

Andreas Rauch

Musikeinsatz im Französischunterricht

Eine historische Darstellung bis 1914

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\fr
anck
e\atte
mpto

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Andreas Rauch

Musikeinsatz im Französischunterricht

Eine historische Darstellung bis 1914

narr\ f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0175-7776
ISBN 978-3-8233-8291-1 (Print)
ISBN 978-3-8233-9291-0 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0177-6 (ePub)



Inhalt

Vorwort und Dank	9
Abkürzungsverzeichnis	11
Einleitung	13
I. Frühe Formen des Musikeinsatzes im Französischunterricht vor der neusprachlichen Reformbewegung	39
I. 1 Musik im Unterricht der Antike	39
I. 2 Musik im Unterricht des Mittelalters	46
I. 3 Die Reformation und der Musikeinsatz im Französischunterricht ..	57
I. 4 Formen des Musikeinsatzes am Straßburger Gymnasium	67
I. 5 Zweisprachige Repertoires von Kirchenliedern in bilingualen Zonen	78
I. 6 Grundlegende Reformideen der Dessauer Philanthropen und die Auswirkung auf den Musikeinsatz im Unterricht	90
I. 6. 1 Hauchecorne, Rochow und Basedow als Wegbereiter des Philanthropismus	90
I. 6. 2 Unterrichtsmethodische Entwicklungen bei den Philanthropen Wolke und Trapp	111
I. 7 Musikalische Elemente in Salons, Konversationszirkeln, Sprachgesellschaften und Damenorden	117
I. 8 Französischlehrwerke und Grammatiken für weibliche Lernende ...	123
II. Der Musikeinsatz im Französischunterricht im Rahmen der neusprachlichen Reformbewegung	159
II. 1 Die Hochzeit der Grammatik-Übersetzungs-Methode und die Folgen für den Musikeinsatz	159
II. 2 Wegbereiter der neusprachlichen Reformmethode an Real- und höheren Mädchenschulen	167
II. 2. 1 Ansätze zu einer naturgemäßen Methode unter Einbeziehung von Musik und ihre institutionelle Verankerung	167
II. 2. 2 Wichtige Vertreter der naturgemäßen Methode und ihr Bezug zum Musikeinsatz	174

II. 2. 3 Von den Sprechübungen zum Singen	198
II. 2. 4 Die ersten umfassenden Formen des Liedeinsatzes	235
II. 3 Viëtors „Trompetenstoß“ und das Vordringen von Sprech- und Gesangstechniken im Rahmen der neusprachlichen Reformbewegung	266
II. 4 Systematische Lauteinführung und -einübung mit Hilfe von Liedern	286
II. 4. 1 Die Phonetik und Quiehls musikalische Übungsformen	286
II. 4. 2 Lautschulung mit Hilfe von Grammophonen	303
II. 5 Ausformung didaktischer und bildungstheoretischer Ideen zum Singen	309
II. 6 Intertextuelle, intermediale und kinästhetische Formen des Liedeinsatzes im Rahmen der direkten Methode	326
III. Eine <i>nouvelle Querelle des Anciens et des Modernes</i> beim Liedeinsatz	351
III. 1. Die Vertreter der „Anciens“	352
III. 1. 1 Karl Wetzel	352
III. 1. 2 Ludwig Hasberg	354
III. 1. 3 Johannes Spelthahn	362
III. 1. 4 Wilhelm Ricken	374
III. 1. 5 Wilhelm Knörich	378
III. 1. 6 W. Kahle	388
III. 1. 7 Ludwig E. Rolfs und Bartel Müller	395
III. 1. 8 Oscar Thiergen	404
III. 2 Die Vertreter der „Modernes“	409
III. 2. 1 Carl Knaut	409
III. 2. 2 Karl Heine	414
III. 2. 3 Xavier Ducotterd	420
III. 2. 4 Karl Irmer	422
III. 2. 5 Ferdinand Simon und Julius Stockhaus	429
III. 2. 6 Hanns Heinz Ewers und Marc Henry	431
III. 2. 7 Gustav Thurau	436
III. 2. 8 Charles Schweitzer	444
III. 2. 9 Adolf Klages	460
III. 3 Vermittelnde Positionen	463
IV. Zusammenfassung	471
V. Literaturverzeichnis	473

Les hommes chantent d'abord, ils écrivent ensuite.

