweise wurden Audiomaterialien und Videos am häufigsten gewählt. Nur eine Lehrperson hat Videos und eine andere Audiomaterial nicht ausgewählt. Anhand von dieser Frage ist festzustellen, dass audio-visuelle Materialien eine wichtige Rolle im Deutsch-Unterricht der Österreich Institute spielen.

Die Kursräume der Österreich Institute sind mit modernster Technik (Fernsehen, Radio, Beamer, Internet usw.) ausgestattet und sind hervorragend für einen kommunikativen Austausch im Unterricht geeignet. Dies nutzen die Lehrpersonen auch, um einem monotonen Unterricht auszuweichen. Solche Umstände sind nicht selbstverständlich, denn nicht jedes Sprachinstitut verfügt über eine so große mediale Ausstattung in den Kursräumen. Eine entsprechende Ausstattung ist für den FSU von großer Bedeutung. Somit ist beispielsweise ein kleiner CD-Player mit mittelmäßigen Lautsprechern nicht besonders gut für Hörübungen geeignet, da die Tonqualität schlecht ist und die Lernenden Probleme beim Verstehen des (Lied)Textes haben können. Nichtsdestotrotz ist es eine gute Möglichkeit, dass die Lernenden im Unterricht Texte oder Lieder anhören,

um die Lehrperson ein wenig zu entlasten und auch andere Sprecher (evtl. Muttersprachler) der gelernten Sprache zu hören.



Materialien	Häufigkeit
Zeitungsartikel	18
Nachrichten	17
Anzeigen/Werbung	13
Bücher	13
Videos	19
Audiomaterial	19
Sonstige	4

Abb. 8: Überblick über die verwendeten Materialien im DaF-Unterricht

Frage 7: Wie oft benutzen Sie Audiomaterialien im Unterricht?

Wie wichtig Audiomaterialien für den Unterricht der ÖI-Lehrpersonen ist, kann aus der Frage 6 geschlossen werden. Somit dient es als gute Grundlage, um zu erfahren, wie oft sie diese verwenden. Es wurden fünf Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei die Häufigkeit des Einsatzes schwer zu definieren ist. Folgende Optionen standen den Lehrpersonen zur Verfügung: nie, 1-2x im Semester, 1-2x im Monat, 1x pro Woche oder jede Unterrichtseinheit. Keine der Lehrpersonen hat angegeben, Audiomaterialien nie im Unterricht zu benutzen. Neun Befragte verwenden Audiomaterialien einmal pro Woche, und sogar acht Lehrpersonen jede Unterrichtseinheit. Nur einmal wurde 1-2x im Semester gewählt. Im Großen und Ganzen setzt die Mehrheit Audiomaterialien sehr oft

im DaF-Unterricht ein, was darauf schließen lässt, dass sie einen großen Stellenwert im FSU haben.

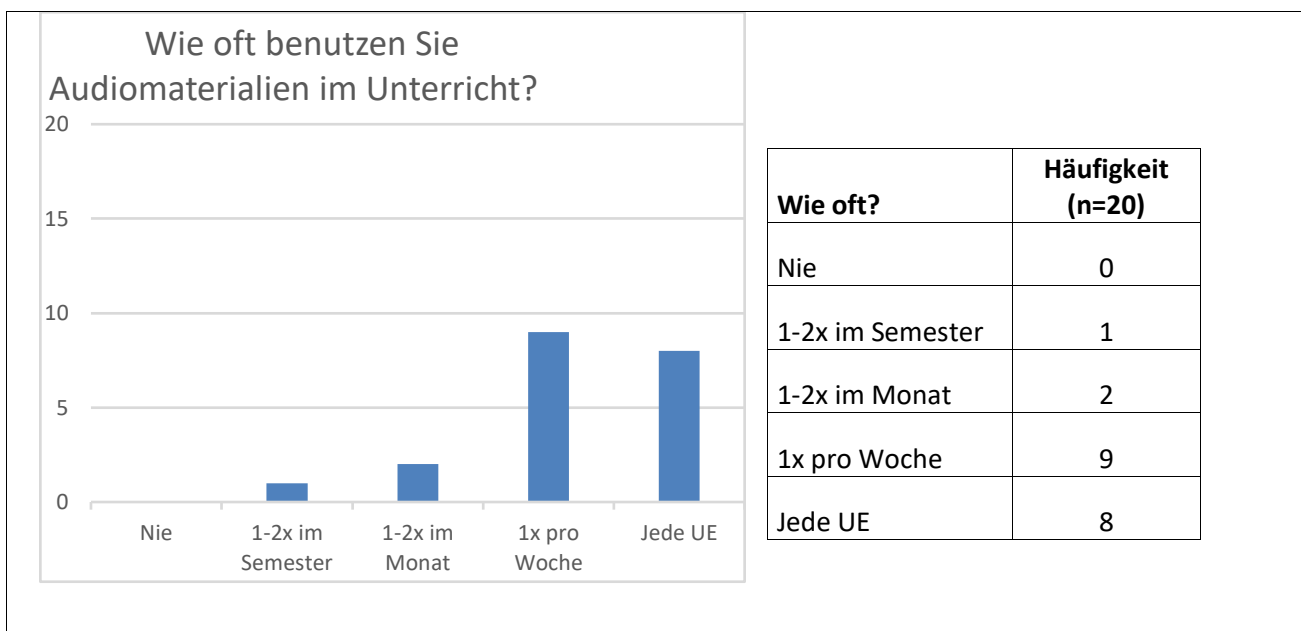


Abb. 9: Überblick über die Häufigkeit des Einsatzes von Audiomaterialien im Unterricht

Eine weitere Frage (7a) dazu ist, ob Audiomaterialien für den Unterricht der Lehrpersonen wichtig sind. Hier wurde nur eine skalierte Antwortmöglichkeit von „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“ angeboten. Aus den Ergebnissen ist erfreulich, dass keine Lehrperson dies als gar nicht wichtig sieht.

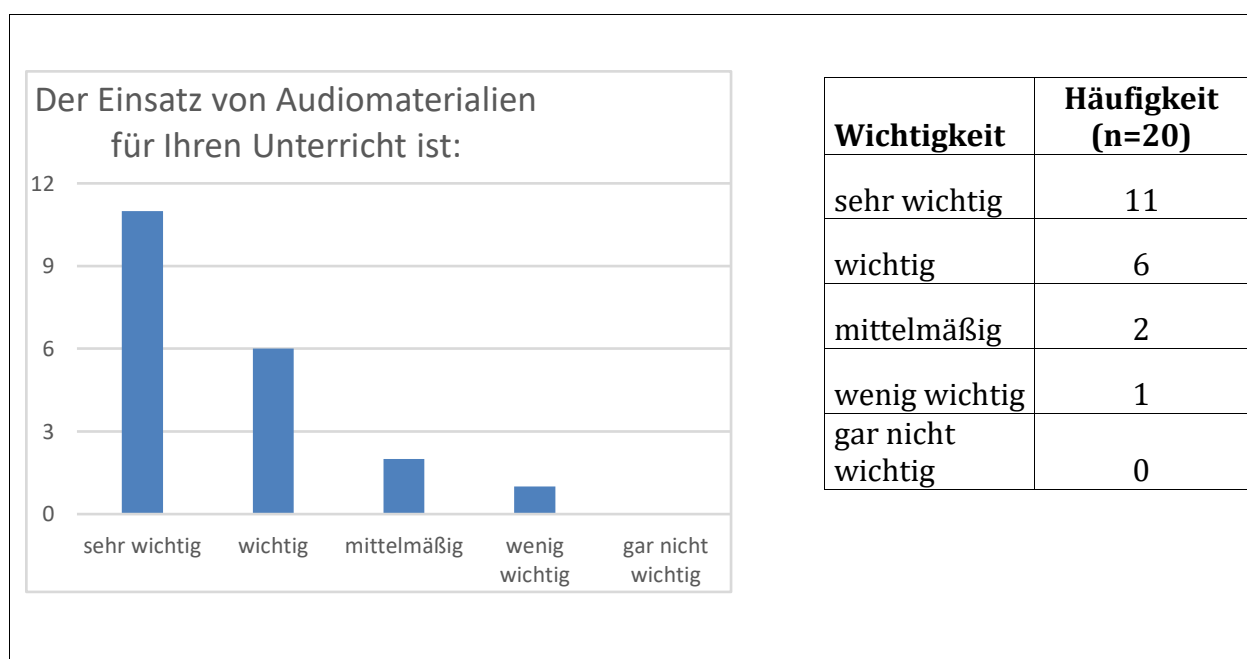


Abb. 10: Überblick über die Wichtigkeit des Einsatzes von Audiomaterialien im Unterricht

Die meisten (11 Befragte/55%) schätzen die Audiomaterialien als sehr wichtig ein. Sechs Lehrpersonen finden (30%), dass der Einsatz von solchen Materialien wichtig ist und zwei finden es mittelmäßig. Wenig wichtig kreuzte nur eine Lehrperson an.

Frage 7b): Ermutigen Sie Ihre Lernenden, selbst Audiomaterialien in den Unterricht mitzubringen?

Jede Lehrperson hat die Möglichkeit, neben den vorgegeben Materialien (Lehrbuch, Audio-CDs usw.) auch eigene mitzunehmen. Diese didaktisieren sie vor dem Unterricht und passen sie den Bedürfnissen der Lernenden an. Ob sie dennoch ihre Lernenden ermutigen, selbst Audiomaterialien zu finden und in den Unterricht mitzubringen, wurde durch diese Frage ersichtlich. Die Mehrheit (11 Lehrpersonen) macht dies nämlich nicht. Immerhin neun Lehrpersonen (45%) ermutigen ihre Lehrenden dazu. Sechs Lehrpersonen haben keine konkreten Gründe dafür oder dagegen angegeben. Einer der häufig genannten Gründe ist die Motivation. Die Lehrpersonen sind der Meinung, dass das Interesse der Lernenden an der Unterrichtsstunde höher ist, wenn die Lernenden nicht nur die Aufgaben und Übungen aus dem Lehrwerk, sondern auch selbst mitgebrachte Materialien im Unterricht bearbeiten. „Wenn die Lerner selbst Material mitbringen, haben sie meistens daran erhöhtes Interesse und somit ist der anschließende Lernerfolg in der Regel höher.“ Dies steigert nicht nur die Motivation der Lehrpersonen zum Lehren, sondern auch die Motivation der Lernenden im Unterricht aktiver teilzunehmen, was sich auf ihren Lernerfolg positiv auswirkt.

Ein weiterer Grund ist die Entwicklung von Sprachgefühl und somit das Trainieren des Hörverstehens. Die Lehrpersonen können auf diese Art die Vorlieben der Lernenden kennenlernen, wobei sie auch dazu motiviert werden, sich auch in der Freizeit mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. Demnach wird laut einer Lehrperson z.B. mit ihren Lieblingsbands gearbeitet, so dass sich die Lernenden untereinander besser kennenlernen können und eventuell auf neue Musikrichtungen stoßen und ihren Musikgeschmack erweitern. Außerdem ist es möglich, „die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Kursteilnehmer zu unterstützen und zu verstehen.“ Eine weitere Lehrperson meint, dass die meisten Lernenden unterschiedliche Interessen haben, so dass sie sich gut austauschen können.

Einige Lehrpersonen nennen allerdings auch Gründe, warum sie ihre Lernenden nicht dazu ermutigen, eigene Audiomaterialien in den Unterricht zu bringen. Einerseits wird

angenommen, dass sie kein Interesse und keinen Zugang dazu haben. Dies beruht teilweise auf Erfahrung, da es einigen Lehrenden noch nie passiert ist, dass dies jemand machen wollte. Andererseits möchten die Lehrpersonen die Materialien, die sie im Unterricht verwenden, selbst aussuchen. Diesbezüglich ist eine Lehrperson der Meinung, dass die Materialien schließlich im Voraus didaktisiert werden sollten, was die Lehrperson macht und nicht die Kursteilnehmer.

Des Weiteren gaben einige Befragte an, dass das Österreich Institut eine große Auswahl an Materialien hat, also ist es für viele Lehrpersonen nicht nötig, dass ihre Lernenden selbst Audiomaterial suchen und in den Unterricht mitbringen. Eine Lehrperson arbeitet nur mit Anfängern und nennt dies als Grund, die Lernenden nicht dazu zu ermutigen.

Es muss jedoch nicht unbedingt eine „Suche“ nach Audiomaterialien sein, welche für die Lernenden eventuell eine große Herausforderung darstellen kann. Sie können auch zufällig auf interessante Materialien stoßen, wie z.B. Interviews im Fernsehen oder auf YouTube, Radiosendungen oder Musik allgemein, die heutzutage immer und überall zu hören ist. Es erwartet keiner von den Lernenden, dass sie in ihrer Freizeit perfekte Materialien für den DaF-Unterricht finden. Es ist jedoch eine gute Möglichkeit für die Lehrpersonen, etwas Neues im Unterricht auszuprobieren.

