

Stellung von Musik und Songs in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion

Jana Juhásová

1 Einführung

Das Thema der Nutzung von Musik und Liedern im Fremdsprachenunterricht ist immer sowohl in unterrichtspraktischen als auch in theoretisch-konzeptionellen Diskussionen präsent.

Im Unterricht erfüllen Musik und Songs unterschiedliche Funktionen (siehe etwa die psychohygienische, emotionale, sozialpsychologische Funktion), sind an der Förderung des unbewussten Lernens sowie (sprachlich) kognitiver Prozesse beteiligt, unterstützen das inter- bzw. (trans-)kulturelle Lernen, dienen als Auslöser fremdsprachlicher Kommunikationsprozesse etc.. Praxiserfahrungen berichten über die herausragende Rolle von Songs beim Erwerb des Sprachmaterials (→ siehe insbesondere die Entwicklung des auditorisch- sensorischen Gedächtnisses).¹ Allgemein bekannt sind die Vorteile des Liedhörens und Singens im mnemotischen Bereich, nicht zuletzt erweist sich ihr affektives sowie didaktisches Potenzial.

In der Forschung vermehren sich seit den 1990er-Jahren Veröffentlichungen unterschiedlicher Qualität und Glaubwürdigkeit, die über vielfältige Wirkungen des Musikhörens, Musikspiels sowie des Gesangs auf Intelligenzleistungen, auf Gedächtnis, auf Emotionen sowie auf menschliche Gesundheit berichten.² Uns als Theoretiker und Praktiker im Fach DaF interessiert in erster Linie der mögliche Beitrag unterschiedlicher Formen von Musikbeschäftigung zum (Fremdsprachen-)Lernen. Die bisherigen Resultate zeigen sich als nicht befriedigend: Trotz zahlreicher Publikationen und vielversprechender Schlussfolgerungen gibt es nur selten relevante theoretisch und empirisch untermauerte Studien über die gegenseitige Beeinflussung musikalischer und sprachlicher Fähigkeiten. Die Hauptursachen dieses Zustands sind in zahlreichen Querverbindungen zwischen den verschiedensten Aspekten der Musik sowie der menschlichen Kognition zu suchen, die so kompliziert und subtil erscheinen, dass es beinahe unmöglich ist, alle auftretenden Variablen kritisch zu prüfen und zu interpretieren (Spitzer 2002, Patel 2008, Jäncke 2012).

2 Die Rolle von Musik und Songs in ausgewählten Unterrichtskonzeptionen und -modellen

Lieder und Musik sind – wie oben angedeutet - seit jeher ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Auf ihre Bedeutung weist bereits Wilhelm Viëtor in seiner im Jahre 1882 erschienenen Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (Quousque tandem) hin.

In den älteren methodischen Richtungen³ fand das Medium Musik und Lieder traditionell zur Einübung des Sprachmaterials mittels Gesangs, oder zur Entspannung nach sogenannten „schweren Unterrichtsphasen“ Einsatz. Bei der Arbeit mit Liedern wurden zumeist ähnliche Ziele wie für andere Textsorten verfolgt, d.h., sie wurden dem detaillierten Verstehen, dem

¹ Vgl. z.B. Spitzer 2002, Jäncke 2012, Morgert 2015, Wild 2015 u.a.

² Siehe dazu z.B. den Terminus „Mozart- Effekt“ und die bekannte Studie von Bastian.

³ Vgl. die „Direkte Methode“, die „Audio-linguale“ bzw. die „Audio-visuelle Methode“ und die „Vermittelnde Methode“.

Training von Satzkonstruktionen, der Einprägung des Wortschatzes, oder den „landeskundlichen Zielen“ untergeordnet.⁴

Die erste pragmatisch-funktionale Phase der sog. *Kommunikativen Didaktik* Ende der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts brachte zusammen mit der Anerkennung von Songs als Repräsentanten der „Alltagskultur“ auch die Notwendigkeit der Differenzierung von Hörzugängen zum auditiven Material mit. Die Akzentuierung der Rolle extensiver Hörstile für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz trug zur vielfältigen Erweiterung der bislang üblichen methodischen Optionen der Arbeit mit Musik und Songs bei.