François René de Chateaubriand

Vorwort und Dank

Die Liebe zur Musik und zu den Fremdsprachen hat mich schon seit meiner Kindheit geprägt, einerseits beim Musizieren als Violonist mit meiner Mutter, die mich am Klavier begleitete und als Klavierlehrerin für die Musik sensibilisierte, andererseits während meiner Tätigkeit als *Assistant d'allemand* des Pädagogischen Austauschdiensts in Maubeuge, im Orchester *Arioso* 1994 / 1995 oder dann in Laienorchestern in Paris während meiner Zeit als *lecteur DAAD* an der *Université Paris X / Nanterre* 2004-2011.

Auch während meines Studiums der Romanistik und Anglistik an der TU Chemnitz und im Referendariat habe ich dieses Thema weiterverfolgt – so widmeten sich bereits meine Erste und Zweite Staatsexamensarbeit dem Einsatz von Liedern im Englischunterricht. Neben meiner Tätigkeit als DAAD-Lektor in Frankreich habe ich dann pädagogisch-didaktische Studientage zum Thema *Musique et Littérature* sowie musikbezogene Weiterbildungsveranstaltungen für Fremdsprachenlehrer organisiert. Auch in meinen Lehrveranstaltungen an der *Université Paris X* konnte ich unter anderem ein interdisziplinäres Seminar *La musique dans l'espace germanophone* anbieten, das sich an der Schnittstelle zwischen Musikwissenschaft, Fremdsprachendidaktik, Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaften befand. Als Mitglied der *Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde (SIHFLES)* habe ich mich an Vorträgen und Artikeln über Musik im Französischunterricht beteiligt.

Nach meiner Rückkehr aus Frankreich nahm ich eine Stelle als Fachgruppenleiter Französisch am Zentrum für Fremdsprachen der Technischen Universität Chemnitz an. Parallel dazu suchte ich nach einem geeigneten Betreuer für die Anfertigung einer Dissertation zum Thema *Musik im Fremdsprachenunterricht*, zu dem ich schon so viele Vorarbeiten geleistet hatte. Herr Prof. Dr. Wolfgang Dahmen, mit dem ich seit Beginn meines Studiums in Kontakt stehe, machte mich an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit Herrn Prof. Dr. Marcus Reinfried bekannt, der sich bereit erklärte, als Doktorvater diese Dissertation zu betreuen. Das vorliegende Buch stellt eine leicht überarbeitete und gekürzte Version meiner Dissertation dar, die im Sommer 2017 an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena vorgelegt wurde.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Reinfried an dieser Stelle ganz besonders. Als ausgewiesener Spezialist für die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat er mich ausführlich beraten, den Entstehungsprozess meiner Dissertation kontinuierlich begleitet und mir viele wertvolle inhaltliche Hinweise gegeben.

Mein ganz herzlicher Dank gilt ebenfalls meinem zweiten Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Dahmen, der bereits zu Beginn meines Studiums nicht nur meine Begeisterung für die Romanistik geweckt, sondern mich auch immer unterstützt sowie in fachlichen und beruflichen Fragen beraten hat.

Danken möchte ich außerdem Herrn Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner und Frau Prof. Dr. Hélène Martinez, die als Herausgeber der Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik die Aufnahme in die Reihe befürwortet und mit konstruktiven Ratschlägen begleitet haben. Insbesondere danke ich Frau M. A. Kathrin Heyng vom Narr Francke Attempto Verlag für die verlegerische Betreuung des Manuskripts.

Zu großem Dank bin ich auch der Geschäftsführerin des Zentrums für Fremdsprachen der Technischen Universität Chemnitz, Frau Dr. Angela Minogue, verpflichtet. Ohne ihre Unterstützung, sei es durch die Ermöglichung der Teilnahme an internationalen wissenschaftlichen Tagungen der *SIHFLES*, durch Stundenabminderungen oder einfach nur durch ihre motivierenden Worte wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Auch weiteren Chemnitzer Kollegen bin ich zu Dank verpflichtet: Für die Hilfe beim Übersetzen lateinischer Texte betrifft das Herrn Dr. Burkhard Müller, für Hinweise zu älteren italienischen Quellen Frau Dott.ssa Daniela Giovanardi und Frau Dott.ssa Margherita Romano.