Natürlich sollte ein Unterricht im Voraus geplant werden. Es schadet aber nicht, die Lernenden und ihre Interessen in den Unterricht auch auf eine solche Art und Weise zu integrieren. So kann mit jeder Kursgruppe etwas anderes gemacht werden, da die KursteilnehmerInnen alle unterschiedlich sind und somit die Ergebnisse eines solchen Unterrichts abwechslungsreich sein können.

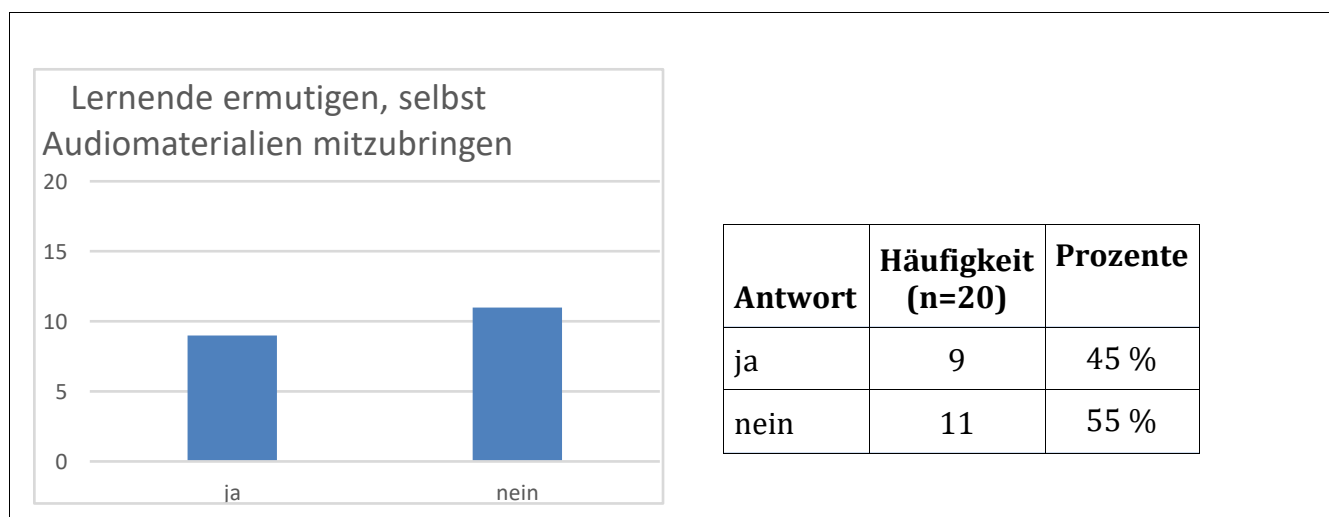


Abb. 11: Überblick über das Ermutigen der Lernenden, eigene Materialien in den Unterricht zu bringen

Frage 8: Wie oft setzen Sie Musik generell in Ihrem Unterricht ein?

Die Wichtigkeit von Audiomaterialien für den DaF-Unterricht wurde schon in Frage 6 erläutert. Darunter werden sowohl Dialoge und Hörspiele als auch Lieder verstanden. In Frage 8 ist konkret der Einsatz von Musik gemeint. Es wurden wie in Frage 6 die gleichen fünf Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Genau wie bei den Audiomaterialien allgemein hat keine der 20 Lehrpersonen angegeben, nie Musik im Unterricht einzusetzen. Nur sechs Lehrpersonen (30%) setzen Musik generell im Unterricht ein bis zwei Mal im Semester ein. Sogar 50% der Befragten machen dies 1-2x im Monat.

Es ist ersichtlich, dass die Lehrpersonen Audiomaterialien (nicht unbedingt Musik) häufiger in ihrem Unterricht einsetzen. Im Gegensatz zu den Audiomaterialien, welche sogar acht Lehrpersonen einmal pro Woche einsetzen, ist diese Häufigkeit bei der Musik nur bei zwei Lehrpersonen der Fall. Außerdem setzen ebenfalls zwei Befragte (10%) Musik in jeder Unterrichtseinheit ein.

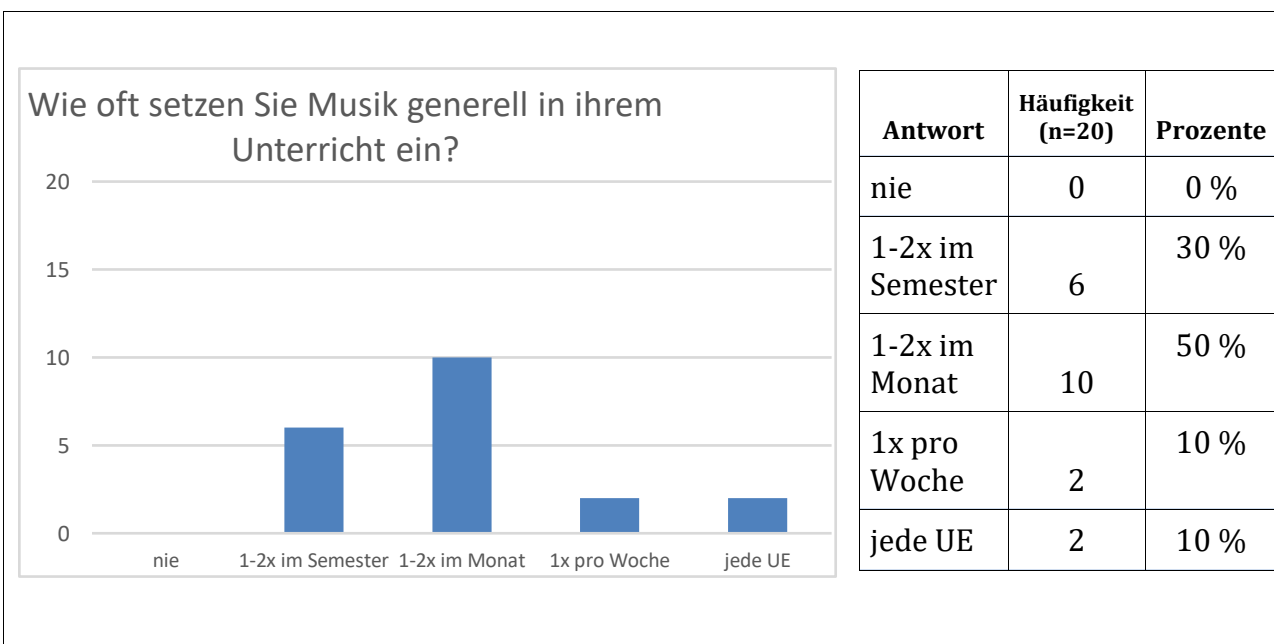


Abb. 12: Überblick über die Häufigkeit des Musikeinsatzes im Unterricht

Des Weiteren wurde gefragt, wie oft die Lehrpersonen Musik mit bzw. ohne Text in Ihrem Unterricht einsetzen. Die Antwortmöglichkeiten waren: nie, selten, manchmal, oft. Es wurden gezielt beide Möglichkeiten angegeben (mit und ohne Text), um einen Vergleich stellen zu können. Wie schon in Kapitel 3.2 erläutert, sind die Potenziale von Liedern und Instrumentalmusik sehr unterschiedlich und es liegt an der Lehrperson, ob und wie sie diese nutzt. Anhand von dieser Frage ist es möglich zu sehen, welche Musik im DaF-Unterricht der Lehrpersonen in den Österreich Instituten vorgezogen wird. Die

Ergebnisse sind jedoch nicht sehr überraschend – die Mehrheit setzt Musik mit Text öfter im Unterricht ein. Sechs Lehrpersonen (30 %) verwenden Musik ohne Text nie in ihrem Unterricht. Andererseits gab keine Lehrperson an, Musik mit Text nie zu verwenden. Die Hälfte der Befragten setzt Musik mit Text oft ein und nur 2 Personen machen das mit Musik ohne Text.

Die folgende Grafik zeigt das Verhältnis der Lehrpersonen, die Musik mit bzw. ohne Text im Unterricht einsetzen.

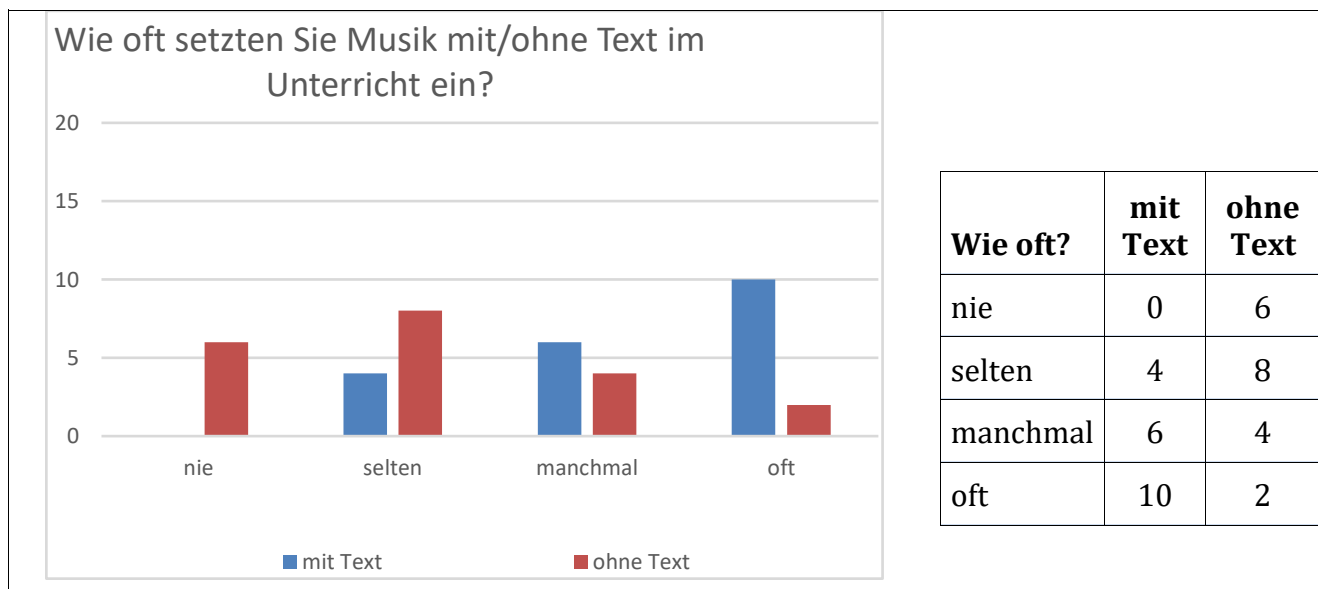


Abb. 13: Überblick über die Häufigkeit des Musikeinsatzes (mit/ohne Text) im Unterricht

Auf die Gründe, warum sie welche Musik im Unterricht einsetzen, wurde hierbei bewusst nicht eingegangen. Es gibt schließlich für beides Didaktisierungen, welche die Lehrpersonen ihren Lernenden anpassen können. Wenn eine Lehrperson jedoch selber nicht von der Wirkung von Musik mit oder ohne Text überzeugt ist, so wird diese auch nicht im Unterricht verwendet. Es ist schließlich nicht einfach, immer für jede Kursgruppe bzw. jedes Niveau etwas Passendes zu finden. Jede Lehrperson weiß, was am besten für ihre Kursgruppe ist und somit auch, was sie im Unterricht einsetzen kann, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Durch die beantwortete Frage wird ersichtlich, dass Musik mit Text viel beliebter im DaF-Unterricht ist, so dass sie wesentlich öfter als Musik ohne Text eingesetzt wird. Diese wird schließlich von vielen Befragten nie eingesetzt.

Frage 9: Welche Arten von Musik verwenden Sie im Unterricht?

Im DaF-Unterricht können verschiedene Arten von Musik eingesetzt werden. Da der Zugang zu den diversen Arten von Musik durch die modernen Medien vereinfacht ist, können sie gut in den Unterricht eingebaut werden. Mittlerweile gibt es eine enorme Anzahl an unterschiedlichen Musikrichtungen in allen Sprachen. In dieser Umfrage wurden nur bestimmte Musikrichtungen als Auswahl zur Verfügung gestellt. Musikgenres wie beispielsweise House, Metal oder Reggae wurden ausgelassen.

Auf diese Frage konnten die Befragten mehrere Antwortmöglichkeiten auswählen. Es wurden acht Arten von Musik zur Verfügung gestellt, die Antwortmöglichkeit „Sonstige“ mit Ergänzung, sowie „keine“. Diese zwei Antworten wurden von keiner Lehrperson angekreuzt. Die Musikrichtungen Pop und Rock, R&B und Soul sowie Rap und Hip-Hop wurden als jeweils eine Antwortmöglichkeit angeboten, um die Auswahl ein wenig einzuschränken, da diese Arten von Musik relativ ähnlich sind. Des Weiteren wurden folgende Musikrichtungen zur Auswahl gestellt: Schlager, Volkslieder, Kinderlieder, Instrumentalmusik und didaktische Lieder.