Mit der Ausformulierung und anschließenden Etablierung des *Interkulturellen Ansatzes* – als Konsequenz der Weiterentwicklung der *Kommunikativen Didaktik* in ihrer zweiten Phase – kam es Ende der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts zur „Wiederentdeckung“ der Texte mit künstlerischen Ansprüchen (unter anderen auch Lieder) als eines der Teilziele des Fremdsprachenunterrichts. Der Blick auf die Sprache als Mittel der Verständigung wurde um jenen des Brückenschlagens zu anderen Menschen und Kulturen erweitert. Neu waren die Bestrebungen der Methodik des *Interkulturellen Ansatzes*, sich mehr auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler einzulassen und den wachsenden Bedarf an humanistisch orientiertem Fremdsprachlernen durch (subjektiv-relevante) Inhalte mit kultur- ästhetischem Wert zu decken.

Der heutige *post- bzw. neokommunikative* Fremdsprachenunterricht⁵ basiert infolge merklicher Ausdifferenzierung des fremdsprachlichen Lernens und seiner Individualisierung auf keinem methodischen Ansatz,⁶ allerdings bleibt er von den im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) festgelegten Zielsetzungen weitgehend betroffen. Der Referenzrahmen (GER), der grundsätzlich die Anregungen einer pragmatisch-funktionalen Sicht auf Sprache aufnimmt, übt einen beträchtlichen Einfluss auf fremdsprachliche Curricula, Bildungspläne, Rahmenrichtlinien aus und prägt Lehrmaterialienentwicklung der europäischen Länder (inclusive der Slowakei).

Kritiker werfen dem GER übertriebene Sprachhandlungsbezogenheit und „Textlust“ sowie eine damit verbundene mangelnde Kultur- und Kontextsensitivität zu wichtigen sprachdidaktischen und persönlichkeitsbildenden, (inter-)kulturellen, ästhetischen Impulsen vor (Badstübner-Kizik 2005, Krumm 2006, Wicke 2010, Precht 2013).

Die Befürworter behaupten, die Spontanität, Menschlichkeit, Kreativität und Ganzheitlichkeit des fremdsprachlichen Lernprozesses seien im GER nicht gefährdet. Die Abwesenheit einiger Lernzielformulierungen im interkulturellen sowie im literarisch-kulturellen Bereich erklären sie mit der Unsinnigkeit der Lernzielskalierung in „ästhetischer Verwendung“ der Sprache (vgl. z.B. Funk 2005).⁷ Faktum bleibt, dass die Rolle authentischer künstlerischer Inhalte für das Sprachenlernen im GER lediglich marginal aufgeführt wird (siehe Kapitel 4.3.5 des Referenzrahmens).

⁴ Die gängigen Zielsetzungen der Arbeit mit Liedern haben sich leider seitdem nicht wesentlich geändert: Sie sind im Prinzip der Tradition der audio-lingualen Methode verpflichtet und ihr funktionaler Einsatz in den Unterricht wird weitgehend forciert. Vorherrschend sind immer noch die auf Übersetzung bezogenen Aufgaben, Fragen und Antworten zum Text, Textreproduktion und schließlich Einübung des Gesangs (siehe Juhásová 2010 – die Schlussfolgerungen ergaben sich aus Befragungen von 53 DaF-Lehrenden in der Slowakei in den Jahren 2008 – 2010).

⁵ Diese Bezeichnung übernahm ich von Kurtz (siehe Kurtz 2013: 81).

⁶ Man spricht in der Fremdsprachendidaktik seit Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts über keine abgrenzbaren Methoden, vielmehr über Prinzipien der Fremdsprachenvermittlung. Die aktuell am häufigsten erwähnten Prinzipien sind die der Lernerzentriertheit (autonomes Lernen, kooperatives Lernen etc.), der Handlungs- und Aufgabenorientierung, der Inhalts- und Interkulturalitätsorientierung sowie der Kompetenz- und Mehrsprachigkeitsförderung (Königs 2013, Kurtz 2013).

⁷ Die Lernzielformulierungen im interkulturellen sowie im literarisch-kulturellen Bereich lassen sich auf der Ebene curricularer Vorgaben entscheiden (Funk 2005: 159).