Mein Dank gilt ebenfalls Herrn Dr. Joachim Seifert, der mich bereits während meines Studiums als Betreuer meiner Ersten Staatsexamensarbeit sehr detailliert beraten und mir viele gute Anregungen gegeben hat.

Herzlich möchte ich der Direktorin der Universitätsbibliothek der TU Chemnitz, Frau Angela Malz, für ihre Unterstützung danken.

Ich danke der Leiterin des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin, Frau Dr. Bettina Reimers, für ihre hilfreichen Ratschläge.

Meinen besonderen Dank drücke ich Helga und Jean-Pierre Malherbe aus, durch deren liebevolle und großzügige Unterstützung die Arbeit veröffentlicht werden konnte. Ich danke außerdem Herrn Dr. Yves Métivier für seine Hinweise.

Diese Arbeit widme ich in Liebe und dankbarer Erinnerung meinen Eltern Kristina Rauch und Dr. Manfred Rauch.

Chemnitz, im April 2019

Andreas Rauch

Abkürzungsverzeichnis

Bd.	Band
bes.	besonders
bzw.	beziehungsweise
ders.	derselbe (Autor)
dies.	dieselbe (Autorin) / dieselben (Autoren)
ebd.	ebenda
erw. Aufl.	erweiterte Auflage
vollst. überarb. u. erw. Aufl.	vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage
Hrsg.	Herausgeber
Jg.	Jahrgang
o. g.	oben genannt/e
o. J.	ohne Jahresangabe
o. O.	ohne Ortsangabe
o. S.	ohne Seitenangabe
u. a.	und andere / unter anderem
vgl.	vergleiche

Einleitung

Das Thema *Musik im Fremdsprachenunterricht* erfreut sich seit den 1950er Jahren und besonders seit der „kommunikativen Wende“¹ der 1970er Jahre zunehmender Beliebtheit.² Das gilt vor allem für den Anfangsunterricht in der Grundschule bzw. das 5. und 6. Schuljahr, bei dem „ältere **ganzheitspsychologische** und fachdidaktisch **integrative** [...] **Ansätze**“³ angewendet werden.

- 1 Hans-Eberhard Piepho erklärte 1974 die kommunikative Kompetenz zum übergeordneten Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Vgl. Hans-Eberhard PIEPHO, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag 1974.
- 2 In der Datenbank des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung (IFS) der Philipps-Universität Marburg sind 655 Hinweise zu Veröffentlichungen zum Thema Fremdsprachenunterricht und Musik seit 1974 verzeichnet. Die Datenbank umfasst u. a. Aufsätze der Zeitschriften *Der fremdsprachliche Unterricht*, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, *französisch heute*, *Le français dans le monde*, *Zielsprache Französisch*, *Praxis Fremdsprachenunterricht*, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, *RAAbits Französisch*, *Fremdsprachenunterricht*, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, *Grundschulunterricht*, *Aus der Grundschule*, *Praxis Grundschule*, *Pädagogische Welt* und *FF-Fremdsprachen Frühbeginn*.
- 3 Karl-Heinz HELLWIG, Sehen und hören, empfindend verstehen und sprechen – Bild- und Musik-Kunst im Fremdsprachenunterricht. In: Gabriele BLEIL / Karlheinz HELLWIG (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd. 1). Frankfurt am Main / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien: Lang 1996, S. 20. (Meine Hervorhebungen stehen in Fettdruck.). Hellwig gibt vorwiegend Beispiele für den Englischunterricht, mit Ausnahme von Leisinger und Bohlen, die sich auch auf den Französischunterricht beziehen. Es wird dabei vor allem folgendes Werk zitiert: Fritz LEISINGER, *Der elementare Fremdsprachenunterricht in Volksschulen und Abschlußklassen weiterführender Schulen. Grundfragen seiner Methodik*. Stuttgart: Klett 1949, S. 88-94. Leisinger unterstreicht neben der **psychologischen Belebung des Unterrichts** vorwiegend die **Ausspracheschulung im Gesang**. Eine überarbeitete Fassung widmet sich 17 Jahre später im Kapitel II. *Anschaungsstufe* dem Einsatz von Gedichten und **Liedern**, wobei auch hier die **Ausspracheschulung im Mittelpunkt** steht. (Fritz LEISINGER, *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*. Stuttgart: Klett 1966, S. 204-207.). Zu den weiteren zitierten Werken gehören: Adolf BOHLEN, *Methodik des des neusprachlichen Unterrichts*. Dortmund: Lensing, 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. 1966, S. 54; Friedrich SCHUBEL, *Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 4. Aufl. 1966, S. 86-88; Karin FREUND-HEITMÜLLER, *Reim und Lied im Englischunterricht*. Hannover: Schroedel / Lensing 1968. Freund-Heitmüller stellt erstmals **das Musische in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts**: „Das **Musische** hat in jeder Sprache seine spezifische Auswirkungskraft. Jeder Lernende muß der Sprache diese ihre **dynamische Eigengesetzlichkeit** ablauschen. Sie ist **wichtiger als** die noch so sorgfältige **Aussprache isolierter Laute**. [...] Das **Musische als konstituierendes**