Am beliebtesten ist mit Abstand die Antwort Pop/Rock, denn fast alle Lehrpersonen (95%) haben diese Art von Musik ausgewählt. Nur eine von 20 Lehrpersonen verwendet Pop/Rock nicht in ihrem Unterricht. Auf Platz zwei der häufig gewählten Antworten mit insgesamt 14 Lehrpersonen (70%) sind didaktische Lieder. Diese eignen sich besonders gut für das Erlernen einer fremden Sprache, da sie speziell für den Unterricht konzipiert worden sind. Deswegen greifen viele Lehrpersonen zum Einsatz didaktischer Materialien, da es meistens passende Didaktisierungen dazu gibt.

Sehr beliebt und von der Hälfte der Befragten angegeben sind Kinderlieder. Sie sind einfach gestaltet, enthalten eine singbare Melodie und viele Reime. Ebenfalls von 10 Lehrpersonen angekreuzt wurde Rap/Hip-Hop. Diese Musikart eignet sich für den Unterricht besonders gut, da sie oft sehr aktuelle Themen anspricht, womit sich besonders jüngere Lernende oft identifizieren können. Viele Lieder enthalten bestimmte Redewendungen, die in der Alltagssprache gebraucht werden, so dass sie durch den einprägsamen und melodischen Rhythmus von den Lernenden eher gemerkt werden. Genauso wie bei Kinderliedern spielen Reime in Rap und Hip-Hop Liedern eine große Rolle. Durch den Gebrauch dieser, wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich ganze Chunks eher unbewusst zu merken.

Welche Arten von Musik die Lehrpersonen der Österreich Institute noch im Unterricht verwenden, ist in folgender Grafik sichtbar.

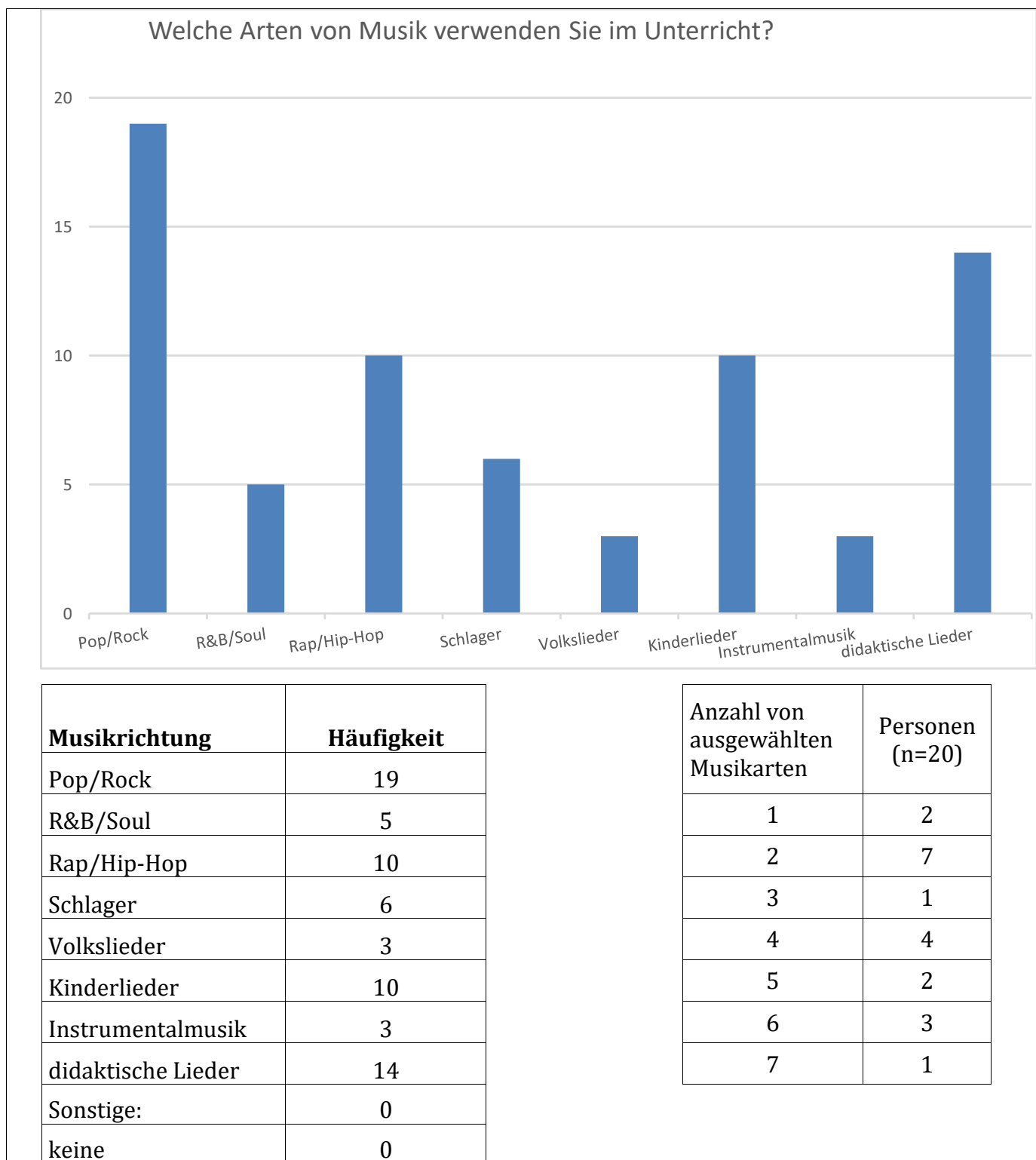


Abb. 14: Überblick über die eingesetzten Musikarten im DaF-Unterricht

Anhand dieser Frage wurde ebenfalls ersichtlich, welche Musikarten nicht so häufig im Unterricht eingesetzt werden. Nicht überraschend wird Instrumentalmusik nur von drei Lehrpersonen angekreuzt (s. Frage 8). Die Gründe dafür sind offensichtlich, doch können

im Kap. 3.4.1 unter den genannten Schwierigkeiten beim Einsatz von Instrumentalmusik nachgelesen werden. Neben Instrumentalmusik wurden Volkslieder am wenigsten (insgesamt von drei Befragten) genannt.

Frage 10: *Verwenden Sie Lieder, die nicht auf Deutsch sind? Warum?*

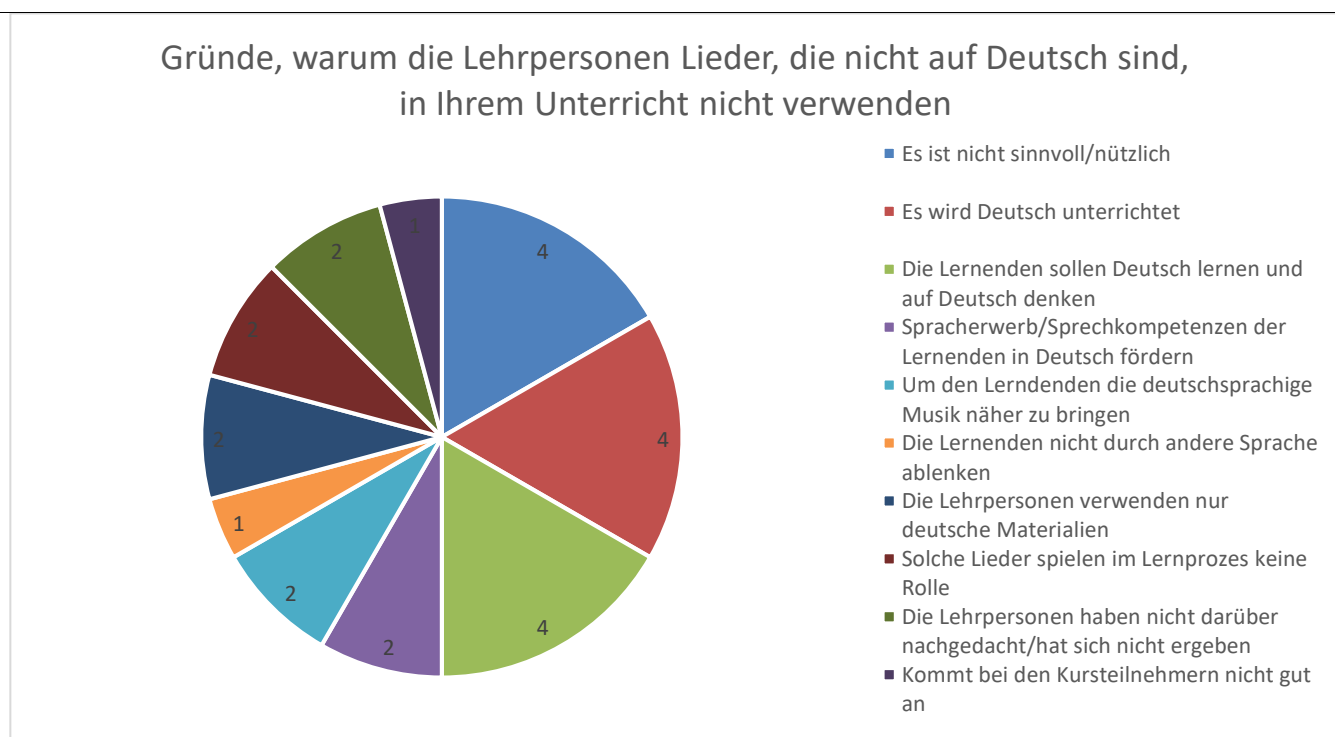
Nachdem gefragt wurde, ob die Lehrpersonen Audiomaterialien, Musik mit oder ohne Text und welche Arten von Musik sie in ihren Unterricht einsetzen, soll untersucht werden, ob sie Lieder verwenden, die nicht auf Deutsch sind. Die empirische Untersuchung basiert auf dem Einsatz von Musik im DaF-Unterricht. Es handelt sich dabei selbstverständlich um Musik mit deutschem Liedtext. Es ist trotzdem für die Untersuchung wichtig zu erfahren, ob die Lehrpersonen unter dem Einsatz von Musik auch nicht-deutschsprachige Lieder verwenden (z.B. auf Englisch oder in der Muttersprache der Lernenden).

Nachdem die Befragten mit ja oder nein geantwortet haben, stellt sich die Frage, warum sie das (nicht) machen. In diesem Fall haben alle Lehrpersonen mit „nein“ geantwortet – keiner von ihnen verwendet Lieder im Unterricht, die nicht auf Deutsch sind. Die Gründe sind meistens sehr ähnlich und beruhen auf der Tatsache, dass die Lehrpersonen es nicht für sinnvoll oder nützlich halten, da sie schließlich Deutsch unterrichten, es eine Deutschstunde ist, die Lernenden Deutsch lernen sollen/wollen u.Ä.

Im Unterricht wird mit den Lernenden nur Deutsch gesprochen, in Ausnahmen manchmal Englisch. Eine Lehrperson meinte, dass sich bisher noch keine Situation ergab, sie sich aber vorstellen kann, Texte ins Deutsche zu übersetzen oder mehrsprachige Texte zu verwenden etc. Eine andere Lehrperson argumentierte damit, dass sie auf diese Idee bisher nicht gekommen sei. Die Lehrpersonen unterrichten Deutsch als Fremdsprache, also bedienen sie sich nur deutscher Materialien. Den meisten Befragten ist es wichtig, dass ihre Lernenden im Unterricht möglichst nur auf Deutsch denken. Ein anderssprachiges Lied könnte die Aufmerksamkeit ablenken. Im Zentrum steht die gelernte Fremdsprache, so dass Lieder, die nicht auf Deutsch sind, als nicht relevant empfunden werden. Dementsprechend spielen nicht-deutschsprachige Lieder im Lernprozess keine Rolle.

Eine Lehrperson nennt den Grund, dass ihr die zu erlernende Sprache wichtig sei. Es steht also wieder die gezielt gelernte (deutsche) Sprache im Vordergrund. Für eine andere Lehrperson ist es von großer Bedeutung, dass den Lernenden die deutsche Musik näher

gebracht wird. Andere Gründe sind, dass dadurch der Erwerb der deutschen Sprache gefördert wird. Außerdem ist für eine weitere Lehrperson wichtig, dass ihre Kursteilnehmer die Sprechkompetenzen in der deutschen Sprache entwickeln. Eine interessante Antwort ist, dass der Einsatz nicht-deutschsprachiger Lieder bei den Kursteilnehmern nicht gut ankommt. Die Kursteilnehmer sind sich letztendlich bewusst, dass sie Deutsch lernen möchten und es selber nicht als nützlich empfinden, Lieder in einer anderen Sprache im Unterricht zu hören. Somit ist es verständlich, dass sich viele Lehrpersonen bewusst nicht dafür entscheiden. In der folgenden Grafik wird grob die Häufigkeit der genannten Antworten dargestellt, wobei einige ähnliche Antworten zusammengefügt wurden.