Ohne die antagonistischen Positionen – der einen oder der anderen Seite – weiter ausführen und kommentieren zu wollen, bin ich davon überzeugt, dass definitiv einmal ein „Neu-Denken“ im (Fremdsprachen-) Unterricht erforderlich wäre: Der Lernende sollte mittels Beschäftigung mit authentischen, unverkürzten Lerngegenständen reale Möglichkeiten für echte Fragen, für vielfältige individuelle Interpretationen erhalten, sein kritisch-reflektives Denken unterstützen und somit das eigene Könnensnetz sowie das eigene ästhetische Empfinden erweitern (Grätz 2005, Wicke 2000, Blell/Kupetz 2010, Badstübner-Kizik 2010, Boeckmann 2013).

3 Musik und Songs in innovativen Ansätzen der fremdsprachlichen Edukation – Anregungen von der Sprachlehrforschung und den Bezugswissenschaften

Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze des fremdsprachlichen Unterrichts sowie der Sprachlehrforschung und verwandten Wissenschaften erörtert, die der Kunst und dem Medium Lied nahestehen und die über das Potenzial verfügen, die angedeuteten „Reformideen“ in die Unterrichtspraxis umzusetzen.

3.1 Musikverarbeitung und Spracherwerb

Das Lied stellt eine Synthese von Musik und Text dar. Zahlreiche Erkenntnisse aus den Bereichen der kognitiven Neurowissenschaften (insbesondere der Lernforschung) sowie der Musikforschung fließen in die Praxis mit dem Ziel ein, das Potenzial der Lieder für fremdsprachlichen Unterricht aus den grundlegenden Ähnlichkeiten der sprachlichen und musikalischen Informationsverarbeitung herleiten zu können (vgl. Blell/Kupetz 2010, Jentschke/Koelsch 2010 u.a.). Beim Hören eines Songs (als vertonten Text) handelt es sich um die, sich theoretisch auf das Modell der multimodalen Wahrnehmung gestützte, parallele Rezeption von Musik und Text.⁸

Obwohl die Annahmen über den positiven Einfluss musikalischer auf sprachliche Strukturen bei der Rezeption eines (fremdsprachlichen) Liedes (noch) nicht durch ausreichende Forschungen bestätigt wurden, wurde bereits eine Reihe grundlegend ähnlicher Verarbeitungsmechanismen für Sprache und Musik festgestellt. Dazu gehören: Herausbildung von Lautkategorien auf der Grundlage statistisch relevanter Regularitäten im Bereich der rhythmischen und melodischen Sequenzen; Integration der einkommenden (rezipierten) tonalen Elemente (Worte und Töne der Musik) in syntaktische Strukturen; Erschließung emotionaler Bedeutung aus den akustischen Signalen sowie Ähnlichkeiten im Verlauf der Interpretation beider Bereiche wie etwa Zerlegung komplexer akustischer Sequenzen in diskret wahrnehmbare Elemente und ihr anschließender Wiederaufbau in sinnübertragende hierarchische Strukturen (Patel 2008: 3–4, Blell/Kupetz 2010: 11, Jäncke 2012, Morgert 2015: 60).⁹

Das musikalische Schema von Songs weist infolge ihrer globalen Verbreitung häufig bestimmte narrative Elemente auf (Spitzer 2002: 18).¹⁰ Allgemein wird die Ansicht vertreten, dass

⁸ In der Literatur werden dafür Begriffe wie „doppelte Chunks“ (vgl. Morgret, 2015, Wild, 2015), oder „duale Kodierung“ bzw. „duale Rezeption“ (vgl. Blell 1994, Blell 2006, Allmayer 2008, Blell/Lütge 2012) verwendet. Bereits die Melodie der Musik ist ein typisches Beispiel der ganzheitlichen Wahrnehmung. Sie ist „nicht als Gesamtheit einzelner Teile (Töne) zu erklären, sondern als eine perzeptuelle, kohärente Entität, die mehr als die Endsumme dieser Teile darstellt“ (vgl. Franěk 2005: 74, Übersetzung J. J.).