Mit der mehrdimensionalen Erweiterung des **Literaturbegriffs** durch die Rezeptionsästhetik⁴ rückt der Einsatz von Liedern als „vertonter Lyrik“⁵ auch für die Mittel- und Oberstufe in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Diskussion: Harald Weinrich untersucht in seinem bahnbrechenden Aufsatz *Ein Chanson und seine Gattung*⁶ „die erstaunliche **literarisch-musikalische Gattung** des Chansons“,⁷ „eine unverwechselbar französische“⁸ **Mischgattung**, für die es keine normative Definition⁹ gibt. Weinrich betrachtet ein (prototypisches) Chanson,

als ob es ein **lyrisches Gedicht** wäre, [...] ganz **von der Melodie abgesehen**. Das ist nicht nur aus methodischen Gründen geschehen, sondern findet seine Rechtfertigung auch darin, daß tatsächlich die **Melodie** in der **Gattung Chanson** gegenüber dem Text eine **untergeordnete Rolle** spielt.¹⁰

Element der Sprache kann nicht deutlich genug in den Vordergrund gerückt werden, denn immer noch haben Bemühungen um den Aufbau eines isolierten Wortschatzes oder um gewisse grammatische Phänomene in vielen Schulen das Übergewicht. [...] Es wohnen, wie jeder Sprachlehrer weiß, **Sprache und Musik dicht beieinander** und sind [...] **eng verzahnt und verbunden**.“ (Ebd., S. 7 f.). – In den **1960ern bis Anfang der 1970er Jahre** erfreuen sich **Liedersammlungen von französischen Volksliedern** besonderer Beliebtheit im Französischunterricht: Vgl. Rudolf TELLING (Hrsg.), *Chantons la France*. 40 chants. Berlin: Volk und Wissen 1967; Howard BEINHOF / Karl-Heinz FÄRBER (Hrsg.), *Chantons gaiement*. Chansons de la France. Frankfurt am Main / Berlin / München: Diesterweg 1970; Brigitte STENZEL (Hrsg.), *Chansons de France*. Die 30 bekanntesten Volkslieder, zusammengestellt und mit Anmerkungen versehen. München: Hueber 1973. Auch in Frankreich erscheint 1967 eine 103 Seiten umfassende didaktische Sammlung zum Liedeinsatz im Unterricht *Français langue étrangère*: CIEP (Hrsg.), *La chanson moderne en France, son utilisation pédagogique*. Sèvres: CIEP 1967.