Gründe	Häufigkeit
Es ist nicht sinnvoll/nützlich	4
Es wird Deutsch unterrichtet	4
Die Lernenden sollen Deutsch lernen und auf Deutsch denken	4
Spracherwerb/Sprechkompetenzen der Lernenden in Deutsch fördern	2
Um den Lernenden die deutschsprachige Musik näher zu bringen	2
Die Lernenden nicht durch andere Sprache ablenken	1
Die Lehrpersonen verwenden nur deutsche Materialien	2
Solche Lieder spielen im Lernprozess keine Rolle	2
Die Lehrpersonen haben nicht darüber nachgedacht/hat sich nicht ergeben	2
Kommt bei den Kursteilnehmern nicht gut an	1

Abb. 15: Überblick über die Gründe Lieder, die nicht auf Deutsch sind, im Unterricht einzusetzen

Im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass die befragten Lehrpersonen es nicht notwendig finden, Lieder in einer anderen Sprache als Deutsch im DaF-Unterricht zu verwenden. Die Lernenden sollen im Unterricht auf Deutsch denken und so ihren Spracherwerbprozess fördern.

Frage 11: Für welche Zwecke setzen Sie Musik im Unterricht ein?

Um konkret zu erfahren, für welche Zwecke die Lehrpersonen Musik in ihrem Unterricht einsetzen, wurde wieder eine Multiple-Choice Frage gestellt. Diese Frage beinhaltet 10 Antwortmöglichkeiten - neun geschlossene, und eine halb-offene, bzw. die Antwort „Sonstiges“ mit Ergänzungsmöglichkeit. Es standen folgende Antworten zur Verfügung: Lernen von bestimmten grammatischen Formen und Regeln, Vokabularerweiterung, Ausspracheübungen, Wiederholen von bereits Gelerntem, Sprech- oder Diskussionsanlass, Lernen von landeskundlichen Elementen, als begleitendes Element (im Hintergrund) im Unterricht, zur Entspannung/um die Atmosphäre im Unterricht zu lockern, Zeitvertreib und Sonstiges. Bevor die einzelnen Ergebnisse analysiert werden, wird ein Einblick in die Anzahl ausgewählter Optionen gegeben. Keine Lehrperson hat sich für alle 10 Antwortmöglichkeiten entschieden. Nur eine Lehrperson hat eine Antwort (Sprech- und Diskussionsanlass) und alle anderen mindestens 3 Antworten ausgewählt.

Anzahl der ausgewählten Optionen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Personen (n=20)	1	0	2	3	6	2	1	4	1	0

Abb. 16: Überblick über die Anzahl der Ausgewählten Optionen der Lehrpersonen

Die Musik wird zu unterschiedlichen Zwecken im DaF-Unterricht der Österreich Institute eingesetzt. Die am meisten genannte Antwort ist die Vokabularerweiterung. Sogar 17 Befragte (85%) denken, dass Musik gut ist, um das Vokabular der deutschen Sprache zu erweitern. Durch den Einsatz von Liedern bekommen die Lernenden Gelegenheit, dies zu machen, denn sie stoßen auf viele unterschiedliche Wörter, die sie im Unterricht noch nicht gelernt haben. Dabei kann es sich um Wörter zu einem bestimmten Thema, das im Unterricht behandelt wird, handeln. Es ist eine gute Möglichkeit für die Lernenden, durch den Rhythmus und die vielen Reime diese Wörter dauerhaft ins Gedächtnis einzuprägen und sie in einem bestimmten Kontext einsetzen zu können.

Der Sprech- oder Diskussionsanlass ist genau wie die Vokabularerweiterung von 17 Befragten gewählt worden. Die Themen der diversen Lieder und Arten von Musik sind hervorragend dazu geeignet, dass die Lernenden selbst ihre Meinung äußern und mit anderen darüber diskutieren können. Jede Person interpretiert ein Musikstück auf andere Art und Weise. Sie können gewisse Informationen, die im gehörten Lied enthalten sind, entnehmen und diese als Diskussionsanlass verwenden. Das sollten sie auch mit Musik ohne Text lernen, da diese ebenfalls gedeutet und kommentiert werden kann. Jede Art von Musik löst gewisse Assoziationen aus, so dass die Lernenden einen guten Sprech Anlass haben.

Die Ausspracheübungen wurden von 14 Lehrpersonen (70%) gewählt. Sie setzen Musik im Unterricht ein, damit die Lernenden durch Gesang oder nur durch (Nach)Sprechen ihre Aussprache üben und verbessern. Es ist nicht für jeden Lernenden leicht, die Phonetik (z.B. Intonation und Wortakzent) der Fremdsprache zu lernen. Der Rhythmus und die Reime eines Liedes sind sowohl für die Vokabularerweiterung, als auch für die Aussprache bestimmter Wörter ein gutes Mittel zum Zweck. Es hat bestimmt schon jedes Kind oder jeder Erwachsene erlebt, dass ein Lied in einer Fremdsprache gehört wird und man sich durch zahlreiche Wiederholungen bestimmte Wörter merkt. Das Wort kann ausgesprochen werden, obwohl die Bedeutung des Wortes eventuell nicht klar ist. Dies ist eine gute Gelegenheit, sich darüber zu erkundigen, im Wörterbuch nachzuschauen oder falls es im Sprachunterricht gehört wird, die Lehrperson nach der Bedeutung zu fragen. Auf diese Weise kann ein neues Wort gelernt und mühelos ausgesprochen werden.

Von mehr als der Hälfte der Befragten (65%), genau genommen jeweils 13 Mal, wurden folgende drei Antworten gewählt: das Lernen von bestimmten grammatischen Formen und Regeln, das Lernen von landeskundlichen Elementen sowie der Einsatz von Musik zur Entspannung, bzw. um die Atmosphäre zu lockern.

Im Vordergrund eines Musikstückes steht immer der Text (außer bei Instrumentalmusik), so dass die Lehrpersonen gut mit dem Inhalt arbeiten kann, bzw. die Lernenden die Lexik und Grammatik der Fremdsprache lernen und festigen können. Der Einsatz von Musik kann für Abwechslung sorgen, so dass das Lernen von bestimmten grammatischen Formen und Regeln interessanter wirkt. Die Lernenden hören aufmerksam zu und prägen sich diese Formen und Regeln besser und eventuell schneller ein. Die Grammatik wird oft als langweilig empfunden, so dass sie ungern gelernt wird.

Dies kann durch den gezielten Einsatz von Musik oder anderen Materialien vermieden werden.

Ein weiterer Grund Musik im DaF-Unterricht einzusetzen ist, um landeskundliche Elemente zu lernen. Wie schon in Kapitel 4.2.2.1 erwähnt, ist eines der Ziele des Österreich Institutes, einen Bezug zur österreichischen Sprache und Kultur herzustellen. Das gelingt nicht nur durch die Lehrwerke, sondern auch durch aktuelle Medien. Deswegen ist es möglich, den Lernenden durch deutschsprachige Musik einen Einblick in das Leben in Österreich zu geben. Sie können diese Musik hören und sich zusätzlich (falls vorhanden) das Musikvideo dazu ansehen. Auf diese Art kann im Fremdsprachenunterricht das landeskundliche Lernen erreicht werden. Es ist von großer Bedeutung, landeskundliches Lernen regelmäßig in den Sprachunterricht zu integrieren, da es die (inter)kulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht fördert. Den Lernenden soll die Möglichkeit gegeben werden, die anderssprachige Kultur kennen zu lernen und an ihr teilhaben zu können.

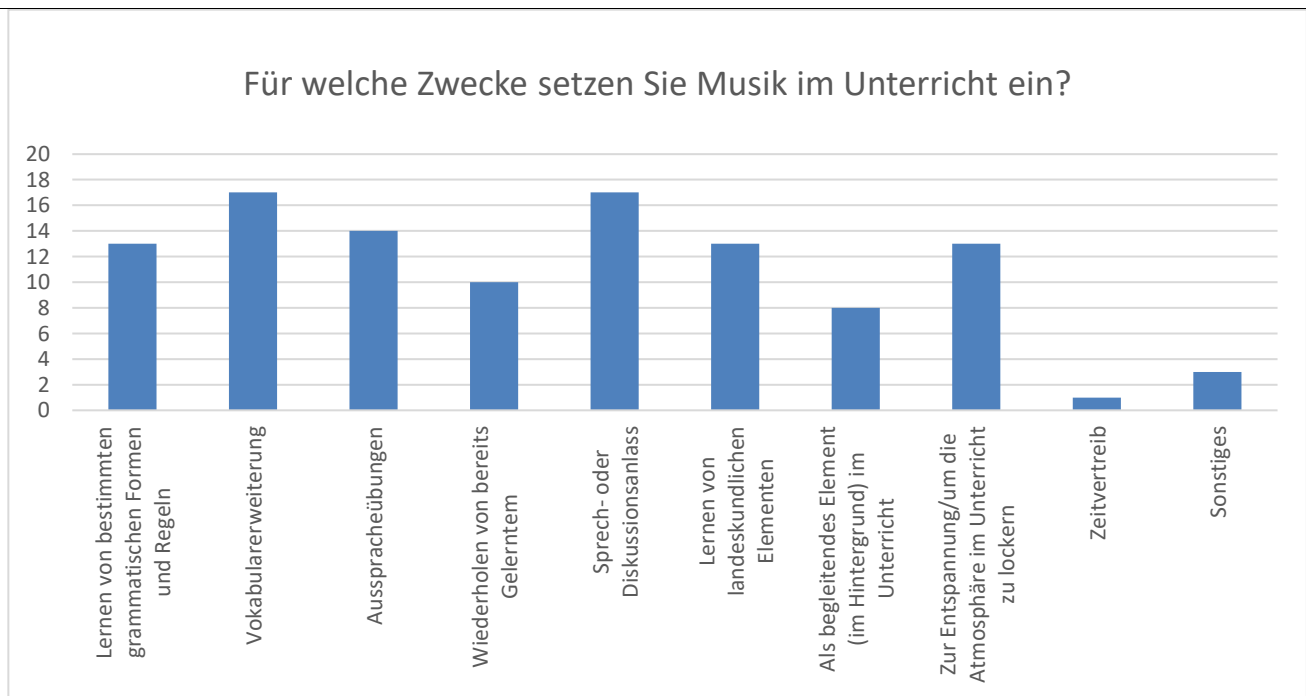
Ein Großteil der Befragten setzt Musik zur Entspannung ein oder um die Atmosphäre im Unterricht zu lockern. Das kann dazu beitragen, dass der Unterricht nicht monoton wirkt. Lieder sind außerdem zum Einstieg in ein Thema gut geeignet oder die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ein bestimmtes Thema zu lenken. Durch gezielte Übungen mit Musik können sich die Lernenden entspannen, aber trotzdem etwas Themenbezogenes machen. Musik dient nämlich nicht nur zur Entspannung, sondern auch zur Steigerung der Konzentrations- und Merkfähigkeit.

Dies kann mit der Antwort „Als begleitendes Element (im Hintergrund) im Unterricht“ verbunden werden. Das haben immerhin acht befragte Personen (40%) gewählt. Die Lehrpersonen können in jeder Unterrichtseinheit bestimmte Musikstücke einsetzen, die allerdings nicht immer etwas mit dem jeweiligen Thema zu tun haben müssen. Es kann für die Lernenden trotzdem hilfreich sein, diese Musik zu hören, welche sie dazu anregen und motivieren soll, auf Deutsch zu denken. Jäncke erklärt die Einflüsse der Hintergrundmusik auf das Lernen mit dem Modell des kontextabhängigen Gedächtnisses. „Im Rahmen dieses Modells hängt die Gedächtnisstärke einer gespeicherten Information davon ab, wie viele weitere Informationen mit dieser Information assoziiert sind. Auf diese Art und Weise kann Musik als Hinweisreiz für andere Informationen dienen. Musik kann auch den Kontext definieren, der mit der zu lernenden Information gekoppelt ist“ (Jäncke 2008: 234f). Auch wenn Musik im Hintergrund gespielt wird, kann es positive

Auswirkungen auf das Sprachenlernen haben, obwohl dies nicht immer von den Lernenden wahrgenommen wird.

Es gibt so viele gute Gründe, warum Musik im FSU eingesetzt werden sollte. Ein eher nicht erwünschter Grund ist, dass sie dem Zeitvertreib dient. Musik ohne konkrete Lehr- und Lernziele zu verwenden, ist womöglich nicht das, was man sich unter dem Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht vorstellt. Natürlich kann dies im Unterricht gemacht werden, vor allem wenn es sich dabei nicht um einen Sprachunterricht handelt. Aber gerade wegen ihrer vielen Einsatzmöglichkeiten und Potenzialen, sollte sie mit bestimmten Intentionen und von der Lehrperson durchdacht im FSU eingesetzt werden. Eine befragte Lehrperson setzt jedoch die Musik auch zum Zeitvertreib ein. Dies könnte aber beispielsweise der Fall nach einer erfolgreich absolvierten Einheit sein, wenn die Lernenden früh mit den Übungen fertig geworden sind o.Ä. In dieser Frage sind nur die jeweiligen Zwecke und nicht die Gründe genannt worden. Jede Lehrperson kann selbst entscheiden, wie sie ihren Unterricht gestaltet und somit welche Materialien zu welchen Zwecken genutzt werden.