⁹ Andeutungen auf gemeinsame und überschneidende neurale Ressourcen bei der Sprach- und Musikverarbeitung sind zum Beispiel bei Spitzer 2002, Patel 2008, Jäncke 2012, Morgert 2015, Wild 2015 zu finden.

¹⁰ Von der kognitiven Psychologie werden sie „vorbereitete Verarbeitungsschablonen“ genannt.

das nichtsprachliche Wissen, d.h. das Begreifen der Liedstruktur,¹¹ mit ihren elementaren musikalischen Charakteristika (Vorkenntnisse über Songkomposition, bekannte Ton-, Rhythmus- und Harmoniefolgen) und dem Weltwissen des jeweiligen Individuums (wie etwa Kenntnis des sprachlichen Kontextes, der Situation) positiv mit Sprachverarbeitungsprozessen korreliert. Die Songrezeption – im Vergleich zu gesprochenen (poetischen) Texten – erhöht außerdem die Wahrscheinlichkeit der Assoziationsbildung und somit auch der Gedächtnisspeicherung sowie des Gedächtnisabrufs (vgl. Blell 2006, Allmayer 2008, Buhl/Cslovjecsek 2010, Wild 2015).

Die fremdsprachliche Didaktik und Methodik schlussfolgert daraus, dass im Falle der ganzheitlichen Engagiertheit des Rezipienten in den Hörprozess (→siehe Forschungen zum kontextabhängigen Gedächtnis), d.h. wenn kognitive, affektive, (soziale) und motorische Dimensionen seiner Persönlichkeit ergriffen werden (wie z.B. beim Liedhören, bzw. -singen), es zu einer effektiveren langfristigen Aufnahme sprachlicher Inhalte kommt (Spitzer 2002, Franěk 2005, Badstübner-Kizik 2007, Lenčová 2007, Allmayer 2008, Buhl/Cslovjecsek 2010, Jäncke 2012).

3.2 (Postmoderne) Musikpädagogik und handlungsorientierte Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts

Ähnlich wie der Fremdsprachenunterricht positioniert sich die heutige Musikpädagogik im Zeichen eines postmodernen Pragmatismus, indem Handlungsorientierung als zentrales konzeptionell-didaktisches Prinzip angenommen wird. Auch die Musikpädagogik baut auf Formen des praktischen Lernens, (sgn. „learning by doing“) auf, methodisch gestützt auf aufgabenorientiertem Lehren und Lernen sowie auf der holistischen ästhetisch-kinästhetischen Erfahrung (Rinvolveri 2009). Sie akzentuiert eine solche Wahl von Inhalten und Themen, die einen bestimmten Anteil der außerschulischen Umgebung der Lernenden – wie zum Beispiel ihre individuellen Musikerfahrungen und Musikpräferenzen – in den Musikunterricht integrieren (vgl. Wicke 2000, Badstübner-Kizik 2007).

Der Beitrag des musikpädagogischen Denkens erweist sich vielerorts als inspirativ für die fremdsprachliche Edukation: Deutschlehrende sollen sich einerseits der Notwendigkeit eines ausgewogenen Verständnisses von Musik als reiner zweckfreier Kunst (deren Hauptziel selbst das stimmungorientierte Hören, das emotionale Heranziehen des Rezipienten in den Hörprozess ist) bewusst werden (vgl. Blell 1995: 305 nach Vinzentius 2012: 44), dies mit der funktionalen Auffassung der Musik und Lieder im Fremdsprachenunterricht zu konfrontieren und schließlich diese beide Positionen in das didaktisch-methodische Konzept zu transferieren.¹²

3.3 Kulturologische Konzepte

Kulturologische Ansätze erweitern die Bedeutung des Begriffs der Interkulturalität. Ihre Aufmerksamkeit wird auf Kultur- und Kunstartefakte, auf literarische Texte, Musik sowie auf die bislang weniger beachteten Textformate unterschiedlicher medialer Prägung (Bild, Film(Musik), Song, Hypertext etc.) gelenkt. Sie alle sind an der (Mit-)Gestaltung eines „prozessualen, dynamischen und kontextbezogenen Kulturbegriffs“ (Schweiger 2013: 61) beteiligt und

¹¹ Wissen über Struktur der „westlichen“ Musik. Bei Songs werden Melodien im auditorisch-sensorischen Gedächtnis (Jäncke 2012: 292) als „System der westlich-abendländischen Musik“ gespeichert (Beličová 2002, Spitzer 2002, Badstübner-Kizik 2007).