- 4 Vgl. Rainer ROSENBERG, *Verhandlungen des Literaturbegriffs: Studien zu Geschichte und Theorie der Literaturwissenschaft*. Berlin: Akademie-Verlag 2003, S. 17 f.
- 5 Werner FAULSTICH, *Rock – Pop – Beat – Folk. Grundlagen der Textmusik-Analyse*. Tübingen: Narr 1978, S. 5.
- 6 Harald WEINRICH, *Ein Chanson und seine Gattung*. In: ders., *Literatur für Leser. Essays und Aufsätze zur Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer 1971, S. 124–136.
- 7 Ebd., S. 124.
- 8 Ebd.
- 9 Vgl. Harald WEINRICH, *Interpretation eines Chansons und seiner Gattung*. In: *Die neueren Sprachen*, Bd. 11, 1960, S. 162. – Vgl. zur Gattungsproblematik und zur Untersuchung der Gattung „**literarisches Chanson**“ Wolfgang Victor RUTTKOWSKI, *Das literarische Chanson in Deutschland. Eine Gattungsanalyse*. München: Francke 1966.
- 10 Weinrich (1971), S. 132. Vgl. dazu auch Weinrich (1960), S. 164 f. – Weinrich unterscheidet vier Gattungsmerkmale: „1. die Gliederung in Strophen mit mehr oder weniger regelmäßigem Wechsel von Couplet und Refrain; 2. die starke Reimbindung; 3. die Vortragsweise als Einzelsong mit Instrumentalbegleitung; 4. die **dienende Rolle der Melodie**.“ (Weinrich 1971, S. 135.).

Der Romanist gesteht der **musikalischen Komponente** im Vergleich zum (Chanson-)Text lediglich eine **dienende Rolle**¹¹ zu. Friedrich Klotz¹² schließt sich Weinrichs Betrachtungen an und bezeichnet das Chanson als „Gattung Poesie“. ¹³ Klotz legt **vier verschiedene** und von ihm selbst erprobte **Methoden für die Chansonbehandlung im Unterricht** vor, mit denen „man eine Unterrichtsreihe abwechslungsreich gestalten oder in Einzelstunden auf verschiedene Arten den Schülern diese kleinen Kunstwerke nahebringen kann.“¹⁴ Es handelt sich um 1. das Einhören, 2. das Eindenken, 3. *Poésie-Chanson* (die Interpretation des Chansons wie ein „echtes Gedicht“¹⁵) und 4. Chansons – übersetzt.¹⁶

11 Diese Ansicht wird bis Ende der 1970er Jahre allgemein geteilt, wie von Hannelore Rüttgens in ihrem Artikel *Pourquoi ces chansons?* Der **dienenden Rolle der Melodie** kommt nach Rüttgens „insofern besondere Bedeutung zu, als durch die **untergeordnete Stellung der Musik** das **Schwergewicht auf den Text** gelegt wird; andere Autoren leiten aus diesem Verhältnis ein **Qualitätsmerkmal für das Chanson** ab, indem nämlich der **Text auch ohne die Musik seinen Wert behält**.“ (Hannelore RÜTTGENS, *Pourquoi ces chansons?* In: *französisch heute* 8, 1977, S. 100.). Rüttgens schlägt vor, Weinrichs formale Kriterien der **Chansonanalyse** zu „verbinden mit textanalytischen und diese auf das jeweilige Chanson anzuwenden“. (Ebd.). Zur **Textanalyse** stellt Rüttgens einen Katalog von 16 Fragen vor, die „eine didaktische Analyse des Chansons vorentlasten: Welche Themenbereiche spricht das Chanson an? Welches besondere Problemfeld? Welche Lösungen werden gesehen? Welche Sachinformationen liefert der Text? Wer ist der / sind die Handlungsträger? Inwieweit greift das Chanson die konkrete Wirklichkeit auf? Welche allgemeine Aussagen werden getroffen? Welche Fragen wirft der Text auf? Welchen Hörerkreis spricht das Chanson (besonders) an? Wie oft und mit welchen sprachlichen Mitteln wird der Hörer direkt angesprochen? Womit will das Chanson zum Nachdenken, evtl. zum Handeln, anregen? Welche Schlüsselwörter werden gebraucht? Welche Funktionen haben sie? Art, Anzahl und Funktion von Wiederholungen? Welche Sprachebene wird verwandt?“ (Ebd.).