Des Weiteren ist noch der Einsatz von Musik zur Wiederholung und Festigung von gelernten Inhalten im FSU zu nennen. Zehn Lehrpersonen (50%) nutzen somit die Musik zur Wiederholung von bereits Gelerntem in ihrem DaF-Unterricht. Die sprachlichen Strukturen können durch gezielt ausgewählte Musikstücke (Musik mit einem bestimmten Liedtext) gefestigt werden. Alle Antworten werden zusammenfassend in folgender Abbildung dargestellt:



Zwecke für Einsatz von Musik	Häufigkeit
Lernen von bestimmten grammatischen Formen und Regeln	13
Vokabularerweiterung	17
Ausspracheübungen	14
Wiederholen von bereits Gelerntem	10
Sprech- oder Diskussionsanlass	17
Lernen von landeskundlichen Elementen	13
Als begleitendes Element (im Hintergrund) im Unterricht	8
Zur Entspannung/um die Atmosphäre im Unterricht zu lockern	13
Zeitvertreib	1
Sonstiges	3

Abb. 17: Für welche Zwecke die Lehrpersonen Musik im DaF-Unterricht einsetzen

Die Befragten hatten die Möglichkeit, die Option „Sonstiges“ auszuwählen und diese zu ergänzen, falls es einen weiteren Zweck gibt, wofür sie Musik im Unterricht einsetzen. Das haben drei Lehrpersonen (15%) gemacht.

Eine Lehrperson setzt Musik dazu ein, um das Hörverständnis der Lernenden zu fördern. Eine weitere Ergänzung von einer anderen Lehrperson ist der Zweck zum Spielen (Sessel-Tanz, Zeitungs-Tanz). Dieser Zweck könnte jedoch auch als begleitendes Element im Unterricht verstanden werden, außer es werden konkrete Übungen vor, während oder nach dem Spielen gemacht. Ein interessanter Zweck wurde von der dritten Lehrperson, die „Sonstiges“ ausgewählt und ergänzt hat, genannt: „Um einfach aktuelle Musikkultur in

Österreich kennenzulernen, über eigene Vorlieben zu sprechen, vielleicht zu motivieren, auch privat deutschsprachige Musik zu hören.“

Frage 12: *Inwiefern motiviert Ihrer Meinung nach der Einsatz von Musik im Unterricht Ihre Lernenden? / Wie reagieren Ihre Lernenden auf Musik?*

Es ist schwer zu sagen, ob der Einsatz von Musik im DaF-Unterricht die Lernenden motiviert. Die Lehrperson kann lediglich objektiv schildern, wie ihre Lernenden darauf reagieren und ob es ihnen bei dem Spracherwerb von Nutzen ist. Genau wie bei Frage 11 wurden einige Antwortmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, damit mehrere ausgewählt werden können. Die Befragten hatten folgende Auswahloptionen, um zu schildern, wie ihre Lernenden auf Musik reagieren und ob der Einsatz von Musik die Lernenden motiviert oder nicht: Sie arbeiten mit mehr Interesse, sie arbeiten schneller, sie sind länger konzentriert und fokussiert, sie sind aktiver, es gibt keinen bemerkbaren Unterschied, sie arbeiten langsamer, sie sind unruhig und hören nicht zu und „Sonstiges“ mit Ergänzungsmöglichkeit.

Der Großteil der Befragten (80%) hat unter anderem die erste Antwortmöglichkeit ausgewählt. Die Lernenden von 16 Lehrpersonen arbeiten demnach mit mehr Interesse, wenn Musik im Unterricht eingesetzt wird. Es kann vorausgesetzt werden, dass alle Lernenden gerne Musik in ihrem Alltag hören. Dementsprechend kann es sie motivieren und dazu beitragen, dass sie auch im Unterricht mit mehr Interesse bestimmte Aufgaben und Übungen machen.

Dies könnte sich ebenfalls auf die Aktivität und Mitarbeit im FSU der Lernenden auswirken. Sogar 60 % der Befragten (12 Lehrpersonen) sind der Meinung, dass ihre Lernenden aktiver sind, wenn sie Musik hören. Durch die Musik können die Lernenden ihre Konzentration und den Fokus auf die Unterrichtsstunde länger halten – dies meinen zumindest sieben Lehrpersonen. Dies kann nicht genau nachgewiesen oder gemessen werden, jedoch kennen die Lehrpersonen meist ihre Lernenden und wie sie im Unterricht verhalten und mitarbeiten. Es können somit kleine Unterschiede bemerkt werden, wenn keine Musik im Unterricht gehört wird und diesbezüglich Übungen gemacht werden. Zwei Befragte sind der Meinung, dass ihre Lernenden sogar schneller mithilfe der gehörten Musik arbeiten und vier geben an, keine bemerkbaren Unterschiede feststellen zu können. Zwei Antwortmöglichkeiten wurden von keinem Befragten gewählt. Die Lehrpersonen glauben demnach nicht, dass die Lernenden langsamer arbeiten oder

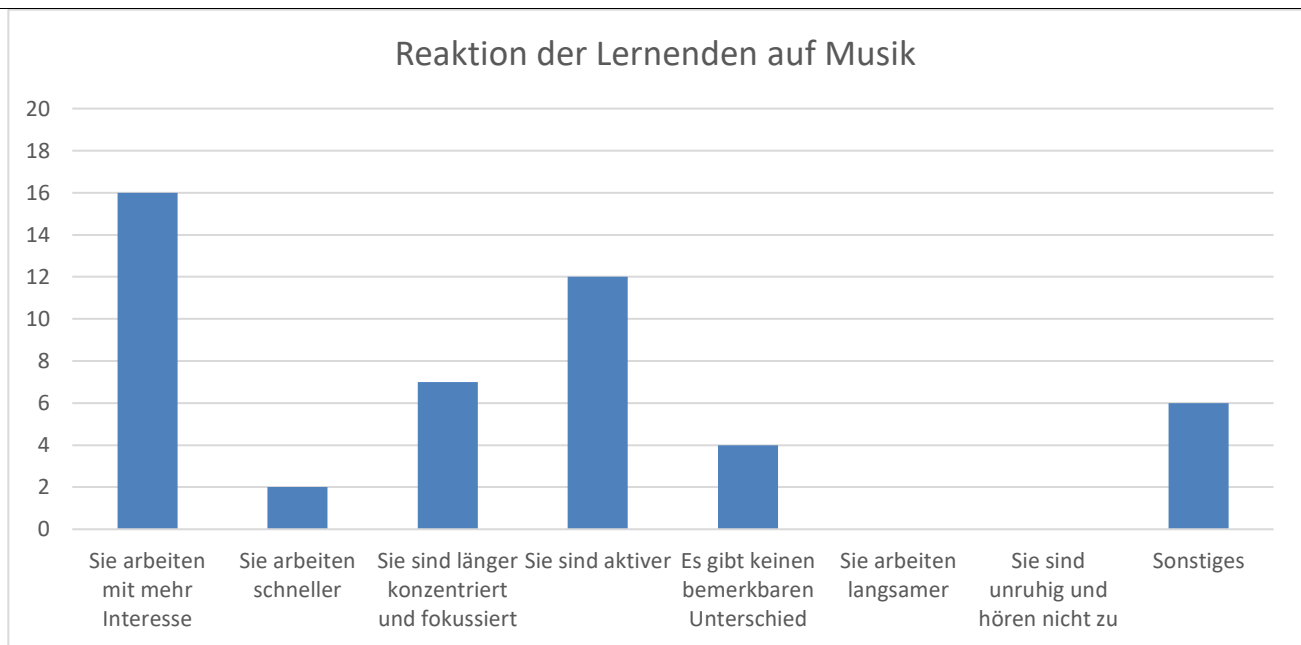
unruhig sind und nicht zuhören, wenn Übungen gemacht werden, die mit dem Hören von musikalischen Werken verbunden sind.

Zusätzlich haben sechs Lehrpersonen (30%) eigene, hauptsächlich positive Erfahrungen geschildert, die sie unter „sonstiges“ ergänzt haben. Die Antworten sind ziemlich unterschiedlich – eine ganz kurze ist, dass es die Neugierde bei den Lernenden weckt. Diese Neugierde kann sich sowohl auf eine Übung oder auf das Lied selbst beziehen. Eine andere Lehrperson meint, dass sie unbewusst lernen und ruhiger und entspannter sind. Wie schon in den theoretischen Grundlagen erwähnt, ruft Musik Emotionen bei den Menschen hervor und wirkt auf sie entspannend (vgl. Kap. 3.1.1).

Dies gilt auch für den Unterricht und im Lernprozess. Die Lernenden hören Musik, entspannen sich dabei und lernen zugleich teilweise auch unbewusst was im Unterricht behandelt wird.

Die Gruppen einer weiteren Lehrperson sind „zum Glück“ meistens recht aktiv und interessiert. Es wurde daher meist positiv auf den Einsatz von Musik reagiert, denn wenn die Lehrperson Musik mitbringt, freuen sich die Lernenden immer und sind sehr aufmerksam.

Es ist schwierig, im Unterricht oder allgemein lange konzentriert zu bleiben. Mithilfe der Musik sind die Lernenden jedoch länger aufmerksam und können sich eventuell auch besser konzentrieren, wenn es um die behandelnden Themen oder Übungen geht. Dies merken auch die Lehrpersonen in ihrem Unterricht, da es sich auf das Verhalten ihrer Lernenden auswirkt. Ein individuell gut gewählter Einsatz von Musik erhöht die Motivation und verstärkt das individuelle Erfolgserlebnis, meint eine weitere Lehrperson. Dabei ist es wichtig, die passende Musik zum richtigen Zeitpunkt im DaF-Unterricht einzusetzen, damit sich dies positiv auf das Erfolgserlebnis der Lernenden auswirkt.



Frage 12: Reaktion der Lernenden auf Musik	Häufigkeit	Anzahl der ausgewählten Optionen	Personen (n=20)
Sie arbeiten mit mehr Interesse	16	1	6
Sie arbeiten schneller	2	2	4
Sie sind länger konzentriert und fokussiert	7	3	8
Sie sind aktiver	12	4	1
Es gibt keinen bemerkbaren Unterschied	4	5	1
Sie arbeiten langsamer	0	6	0
Sie sind unruhig und hören nicht zu	0	7	0
Sonstiges (Neugierde wird geweckt, sie können sich abreagieren und entspannen, sind aufmerksam usw.)	6	8	0

Abb. 18: Überblick über die Reaktion der Lernenden auf Musik im Unterricht und die Häufigkeit gewählter Optionen der Lehrpersonen

Eine interessante Antwort hat die Lehrperson gegeben, die bei den Zwecken von Musik im Unterricht die Spiele Sessel- und Zeitungs-Tanz genannt hat. Die Lehrperson meint Folgendes, zum Einsatz von Musik und der Reaktion ihrer Lernenden darauf: „Sie reagieren sich ab, denn zum Lied lasse ich sie tanzen, frei oder mit Vorgabe von bestimmten Schritten. Es macht sie fröhlicher, die Atmosphäre entspannt sich, es fördert die positive Stimmung im Klassenzimmer.“

Eine Lehrperson ist der Meinung, dass die Lernenden ganz unterschiedlich auf den Einsatz von Musik im Unterricht reagieren. Dabei hat sie nicht nur gute Erfahrungen gemacht, da die Musik nicht immer positiv aufgenommen wird. Es wurden aber keine konkreten Beispiele genannt. Außerdem meint diese Lehrperson auch, dass einige Lernergruppen hingegen mit großer Begeisterung darauf reagieren. Es hängt von der jeweiligen Gruppe und den einzelnen Kursteilnehmern ab, wie sie auf bestimmte Materialien reagieren. Durch die beantwortete Frage ist festzustellen, dass jede Lehrperson diesbezüglich unterschiedliche Erfahrungen hatte. Es ist zweifellos möglich, dass ein Musikstück einfach nicht gemocht wird oder falls beispielsweise ein Lernender das eingesetzte Lied kennt, es bei ihm schlechte Erinnerungen weckt und so den Lernprozess negativ beeinflusst.

Die Lernenden haben zwar alle einen anderen Musikgeschmack, sie können sich aber trotzdem mit vielen Liedern identifizieren (spezifische Themen, Emotionen usw.). Sie nehmen die Übungen nicht als Lernstoff wahr, da die Musik oft für eine gute Atmosphäre im Unterricht sorgt. Wie die meisten Lehrpersonen geschildert haben, ist die Musik gut zur Entspannung geeignet und hat dennoch einen großen Unterhaltungswert.