¹² Der reine Darbietungseffekt ohne seinen utilitaristisch-konnotierten Missbrauch (Buhl/Cslovjecsek 2010: 75) beeinflusst positiv kognitive Leistungen und kann zur Effektivierung des Fremdspracherwerbs führen (vgl. z.B. Lojová 2005, Jäncke 2012, Morgret 2015).

werden aktuell aus medien-ästhetischer, kulturdidaktischer sowie aus der Perspektive der *Multiple Literacies*-Didaktik neu diskutiert:

In dem **medial-ästhetischen Konzept** geht es in erster Linie darum, das „Verstehen“ zu lernen, d.h. die individuelle Fähigkeit zu entwickeln, eine (musikalische, sprachliche u.a.) Mitteilung überhaupt erst als solche zu erkennen, sich angesprochen zu fühlen, mit Neugierverhalten zu reagieren.

Dieser Ansatz plädiert für die „Wiederentdeckung der akustischen Dimension“ der Wahrnehmung (Blell/Lütge 2012: 99–100), für die Bewusstmachung der Wichtigkeit von Prozessen „des Hörens, Horchens und Lauschens als Formen der auditiven Aufmerksamkeit“ (Badstübner-Kizik 2005: 132). Im Vordergrund der medialen und ästhetischen Erziehung steht deshalb die Forderung nach intentionaler methodischer Schulung differenzierter Perzeptionsmodi (vgl. Badstübner-Kizik 2005, 2007, Blell/Kupetz 2010, Blell/Lütge 2012). Da Musik und Songs auditiv rezipiert werden und die Sprache entwicklungspsychologisch sowie statistisch gesehen auch primär durch das Gehör aufgenommen wird,¹³ bietet dieser Ansatz zahlreiche Anregungen für die Verwertung akustischer Medien wie Musik und Lieder im fremdsprachlichen Unterricht.

Vor dem Hintergrund der rasanten Zunahme elektronisch gestützter multimodaler Formen globalisierter Kommunikation sowie durch den Einfluss von Multikulturalismus (vgl. Badstübner-Kizik 2007, Blell/ Roscher 2012) hat sich auch **der Multiliteracies- Ansatz** (die sgn. *Multiple Literacies*-Didaktik) herausgebildet. Er basiert auf Erkenntnissen aus der Kunstpädagogik, der Medien- sowie Fremdsprachendidaktik und definiert sich als ganzheitlich-medialer Lernansatz. In Bezug auf Musik behandelt die *Multiple Literacies*-Didaktik intermediale Verflechtungen von Musik mit anderen Medien und greift das Phänomen der ästhetischen Synäthese auf (Martinez 2014: 83).

Die kulturologischen, medial-ästhetischen Konzepte sowie die Multiple-Literacies-Didaktik weisen viele Gemeinsamkeiten auf: Die auf unterschiedlichste Weise geprägten Medien (darunter auch Musik und Songs) stellen für gegenwärtiges handlungsorientiertes, ganzheitliches und kulturbezogenes Lernen kein unantastbares Kunstwerk dar. Gerade ihre Mehrdeutigkeit und Ambivalenz wird in den Mittelpunkt gestellt. Das Spielen mit der Sprache, Bild, Ton etc. ermöglicht es den Lernenden, Beziehungen zwischen Sprache und Identität, zwischen Sprache und Kultur zu erfahren (Boeckmann 2013: 29)¹⁴ sowie eine wertvolle Kompetenz „im Umgang mit der Vielfältigkeit von Quellen, Perspektivierungen, Sichtweisen, Mustern, Formen, Zitaten, Verfremdungen, Anspielungen und Verweisen“ (Schweiger 2013: 61) zu erwerben.