Frage 13: Glauben Sie, dass Ihren Lernenden der Einsatz von Musik dabei hilft, den Spracherwerbsprozess zu fördern?

Durch den Fragebogen wurde ersichtlich, was die Befragten über den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht denken und wie ihre Lernenden darauf reagieren. Die Lehrpersonen können im Unterricht den Lernprozess und die Fortschritte des Spracherwerbs der Lernenden beobachten. Dementsprechend wissen sie, was ihre Lernenden motiviert, interessiert und fördert. Zusammenfassend wurde diese letzte (themenbezogene) Frage mit vier Antwortmöglichkeiten gestellt. Es handelt sich um eine skalierte Ja/Nein-Frage mit Zwischenoptionen (ja – eher ja – eher nein – nein).

Falls die Befragten ganz klar der Meinung sind, dass der Einsatz von Musik den Spracherwerbsprozess ihrer Lernenden fördert, haben sie mit „ja“ geantwortet. Dies haben sogar 70% der Lehrpersonen gemacht. Demnach glauben 14 Lehrpersonen, dass es einen guten Einfluss auf die Lernenden hat, wenn Musik im Unterricht gehört wird und diesbezüglich Übungen gemacht werden. Da einige Lehrpersonen das nicht klar verneinen konnten, haben fünf von ihnen mit „eher ja“ geantwortet. Sie sind nicht fest

davon überzeugt, wie die Mehrheit, glauben aber dennoch, dass sie ihre Lernenden teilweise fördert.

Eine befragte Person ist nicht so sehr von der Förderung des Spracherwerbsprozesses durch Musik überzeugt und antwortete deshalb mit „eher nein“. Keine Lehrperson hat auf diese Frage mit „nein“ geantwortet, so dass man sagen kann, dass die Mehrheit vom Einsatz der Musik im DaF-Unterricht überzeugt ist und sie sich positiv auf die Lernenden und ihren Lern- und Spracherwerbsprozess auswirkt.

Die Ergebnisse dieser Frage wurden in einer Grafik mit Prozentanteilen zusammengefasst.

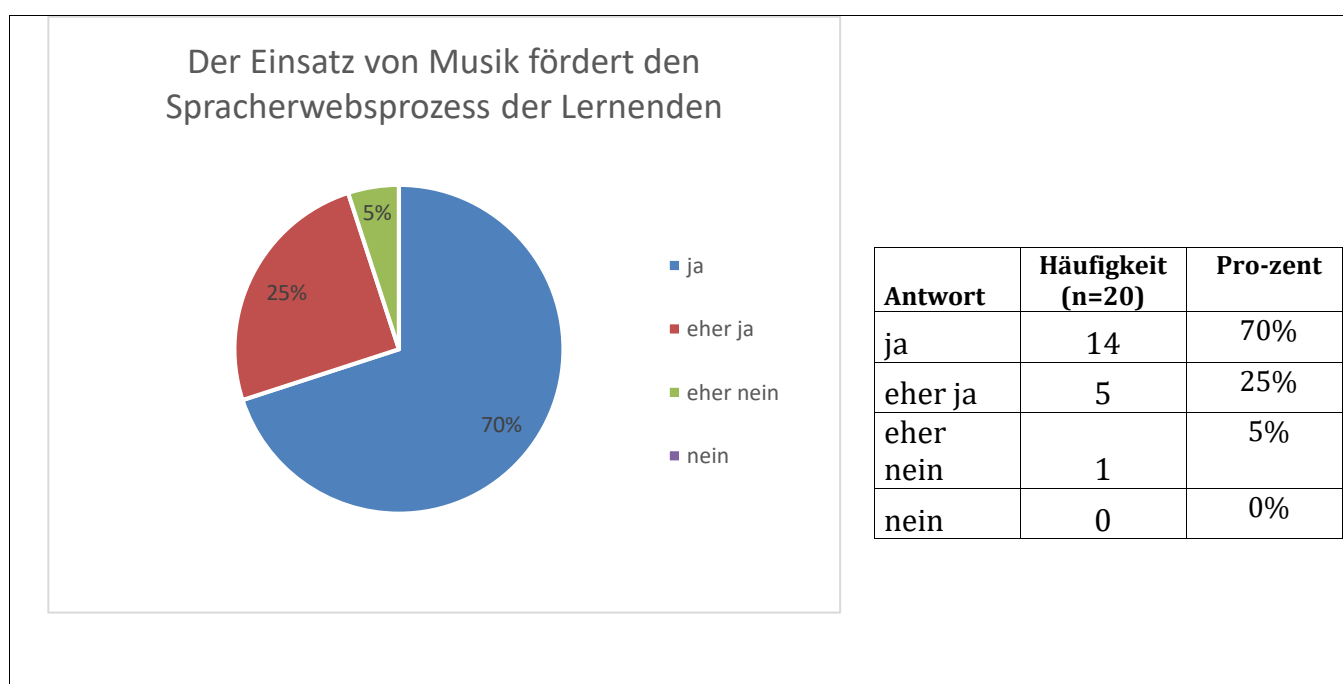


Abb. 19: Überblick über die Förderung des Spracherwerbsprozess der Lernenden

Die Lehrpersonen setzen sowohl authentische als auch didaktische Materialien im Unterricht ein, so dass die Lernenden einen guten Einblick in die deutschsprachige Musik bekommen können. Sie bemühen sich, ihren Lernenden auf diese Weise bestimmte sprachliche Formen zu übermitteln, wobei der Wortschatz erweitert wird, die Aussprache oder die Grammatikregeln geübt werden. Das Hörverstehen wird geschult, kreatives Schreiben gefördert, Diskussionen geführt und vieles mehr. All das hat einen Einfluss auf den Spracherwerb der Lernenden, wobei dieser Erwerbsprozess durch die Musik nicht nur interessanter ist, sondern auch gefördert werden kann.

Frage 14: *Haben Sie noch Rückmeldungen bzgl. der Fragen/ ist etwas unklar?*

Diese Frage ist keine konkrete Frage zum Einsatz von Musik im DaF-Unterricht, sondern ist als Ergänzungsmöglichkeit zu den anderen Fragen oder für Rückmeldungen zur Verfügung gestellt worden. Die Befragten konnten mögliche Unklarheiten thematisieren oder allgemein etwas zur Untersuchung schreiben. Dies haben drei Lehrpersonen gemacht. Es wurde lediglich erwähnt, dass die Erfahrungen unterschiedlich sind. Es ist von der Alters- und Niveaustufe abhängig, welche Materialien, bzw. welche Musik im FSU verwendet wird. Eine Lehrperson hat eine interessante Antwort gegeben und die Problematik der fehlenden Didaktisierungen angesprochen. Demnach meinte diese Lehrperson, wenn sie mehr und bessere Musikquellen hätte, die auch schon didaktisiert wären, würde sie viel mehr Musik in ihrem Unterricht benutzen. Dies scheint meistens ein „Hindernis“ darzustellen, gerade weil authentische Musik zuerst didaktisiert werden sollte.

Eine andere Lehrperson hat sich mehr von der Wirkung von Liedern erwartet, da sie keine überzeugenden Erfahrungen gemacht hat. Zuletzt wurden die Gründe, warum man etwas im Unterricht benutzt, erwähnt. Es ist problematisch, da viele Materialien aus ganz unterschiedlichen Gründen verwendet werden. Die Musik ist nicht in jeder Unterrichtsstunde einsetzbar, so dass es nicht immer möglich ist, sie zu benutzen. Das ist jedoch kein großer Nachteil, angesichts der Tatsache, dass es zahlreiche andere Materialien gibt, mit denen man im Unterricht arbeiten kann.

Neben diesen Ergänzungen gab es keine Fragen oder Unklarheiten bezüglich des Fragebogens. Dies deutet darauf hin, dass der Fragebogen einen guten Aufbau hatte und für die Befragten übersichtlich und verständlich war.

Fazit

Jeder Lernende kann in einem Musikstück etwas finden, was ihn fasziniert und motiviert. Es kann sich dabei nur um das Thema, den Rhythmus oder die Instrumentalisierung handeln. Wichtig ist, dass das Interesse geweckt wird und die Lernenden im Unterricht aktiv sind.

Oft spielt die Ausbildung der Lehrpersonen eine große Rolle, wie sie ihren eigenen Unterricht konzipieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie in ihrem Unterricht Musik einsetzen, ist viel höher, wenn sie sich selber mit den Einsatzmöglichkeiten, Potenzialen oder den Auswahlkriterien von Musik im DaF-Unterricht in diversen Fortbildungen, Seminaren, Workshops o.Ä. auseinandergesetzt haben. Es ist wichtig, ein Fachwissen vermittelt zu bekommen, damit es zu einem späteren Zeitpunkt (wenn man als Lehrperson tätig ist) angewendet werden kann. Um den Rahmen dieser Masterarbeit nicht zu sprengen, wurde jedoch darauf nicht eingegangen.

Durch die erhobenen Daten wurde ersichtlich, wie die Lehrpersonen der Österreich Institute mit dem Einsatz von Musik im DaF-Unterricht umgehen. Allgemein ist festzuhalten, dass Musikstücke, die im Unterricht eingesetzt werden, als motivierendes Sprachmaterial geeignet sind. Sie stärken das Interesse der Lernenden und die Gruppendynamik. Der Fokus der Auswertung lag zunächst auf der Analyse der Häufigkeiten und anschließend auf der Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. dazu in Kap. 4.4). Die Mehrheit der Befragten arbeitet jahrelang als DaF-Lehrpersonen und hat Erfahrungen mit diversen Niveaus gemacht. Jede Lehrperson hat verschiedene Teilnehmergruppen, die sich voneinander unterscheiden. Obwohl in den Sprachinstituten meist ein bestimmtes Lehrwerk vorgegeben ist, können die Lehrpersonen zusätzliche Materialien für ihre Lernenden in den Unterricht mitbringen. Dies gilt ebenfalls für die Musik, die von vielen Lehrpersonen gerne im DaF-Unterricht eingesetzt wird. Was durch den Fragebogen deutlich wurde ist, dass neben der von den Befragten am häufigsten genannten Pop/Rock Musik hauptsächlich didaktische Lieder verwendet werden, sowie dass im Vergleich dazu, die Instrumentalmusik keinen großen Stellenwert einnimmt und selten im DaF-Unterricht eingesetzt wird. Ein möglicher Grund könnten die in Frage 11 genannten Zwecke, wofür die Lehrpersonen Musik im FSU einsetzen (z.B. Vokabularerweiterung, Ausspracheübungen), sein. Nichtsdestotrotz sind die Lehrpersonen der Meinung, dass ihre Lernenden positiv auf den Einsatz von Musik reagieren und sie mit mehr Interesse arbeiten und im Unterricht aktiver sind. Wie schon erwähnt ist, dies sicherlich von Person zu Person unterschiedlich, da nicht alle gleich auf Musik reagieren. Die Lehrpersonen konnten jedoch beobachten, dass Musik sich meistens positiv auf die Lernenden auswirkt und sogar ihren Spracherwerbsprozess fördert.

5 Zusammenfassung

Diese Masterarbeit setzt sich mit der Musik im Fremdsprachenunterricht auseinander bzw. wie diese im FSU eingesetzt werden kann. Die Arbeit beinhaltet einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Der theoretische Teil umfasst die Grundlagen des Hörens, Verstehens und Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn (Kapitel 2). Es wird der physikalische Vorgang des Hörens erläutert und die neuronale Verarbeitung von Sprache analysiert. Als wichtiger Punkt gilt hierbei das Hörverstehen, da es eine der vier grundlegenden Kommunikationstätigkeiten darstellt und mit der Musik in enger Verbindung steht. Desweiteren werden zwei Areale (Wernicke Areal und Broca Areal), die in die Wahrnehmung und die Produktion von Sprache involviert sind, beschrieben. Da die musikalische Wahrnehmung sehr eng mit der sprachlichen verknüpft ist, können viele Vergleiche gezogen und Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache (Kap. 2.2.4) in den FSU integriert werden.

Der zweite Teil der Theorie (Kapitel 3) handelt allgemein von Musik im Fremdsprachenunterricht. Zu Beginn steht die Geschichte und Entwicklung der Musik im DaF-Unterricht, wobei ein Überblick der Methoden im Fremdsprachenunterricht gegeben wird. Anschließend werden die Potenziale von Liedern und Instrumentalmusik im DaF-Unterricht dargestellt, welche die Lernenden zum Denken anregen aber auch ihr Wissen erweitern können. Wie das gemacht werden kann, wurde in den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2 näher beschrieben. Die Lehrpersonen sollten versuchen, die passenden Musikstücke zu finden und diese in ihrem FSU einsetzen, so dass die Lernenden mit Interesse arbeiten. Das Kapitel 3.3 beschäftigt sich mit den diversen Nutzungsmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht – sie kann für sprachdidaktische und lernpsychologische Zwecke verwendet werden. Es werden verschiedene ausgewählte Nutzungsmöglichkeiten erläutert (Badstübner-Kizik 2007: 15ff). Außerdem werden diverse Funktionen von Musik im Fremdsprachlernprozess vorgestellt. Es werden das Konzept von Musik und Fremdsprache (Quast 1996: 107ff) und die Aufteilung von Funktionen (Riggenbach 2000: 20-69) dargestellt und in die Funktionen von Musik im Fremdsprachlernprozess nach Badstübner-Kizik (2010a: 1598) erläutert. Desweiteren werden die Einsatzmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht zusammengefasst, wobei unterschiedliche Aufgaben und Übungen genannt wurden. Da die Auswahlkriterien eines Musikstücks einen Einfluss auf

die Wahrnehmung der Musik haben, ist es wichtig, dass bestimmte Punkte bei der Liederauswahl beachtet werden. Diese werden im Kapitel 3.4 detailliert dargestellt. Achtet man auf diese Kriterien, dann kann die Lehrperson sehr viel im Unterricht erreichen (Aussprache schulen, Intonation und Rhythmus üben, grammatische Strukturen festigen u.a.) und nicht nur einen abwechslungsreichen Unterricht gestalten. In Kapitel 3.5 werden die Funktionen von Lehrwerken im Unterricht bzw. der Stellenwert von Musik in Lehrwerken dargestellt. Mittlerweile sind in fast jedem Lehrbuch Audio-CDs zu finden, in denen neben Dialogen oder Hörtexten auch Musikstücke zu hören sind. Diese Lieder sind jedoch in der Regel didaktisch, so dass es sicherlich vorkommen kann, dass Lehrpersonen mit der Liederauswahl nicht zufrieden sind und zu selbst ausgewählten, authentischen Materialien greifen.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 4) beginnt mit den Hypothesen und Fragestellungen. In diesem Kapitel wird untersucht, ob und wie Musik von Lehrpersonen der Österreich Institute im FSU eingesetzt wird.

Mithilfe einer quantitativen empirischen Untersuchung wurden sehr interessante Ergebnissen gefunden. Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen ausgewählt, der an Lehrende der Österreich Institute ausgeteilt wurde. Ziel dieses Fragebogens war die Überprüfung der gestellten Hypothesen sowie die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen:

1. *Für welche Zwecke wird Musik im DaF-Unterricht eingesetzt und inwiefern wirkt sich der Einsatz von Musik auf die Lernenden aus?*

Musik wird meistens zur Vokabularerweiterung, als Sprech- bzw. Diskussionsanlass oder um die Aussprache zu üben eingesetzt. Außerdem können die Lernenden mithilfe der Musik bestimmte grammatische Formen und Regeln lernen, wobei sie dies mit mehr Konzentration und Motivation machen.

2. *Welchen Einfluss hat Musik beim Sprachenlernen und wie fördert sie den Spracherwerbsprozess?*

Durch die erhobenen Daten wurde ersichtlich, dass die Lernenden das neu Gelernte mithilfe der Musik eher wiederholen und festigen und oft auch aktiver dabei sind, so dass sie auch mit mehr Interesse arbeiten. Der Einsatz von Musik im DaF-Unterricht wirkt sich positiv auf die Lernenden aus und fördert ihren Spracherwerbsprozess, indem sie die Aufgaben und Übungen nicht als Lernstoff wahrnehmen, da Musik einen großen

Unterhaltungswert hat. Trotzdem hilft sie beim Sprachenlernen, denn sie ist als motivierendes Sprachmaterial geeignet.

Die erste Hypothese „Musik und Lieder im Fremdsprachenunterricht beeinflussen den Spracherwerb positiv und fördern in erster Linie Kreativität, Wortschatz und Aussprache der Lernenden“ konnte bestätigt werden. Die Untersuchung hat ergeben, dass die Lernenden oft kreativer sind und weniger Schwierigkeiten bei der Aussprache haben. Musik wirkt sich positiv aus, so dass die Hypothese bejaht werden kann.

Die Hypothese „Der Stellenwert der authentischen Lern- und Lehrmaterialien steigt stetig, auch werden diese immer mehr als didaktische im Unterricht genutzt“ konnte nicht genau untersucht werden, da die Lehrenden hauptsächlich didaktische, bereits didaktisierte Lieder/Materialien im Unterricht verwenden. Das bedeutet aber nicht, dass die authentischen Lieder bzw. Materialien wenig oder gar nicht im FSU eingesetzt werden. Durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema und den ausgefüllten Fragebögen sind einige Problembereiche sichtbar geworden, wie beispielsweise fehlende Didaktisierungen zu authentischen Materialien.

Nichtsdestotrotz dient Musik als motivierendes Sprachmaterial im FSU, so dass die Lernenden meist positiv auf den Einsatz von Musik reagieren.

6 Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin/Riemer, Claudia (2001): *Triangulation. Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung*. In: Aguado, Karin/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Schneider, Baltmannsweiler, S. 245 - 257
- Allmayer, Sandra (2008): *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht: Sprache und Musik im Gedächtnis. Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht*. Südwestdeutscher Verl. für Hochschulschriften, Saarbrücken
- Allmayer, Sandra (2010): *Grammatikvermittlung mit Liedern: methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie*. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, S. 291 - 302
- Atteslander, Peter (2006): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin
- Bachman, Lyle (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford
- Badstübner-Kizik, Camilla/ Radziszewska, Krystyna (1998): *Österreichische, Deutsche und Polnische Identitäten*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 18: Landeskundliches Lernen, München, S. 13
- Badstübner-Kizik, Camilla (2004): *Wortschatzarbeit, Schreiben, Hörverstehen...und was noch? Anmerkung zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. In: *ÖDaF Mitteilungen. Literatur, Kunst und Musik im DaF/DaZ-Unterricht*, S. 6 - 18
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006): *Fremde Sprachen – fremde Künste?* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht: Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Peter Lang Verlag, Wien
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010a): *Kunst und Musik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachen-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1596 – 1601

- Badstübner-Kizik, Camilla (2010b): *Musik in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht – was will und kann sie (nicht)*. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hrsg.) (2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, S. 109 - 117
- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag, Tübingen, Basel
- Bausch, Karl-Richard (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht : Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr Verlag, Tübingen
- Bausch, Karl-Richard (1998): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen : Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr Verlag, Tübingen
- Becker, Alexander/Vogel, Matthias (2007): *Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Boeckmann, Klaus Borge (2008): *Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan*. In: Fremdsprache Deutsch. Sprachen lernen - Theorien und Modelle - Heft 38/2008, Hueber, S. 5 - 11
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Springer, Berlin.
- Blell, Gabriele (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main
- Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main
- Bleyhl, Werner (1994): *Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen*. In: Bausch, Karl-Richard (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht : Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr Verlag, Tübingen, S. 9 - 20
- Brünner, Innes (2009) : *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien: ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht*. Iudicium. München

- Buchner, Holmer (2009): *Schon mal gehört? Musik für Deutschlehrer*. Klett, Stuttgart
- Decker, Franz (1999): *Die neuen Methoden des Lernens. Spielerisch, kreativ, effektiv lehren und lernen*. Lexika Verlag, Würzburg
- Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Waxmann, Münster
- Edelhoff, Christoph (1985): *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Max Hueber Verlag, Ismaning, S. 7–30
- Ender, Uwe Frank (1994): *Sprache und Gehirn*. Wilhelm Fink Verlag, München
- Esterl, Ursula/Zeitlinger, Edith (Hrsg.) (2008): *Kultur des Hörens*. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule Heft 1. Studien Verlag, Innsbruck
- Fadiga, Luciano/ Craighero, Laila/ D'Ausilio, Alessandro (2009): *Broca's Area in Language, Action and Music*. In: *The Neurosciences and Music III – Disorders and Plasticity*, New York Academy of Science, S. 448 - 458
- Faistauer, Renate (2001): *Zur Rolle der Fertigkeiten*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 864 - 871
- Faistauer, Renate (2010): *Audiolinguale Methode (ALM)*. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag, Tübingen, S. 16
- Faistauer, Renate (2010): *Audiovisuelle Methode (VM)*. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag, Tübingen, S. 17
- Faistauer, Renate (2010): *Fertigkeit*. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag, Tübingen, S. 83
- Faistauer, Renate (2010): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht*. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag, Tübingen, S. 158

- Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus: der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache; Methode und Material*. Schubert, Leipzig
- Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Franz, Mariane/Shine, Marina (1998): *Das Wasser fließt, die Wellen brechen – Unterrichtsanregungen zu „Die Moldau“ von Bedrich Smetana*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 17: Kunst und Musik im Deutschunterricht, München, S. 44
- Friebertshäuser, Barbara/Prengel Annedore (1997): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag, Weinheim
- Friederici, Angela D. (2000): *Sprache und Gehirn: Zur Neurobiologie der Sprachverarbeitung*, in: Das Gehirn und sein Geist. Hrsg: Norbert Elsner und Gerd Lüer. Walstein Verlag, Göttingen, S. 71-86
- Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Iudicum, München
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Klett-Langendscheidt, München
- Funk, Hermann (2001): *Das Ende ist Nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke*. In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Iudicum, München, S. 279 - 293
- Glaboniat, Manuela (2008): *Wer nicht hören kann, muss üben ... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*. In: Esterl, Ursula/ Zeitlinger, Edith (Hrsg.) (2008): *Kultur des Hörens*. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule Heft 1. Studien Verlag, Innsbruck, S. 51 – 66
- Gordon, Edwin (1993): *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns*, GIA-Publications, Chicago
- Gruhn, Wilfried (2005): *Der Musikverstand: neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Olms Verlag, Hildesheim
- Heliosz-Gatnar, Ewa (1994): *Muzyka rozrywkowa I klasyczna na lekcjach języka angielskiego*. In: *Języki Obce w Szkole* 3, 236-244

- Herrmann, Christoph/Fiebach, Christian (2004): *Gehirn & Sprache*. Fischer Verlag, Frankfurt am Main
- Herz, Susanne (2001): *Deutsch als Fremdsprache lernen mit neuen Medien: das didaktische Potential von Computer und Internet für den DaF-Unterricht unter Einbeziehung der Qualität medialer Angebote und praktischer Konsequenzen*. Diplomarbeit, Wien
- Jäncke, Lutz (2008): *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Hans Huber/Hogrefe Verlag, Bern
- Jentschke, Sebastian/Koelsch, Stefan (2010): *Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings*. In: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Lang Verlag, Frankfurt am Main. S. 37 – 55
- Karbe, Ursula/Piepho, Hans-Eberhard (2000): *Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch*. Hueber. Ismaning
- Karyn, Alicja (2006): *Lieder und Musik in DaF-Lehrwerken*. „Wenn ihre Schüler Spaß am Rap haben, werden sie wissen, was zu tun ist“. In: InfoDaF, Heft 6, Dezember 2006, DAAD, S. 547 – 556
- Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin
- Koelsch, Stefan/Siebel Walter A. (2005): *Towards a neural basis of music perception*. TRENDS in Cognitive Sciences Vol.9 No.12 December, Elsevier, S. 578 – 584
- Koelsch, Stefan/Fritz, Tom (2007): *Musik verstehen – Eine neurowissenschaftliche Perspektive*. In: Becker, Alexander/Vogel, Matthias (2007): *Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 237 - 264
- Koelsch, Stefan/Jentschke, Sebastian (2009): *Differences in Electric Brain Responses to Melodies and Chords*. Journal of Cognitive Neuroscience Oct.22. Massachusetts Institute of Technology. S. 2251 – 2262 (URL: <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/jocn.2009.21338>) Stand: 23.09.2016)
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband

- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko (2001): *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1029 – 1041
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1215 – 1227
- Lehmann, Andreas/Chaffin, Roger (2008): *Erinnern und Wiedererkenn: Auswendig- und Vomblattspiel*. In: Bruhn, Herbert/Kopiez, Reinhard/Lehmann, Andreas (Hrsg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Rohwolt, Reinbek bei Hamburg, S. 354 – 373
- Leubolt, Monika (2010): *Hören als Fertigkeit. Eine Komponente des Sprachunterrichts im Deutschen als Muttersprache und als Fremdsprache*. In: Wermke, Jutta (Hrsg.) (2010): *Medien im Deutschunterricht 2007 Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Hörästhetik – Hörerziehung*, München, koepad, S. 19 - 33
- List, Gudula (2005): *Was wäre dem Gehirn den >fremd<? Gehirnforschung und Fremdsprachenlernen*. Info DaF 32, Nr. 5, S. 411 - 424
- Luckner, Andreas (2007): *Musik – Sprache – Rhythmus. Bemerkungen zu Grundfragen der Musikphilosophie*. In: Tadday, Ulrich (2007): *Musik-Konzepte. Neue Folge Sonderband. Musikphilosophie*. Richard Boorberg Verlag, München, S. 34 – 49
- Mac, Agnieszka (2011): *Zum Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsehnachrichten*. In: Skowronek, Barbara (Hrsg.): *Glottodidactica*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, S. 73-84. : (URL: <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/viewFile/329/236>, Stand: 08.08.2016)
- Maess, Burkhard/Koelsch, Stefan, Gunter Thomas C./ Friederici Angela D. (2001): *Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study*. In: *Nature neuroscience* volume 4 no 5, May, Nature Publishing Group
- Magesacher, Elisabeth (2013): *Der Einsatz von Instrumentalmusik im DaF-Unterricht*. Diplomarbeit, Universität Wien
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Langenscheid, Kassel

- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (2003): *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen, Basel. S. 227-233
- van Norden, Jörg (2001): *Zwischen Folklore und Weltmusik. Das Lied im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II*. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 54/1, S. 29 - 37
- Patel, Aniruddh D. (2008): *Music, language and the brain*. Oxford University Press. Oxford (URL: <http://ase.tufts.edu/psychology/documents/pubsPatelLanguageMusic.pdf> Stand: 30.10.2016)
- Preis, Matthias (2010): *Musik und Deutschunterricht. Neue Ansätze zur Integration für die Sekundarstufen I und II*. In: Wermke, Jutta (Hrsg.) (2010): *Medien im Deutschunterricht 2007 Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Hörästhetik – Hörerziehung*, München, koepad, S. 75 -87
- Quast, Ulrike (1996): *Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht*. In: Blell, Gabriele (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, S. 107-114
- Riemer, Claudia/Settinieri, Julia (2010): *Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (HSK 35)*. de Gruyter, Berlin. S. 764-781.
- Riemer, Claudia (2011): *Empirie und Fremdsprachenforschung: Herausforderung Forschungsmethodik*. In: Bausch, Karl-Richard/ Burzwitz-Melzer, Eva/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr, Tübingen. S. 194–203.
- Riethmüller, Albrecht (1999): *Musik und Sprache*. In: Riethmüller, Albrecht (Hrsg.): *Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung*. Laaber-Verlag, Laaber
- Riggenbach, Paul (2000): *Funktionen von Musik in der modernen Industriegesellschaft: Eine Untersuchung zwischen Empirie und Theorie*. Tectum Verlag, Marburg
- Schnerer, Katharina (2013): *Musik als Sprache? - Programmmusik als Auslöser ähnlicher Assoziationen in einem interkulturellen DaZ-Unterricht*. Diplomarbeit, Wien

- Schiffler, Ludger (2002): *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen: beide Gehirnhälften aktivieren*. Auer Verlag, Donauwörth
- Schneider, Armin (2013): *Fragebogen in der Sozialen Arbeit*. Verlag Barbara Budrich, Opladen
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Eßer, Ruth (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg Verlag, München
- Setzer, Barbara (2003): *Kriterien bei der Auswahl von Popsongs für den Englischunterricht*, Englisch 38 (2003), 2, S. 54 - 61
- Spitzer, Manfred (2007): *Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Schattauer, Stuttgart
- Stahl, Thomas (2010): *Hören*. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen(Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag, Tübingen, Basel, S. 188
- Surkamp, Carola (2010): *Hörverstehen*. In: Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Metzler, Stuttgart/Weimar. S. 103-107.
- Tadday, Ulrich (2007): *Musik-Konzepte. Neue Folge Sonderband. Musikphilosophie*. Richard Boorberg Verlag, München
- Teiner, Manfred (1988): *Lieder im Unterricht. Einstellungen – Wirkungen – Reflexionen*. Dissertation, Wien
- Tschirner, Erwin (2010): *Direkte Methode*. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag, Tübingen, Basel, S. 57
- Wagner, Detlev/ Zeigler, Petra (1996): *Mit Liedern lernen. Lieder für den Unterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen in der Grundstufe "Deutsch als Fremdsprache"*. Verlag für Dt., Ismaning, München
- Webern, Anton (1960): *Der Weg zur neuen Musik*. Vorträge 1932/1933, Wien
- Wermke, Jutta (Hrsg.) (2010): *Medien im Deutschunterricht 2007 Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Hörästhetik – Hörerziehung*, München, koepad
- Wicke, Rainer-Ernst (2000): *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. Iudicium, München
- Wittgenstein, Ludwig (1984): *Das blaue Buch*, Werkausgabe, Bd 5, Frankfurt am Main 117-282

Ziegenrucker, Wieland (2009): *ABC Musik – Allgemeine Musiklehre*. Breitkopf & Härtel, Wiesbaden

Internetquellen:

7. Wissenschaftliche Studentenkonzert am Lehrstuhl für Germanistik/ Universität Ostrava
Lieder im DaF: URL: http://www.nemcina.org/download/lieder_dfg.pdf (Stand 05.09.2016)

Aschemann-Pilshofer, Birgit (2001): Wie erstelle ich einen Fragebogen / Ein Leitfaden
für die Praxis:
URL: <http://aschemann.egon.cx/wp-content/uploads/2015/05/Fragebogen.pdf> (Stand:
17.09.2016)

URL: <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/hoeren/vom-laut-zum-wort-8253/> (Stand:
20.08.2016)

URL: <http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/05/05H189/t4.pdf> (Stand: 08.07.2016)

URL: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/interkultur2.pdf> (Stand: 11.10.2016)

URL: <https://www.oesterreichinstitut.at/> (Stand: 18.09.2016)

URL: www.soscisurvey.de (Stand: 17.07.2016)

URL: Sprachniveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen:
<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (Stand 22.09.2010)

URL: Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer
Referenzrahmen für Sprachen (GERS)
http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_10.pdf (Stand 30.10.2016)

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildungsbezeichnung	Seite
Abb. 1: Das Broca-Areal und das Wernicke-Areal sind zwei wichtige Regionen der Sprachverarbeitung	10
Abb. 2: Das neurokognitive Modell der Musikwahrnehmung und seine einzelnen Verarbeitungsstufen (nach Koelsch & Siebel, 2005: 579)	14
Abb. 3: Überblick über die Orte an denen die Lehrpersonen unterrichten	50
Abb. 4: Überblick über die Länge der Tätigkeit als Lehrpersonen	51
Abb. 5: Überblick über die unterrichtenden Niveaus und Anzahl unterrichtender Niveaus pro Lehrperson	52
Abb. 6: Überblick über die verwendeten Lehrwerke im DaF-Unterricht	53f
Abb. 7: Überblick über die Aufgaben im Lehrwerken, die mit dem Hören von Musik zu tun haben	55
Abb. 8: Überblick über die verwendeten Materialien im DaF-Unterricht	57
Abb. 9: Überblick über die Häufigkeit des Einsatzes von Audiomaterialien im Unterricht	58
Abb. 10: Überblick über die Wichtigkeit des Einsatzes von Audiomaterialien im Unterricht	58
Abb. 11: Überblick über das Ermutigen der Lernenden, eigene Materialien in den Unterricht zu bringen	60
Abb. 12: Überblick über die Häufigkeit des Musikeinsatzes im Unterricht	61
Abb. 13: Überblick über die Häufigkeit des Musikeinsatzes (mit/ohne Text) im Unterricht	62
Abb. 14: Überblick über die eingesetzten Musikarten im DaF-Unterricht	64
Abb. 15: Überblick über die Gründe Lieder, die nicht auf Deutsch sind, im Unterricht einzusetzen	66
Abb. 16: Überblick über die Anzahl der Ausgewählten Optionen der Lehrpersonen	67
Abb. 17: Für welche Zwecke die Lehrpersonen Musik im DaF-Unterricht einsetzen	71
Abb. 18: Überblick über die Reaktion der Lernenden auf Musik im Unterricht und die Häufigkeit gewählter Optionen der Lehrpersonen	74
Abb. 19: Überblick über die Förderung des Spracherwerbsprozess der Lernenden	76

8 Abstract

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Musik im Fremdsprachenunterricht auseinander und beschäftigt sich konkret mit dem Einsatz und den Nutzungsmöglichkeiten von Musik im DaF-Unterricht. Sie analysiert ausführlich die neuronale Verarbeitung der Musik und Sprache, wo diese im menschlichen Gehirn vorzufinden sind, sowie die Potenziale von Musik und auch Kriterien der Liederauswahl im DaF-Unterricht. Außerdem werden diverse Funktionen von Lehrwerken im Unterricht dargestellt und es wird ebenfalls auf den Stellenwert von Musik in Lehrwerken eingegangen.

Es wurde eine empirische Untersuchung mithilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt, in der Lehrpersonen der Österreich Institute außerhalb von Österreich ihre Erfahrungen mit Musik dargestellt haben und aufgezeigt wurde, wie der Einsatz von Musik im Unterricht erfolgt.

Die gesammelten Daten wurden analysiert und auch graphisch (mithilfe von Tabellen und Diagrammen) dargestellt.

9 Anhang

Fragebogen

1. Wo unterrichten Sie Deutsch als Fremdsprache?

2. Wie lange sind Sie als Lehrperson tätig?

- ☐ kürzer als 1 Jahr
- ☐ 1-2 Jahre
- ☐ 2-5 Jahre
- ☐ länger als 5 Jahre

3. Welche Niveaus unterrichten Sie?

- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ C1
- ☐ C2

4. Ist an dem Institut, wo Sie unterrichten ein bestimmtes Lehrwerk vorgegeben?

- ☐ ja
- ☐ nein

4. a) Falls ja, welches? _____

5. Verwenden Sie unterschiedliche Lehrwerke im Unterricht?

- ☐ ja, und zwar _____
- ☐ nein

5. a) Falls ja: Gibt es in diesen Lehrwerken Aufgaben, die mit dem Hören von Musik zu tun haben?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß ich nicht

6. Welche Arten von Materialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht?

- ☐ Zeitungsartikel
- ☐ Nachrichten
- ☐ Anzeigen/Werbung
- ☐ Bücher
- ☐ Videos (z.B. Filme, Filmtrailer, Musikvideos etc.)
- ☐ Audiomaterial (Musik, Lieder)
- ☐ Sonstige: _____

7. Wie oft benutzen Sie Audiomaterialien im Unterricht?

- ☐ nie ☐ 1-2x im Semester ☐ 1-2x im Monat ☐ 1x pro Woche ☐ jede UE

7. a) Es ist für Ihren Unterricht:

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| sehr wichtig | wichtig | mittelmäßig | wenig wichtig | gar nicht wichtig |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

7. b) Ermutigen Sie Ihre Lernenden, selbst Audiomaterialien in den Unterricht mitzubringen?

- ☐ ja ☐ nein

Warum?

8. Wie oft setzen Sie Musik generell in Ihrem Unterricht ein?

- ☐ nie ☐ 1-2x im Semester ☐ 1-2x im Monat ☐ 1x pro Woche ☐ jede UE

8. a) Wie oft setzen Sie Musik mit Text in Ihrem Unterricht ein?

- ☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft

8. b) Wie oft setzen Sie Musik ohne Text in Ihrem Unterricht ein?

- ☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft

9. Welche Arten von Musik verwenden Sie im Unterricht?

- ☐ Pop/Rock
☐ R&B/Soul
☐ Rap/Hip-Hop
☐ Schlager
☐ Volkslieder
☐ Kinderlieder
☐ Instrumentalmusik
☐ didaktische Lieder
☐ Sonstige: _____
☐ Keine

10. Verwenden Sie Lieder, die nicht auf Deutsch sind?

☐ ja, weil _____

☐ nein, weil _____

11. Für welche Zwecke setzen Sie Musik im Unterricht ein?

- ☐ Lernen von bestimmten grammatischen Formen und Regeln
☐ Vokabularerweiterung
☐ Ausspracheübungen
☐ Wiederholen von bereits Gelerntem

- ☐ Sprech- oder Diskussionsanlass
- ☐ Lernen von landeskundlichen Elementen
- ☐ Als begleitendes Element (im Hintergrund) im Unterricht
- ☐ Zur Entspannung/um die Atmosphäre im Unterricht zu lockern
- ☐ Zeitvertreib
- ☐ Sonstiges: _____

12. Inwiefern motiviert Ihrer Meinung nach der Einsatz von Musik im Unterricht Ihre Lernenden? / Wie reagieren Ihre Lernenden auf Musik?

- ☐ Sie arbeiten mit mehr Interesse
- ☐ Sie arbeiten schneller
- ☐ Sie sind länger konzentriert und fokussiert
- ☐ Sie sind aktiver
- ☐ Es gibt keinen bemerkbaren Unterschied
- ☐ Sie arbeiten langsamer
- ☐ Sie sind unruhig und hören nicht zu
- ☐ Sonstiges: _____

13. Glauben Sie, dass Ihren Lernenden der Einsatz von Musik dabei hilft, den Spracherwerbsprozess zu fördern?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ja | eher ja | eher nein | nein |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

14. Haben Sie noch Rückmeldungen bzgl. der Fragen/ ist etwas unklar?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!