3.4 Tertiärsprachendidaktik (Interkomprehensionsdidaktik)

Die Tertiärsprachendidaktik bzw. Interkomprehensionsdidaktik,¹⁵ die auf den Begriffen „Plurilingualismus“, „multiples Sprachenlernen“, „Mehrsprachigkeit“ (Marx 2005, Krumm 2009/2010, Boeckmann 2013, Langer 2014, Amman 2015, Alvarez 2015) aufgebaut wird, ist in der aktuellen Bildungsdiskussion in Europa zum Schlagwort geworden.¹⁶

¹³ Sprachforscher geben an, dass ein Mensch durchschnittlich 70 % seines Wachzustandes mit einem bestimmten Typ der Kommunikation verbringt. Davon machen das Hören 45 %, das Sprechen 30 %, das Lesen 16 % und das Schreiben 9 % aus (siehe z.B. Kopenhagen 2011, Blanco/Guisado 2012).

¹⁴ Eine der musikologischen Definitionen von Musik beruht auf ihrer Auffassung als Tätigkeit, als „Spiel mit Tönen, das gleichzeitig ein Spiel mit der Zeit ist“ (vgl. Poledňák 2006: 95, Übersetzung J.J.).

¹⁵ In der Fachliteratur werden meistens alle nach der ersten Fremdsprache erlernten oder erworbenen Sprachen unter dem Begriff „Tertiärsprache“ zusammengefasst (vgl. z.B. Marx 2005).

¹⁶ Unter anderem in ihrer Form DaFnE (Deutsch nach dem Englischen), das auch auf die slowakische Realität des Deutschen als zweite Fremdsprache zutrifft.

Tertiärsprachendidaktik schafft gute Voraussetzungen für die Gestaltung von Unterrichtsinhalten mit und um Kunstmedien. Ihre Prinzipien legen Nachdruck auf Inhalts- und Themenorientierung sowie die Rezeptivität des Sprachenlernens, Nutzung extracurricularer Lernangebote, Authentizität, Fülle und die subjektive Relevanz der eingesetzten Medien und Materialien (Neuner 2003, Marx 2005). Musik, Lieder und andere Kunst- und Kulturartefakte verfügen auch in diesem Konzept über das Potenzial, Handlungsspielräume für die Stärkung der eigenen Lernfähigkeit einzuräumen, die Lernenden beim Experimentieren, beim entdeckenden Lernen zu unterstützen und mit ihrem ästhetischen Mehrwert einer empathischen Kommunikation im Unterricht zu verhelfen.

Der aktuellen fremdsprachendidaktischer Debatte (eingeschlossen der Interkomprehensionsdidaktik) sind positive Trends zu entnehmen. Obwohl es den Menschen, trotz aller Techniken zur Verbesserung des Lernens und des Gedächtnisses, bislang noch nicht gelungen ist, ohne Anstrengung zu lernen (Jäncke, 2012: 23), erscheint es als eher unwahrscheinlich, dass das Festhalten an den eng utilitaristisch erfassten Lernzielbestimmungen des Fremdsprachenunterrichts zur fremdsprachlichen Bildung führt. Musik, Lieder sowie andere Kunstgattungen können (obgleich keineswegs als Allheilmittel betrachtet) das institutionelle inhaltliche Angebot des DaF-Lernens sicherlich bereichern.

4 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden aktuelle Entwicklungstendenzen der Fremdsprachendidaktik (DaF), Erkenntnisse der Sprachlehrforschung sowie angrenzender Wissenschaften in Bezug auf Musik und Lieder vorgestellt. Objektiv wäre es anzumerken, dass keine handgreiflichen theoretisch und empirisch belegten Fakten zum positiven Einfluss der Musik und Songs für den Fremdspracherwerb vorliegen, jedoch die Bedeutsamkeit und Funktionen von Musik und Songs im Fremdsprachenunterricht mehrperspektivisch begründbar ist. Neuere Erkenntnisse in den Bezugswissenschaften wie etwa aus der Spracherwerbs- und der Musikverarbeitungs-forschung; aus der Literatur und aus Kulturwissenschaften, aus der prozessorientierten Mediendidaktik, aus den intermedialen erzähl-didaktischen Modulen oder aus multilingualen Sach(fach)-Unterrichtskonzepten eröffnen neue Umsetzungsmöglichkeiten für Kunstmedien im Fremdsprachenunterricht. Mithilfe von Musik und Songs kann es gelingen, zentrale Aspekte eines modernen Fremdsprachenunterrichts, die z.B. mit Begriffen wie „Mehrsprachigkeit“, „Interkulturbedogenes Lernen“, oder „handlungsorientierter Sprachenunterricht“ verbunden sind, in stärkerem Maße praxiswirksam zu gestalten.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags war es, darauf hinweisen, dass man in einem humanistisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht mehr anstreben soll, als sich zum Ziel nur die pragmatische Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung zu setzen. Die Theorie sollte den Lehrenden durch entsprechende methodische Maßnahmen aufzeigen, dass es sich lohnt, optionale oder kreative und scheinbar zweckfreie Dinge in den Unterricht zu integrieren (Wicke 2010: 7). Der schulische fremdsprachliche Unterricht als ein Ort der Identitätsbildung, der ästhetischen Veredlung darf seine pädagogische Funktion nicht aus den Augen verlieren.

Literaturverzeichnis

- Allmayer, Sandra (2008): Sprache und Musik im Gedächtnis: Grammatikvermittlung mit Rock- und Popmusik im Fremdspracherwerb. Dissertation, – Wien: Universität Wien.
- Alvarez, Michael (2015): Using CLIL-Methodology: Developing Learner Motivation in Learners of English as a Second Language through Content Area Guided Reading. – In: Witzigmann, S. Rymarczyk, J. (Hg.) Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. – Frankfurt a. Main: Lang, 205–229.
- Ammann, Eva Maria Fernandez (2015): Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource im Spanischunterricht: Zur Entwicklung von *Language Awareness* und *Cultural Awareness*. – In: Witzigmann, S. Rymarczyk, J. (Hg.) Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. – Frankfurt a. Main: Lang, 145–164.
- Badstübner-Kizik (2005): Hinsehen, Zuhören und Fragen - „Alte“ Medien und „vergessene“ Kompetenzen? – In: G. Blell /R. Kupetz (Hg.) Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. – Frankfurt am Main: Lang, 131–150.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt am Main: Lang.
- Badstübner-Kizik, Camila (2010): Musik in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht – was will und was kann sie (nicht)? – In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.) Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 109–119.
- Beličová, Renáta (2002): Receptná hudobná estetika. Introdukcia. – Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Blanco, Maria/Guisado, Juan J. (2012): Exploring the listening process to inform the development of strategy awareness-raising materials. – In: The Language Learning Journal. Journal of the Association for Language Learning 2/40, 223–236.
- Blell, Gabriele (1994): Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. – In: Gienow, W./ Hellwig, K. (Hg.) Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht. Seelze: Friedrich Verlag, 160–173.
- Blell, Gabriele (2006): Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. – In: Blell, G./Hellwig, K.(Hg.) Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 43–66.
- Blell, Gabriele/Kupetz, Renate (2010): Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.) Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 9–27.
- Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2012): Musical Visions: Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht. In: M. Reinfried/ L. Volkmann (Hg.) Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. – Frankfurt a. Main: Lang, 99–110.
- Blell, Gabriele/ Roscher, Felix (2012): Die Filmmusik in Babel: episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. – In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 17/2, 71–89.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2013): Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht Deutsch-vom Deutschunterricht zum Sprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013. Ressourcen. 29. – Wien: Universität, 16– 33.
- Bredella/Legutke (1992): Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. – Bochum: Kamp.
- Buhl, Hanna/ Cslovjecssek, Markus (2010): Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. – In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.) Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 63–81.
- Franěk, Miroslav (2005): Hudební psychologie. – Praha: Karolinum.
- Funk, Hermann (2005): Die zweite Pragmatisierung des europäischen Fremdsprachenunterrichts. – In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hg.): Grenzüberschreitungen. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. – Tübingen: Narr, 145–162.

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). – Straßburg Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit.
- Grätz, Roland (2005): Medien, Spiele und Kommunikation. – In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hg.) Grenzüberschreitungen. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. – Tübingen: Narr, 257–268.
- Jäncke, Lutz (2012): Macht Musik schlau? – Bern: Hans Huber.
- Jentschke/ Koelsch (2010): Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. – In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.) Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a. Main: Lang, 37–55.
- Juhásová, Jana (2010): Populárna pieseň ako prostriedok auditívnej recepcie v cudzojazyčnom vyučovaní. Počúvanie s porozumením v nemeckom jazyku na stredných školách. Dizertačná práca. – Bratislava: Filozofická fakulta UK.
- Káčala, Ján et al (1989): Krátky slovník slovenského jazyka. – Bratislava: SPN, 1989.
- Königs, Frank (2013): Was hat die Sprachlehrforschung gebracht? – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 42. Tübingen: Narr Francke Attempo, 8–20.
- Kopenhagen, Andrea (2011): Gegenwärtige Formate von Hörverstehenstests und ihre empirische Evaluierung. – In: DaF, 3, 138–146.
- Kropp, Amina (2015): Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. – In: Witzigmann, S. Rymarczyk, J. (Hg.) Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. – Frankfurt a. Main: Lang, 165–184.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Müssen jetzt alle Dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. – In: Fremdsprache Deutsch. Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. 34. – Stuttgart: Klett, 30–34.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. – In: Fremdsprache Deutsch. Wozu Modelle? – Stuttgart: Klett, 30–34.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009/2010): Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache (II). – In: Cizí jazyky 4, 121–124.
- Kurtz, Jürgen (2013): Der kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. – In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 42. – Tübingen: Narr Francke Attempo, 80–91.
- Langer, Elisabeth (2014): Mehrsprachigkeit als Ressource im sprachbewussten Sachfachunterricht. – In: ÖDaF-Mitteilungen. 30 Jahre (sprachen-)politisch mitgeredet – der ÖDaF. 30. – Wien: Universität, 45–55.
- Lenčová, Ivica (2007): Celostná pedagogika ako cesta k humanizácii vyučovania. – Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied.
- Lojová, Gabriela (2005): Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. – Bratislava: Univerzita Komenského.
- Martinez, Emilie (2014): Wo die Musik spricht, antwortet das Gemälde: Zur Nutzung der kulturübergreifenden Instrumentalmusik-, Klang- und Kunstbildwahrnehmung im DaF-Unterricht am Beispiel der ästhetischen Synästhesie. – In: ÖDaF-Mitteilungen. Ressourcen. 30. – Wien: Universität, 83–92.
- Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFⁿE^{cc}“. – Hohengehren: Schneider.
- Morgret, Stefanie (2015): Die Rolle der Variabilität beim Einsatz von Musik am Beispiel der L2-Aussprachevermittlung. – In: ÖDaF-Mitteilungen. Diversität als Chance- DaF/DaZ lernen und lehren in mehrsprachigen Gesellschaften. 31. – Wien: Universität, 51–63.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. – Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard et al.(2003): Deutsch in Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Berlin: Langenscheidt.
- Patel, Aniruddh D. (2008): Music, Language and the brain. Oxford: University Press, 2008.
- Poledňák, Ivan (2006): Hudba jako problém estetiky. Praha: Karolinum.
- Precht, Richard David (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. München: Goldmann.
- Rinvoluceri, Mario/ Krenn, Wilfried/ Puchta, Herbert (2009): Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht. Hueber: Ismaning.

- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. – In: ÖDaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013. Ressourcen. 29. – Wien: Universität, 61–77.
- Spitzer, Manfred (2002): Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. – Stuttgart: Schattauer.
- Vinzentius, Christian (2012): It's only Rock'n Roll (but they like it). Musikeinsatz in einem kompetenzorientierten Englischunterricht. – In: Praxis Englisch 1, 44–45.
- Wicke, Rainer-Ernst (2000): Grenzüberschreitungen. München: Iudicium.
- Wicke, Rainer Ernst (2010): Unterricht gestalten- Unterricht entwickeln. – In: Fremdsprache Deutsch. 43, 5–12.
- Wild, Katharina (2015): Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzentwerb. Hohengehren: Schneider.

Annotation

Music and songs and their position in the actual discussion of methodology and didactics about teaching foreign languages

Jana Juhásová

The article focuses on the analysis of more traditional methodical ways from the view of, which is dedicated to art media. The author contrasts these traditional ways with more recent approaches to teaching foreign languages. The direct comparison demonstrates the potential of findings from various studies to revive the discussion on music and songs in modern foreign languages teaching.

Keywords: German as a foreign language, music, song, conceptions of teaching foreign languages.