12 Vgl. Friedrich KLOTZ, Das Chanson im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 2 / 7, 1968, S. 26-37.

13 Ebd., S. 26. Das vollständige Zitat lautet: „Dem Romanisten kommt das Wissen zu Hilfe, daß (im Gegensatz zu dem, was allgemein hin als Song bezeichnet wird) das Chanson in ganz entscheidender Weise französisches Wesen ausdrückt und eine lange Tradition als Kunstwerk hat – wenn man so will, seit der ‚Cantilène de Sainte Eulalie‘. Allein die Tatsache, daß das Wort unübersetzbar ist, daß der Ausländer, wenn er das bezeichnen will, was seiner Meinung nach ein Chanson ist, das französische Wort wählt, beweist, wie **unverwechselbar französisch diese Gattung Poesie** ist.“

14 Ebd., S. 28. Diese Form der thematischen Behandlung wird auch aufgenommen in einem Themenheft von *Le français dans le monde* (131, 1977) mit dem an Berlioz' Werk der Musikkritik erinnernden Titel *À travers chants*.

15 Klotz verweist in diesem Zusammenhang auf die in den Gedichtsammlungen verwendete *Explication des textes*, (ebd., S. 31, und Paul HARTIG / Pierre MICHELIN, *Études françaises – Gedichtsammlung*. Stuttgart: Klett 1967).

16 In den 1970er und 1980er Jahren erscheint in der DDR-Fremdsprachenzeitschrift *À travers le monde* regelmäßig die Rubrik *Une chanson pour vous*, in welcher der Übersetzer Stephan Göritz eine Interlinearübersetzung des französischen Chansontexts ins

Neben der Durchnahme einzelner Chansons schlägt Klotz vor, „**Chansons in Reihen zu besprechen** (nach welcher der genannten Methoden auch immer).“¹⁷ Klotz gibt folgende **Themengruppen** an: 1. Paris im Chanson, 2. Politik im Chanson, 3. Sozialkritik im Chanson, 4. Édith Piaf, 5. Weitere Themengruppen a) Das Chanson und sein Dichter im Chanson (Trénet / Bécaud), b) Jungsein – Qual und Glück (Neuville / Bécaud), c) Das religiöse Chanson (Chansons des Père Aimé Duval / der Sœur Sourire einerseits und von Brassens / Bécaud andererseits).

In seiner 1975 im Diesterweg-Verlag erschienenen Publikation *Das französische Chanson* bietet der Literaturwissenschaftler Karl Hölz¹⁸ erstmals Modelle für den Unterricht *mit* dem Chanson an, wobei nach einem **historischen Abriss** die **Chansontexte** mit einem **Fragenkatalog** und **Diskussionsthemen** versehen sind.¹⁹

Deutsche anbietet. Die Rubrik wird erstmalig im Heft 1/1973 veröffentlicht mit Gilbert Bécauds *Nathalie*. Folgender Kommentar spiegelt das **starke Interesse** von Schülern und Französischlehrern an der **Chanson française in der DDR** wider: „Pour répondre au désir d'un grand nombre de nos lecteurs, nous publions ici le texte d'une des chansons les plus connues de Gilbert Bécaud que vous connaissez certainement. Elle s'appelle ‚Nathalie‘. Les paroles sont de Pierre Delanoë, la musique est de Gilbert Bécaud.“ (*À travers le monde*, 1 / 1973, S. 3.). Da der **Liedtext im Zentrum** steht und die **Melodie** nach einer damals verbreiteten Auffassung, deren bekanntester Repräsentant Weinrich war, **eine nur dienende Rolle** einnimmt, wird die **Melodie nicht abgedruckt**. Weitere Beispiele sind Jacques Brel's *Le plat pays* / *Das flache Land* (*À travers le monde*, 10 / 1981, S. 9), Georges Moustakis *Marche de Sacco et Vanzetti* / *Marsch für Sacco und Vanzetti* (*À travers le monde*, 11 / 1981, S. 9), Jean Ferrats *Nuit et brouillard* / *Bei Nacht und Nebel* (*À travers le monde*, 1-2 / 1982, S. 21).

17 Klotz (1968), S. 33. Auch das 1982 erschienene Buch von Felix Schmidt *Das Chanson* bietet **Chanson-Texte** in einer **französisch-deutschen Interlinear-Version**, wobei Schmidt chronologisch und thematisch differenziert in „Das politische Chanson, Das religiöse Lied, Das nichtpolitische Chanson, François Villon / Aristide Bruant / Yvette Guilbert, Mistinguett / Maurice Chevalier / Charles Trenet, Saint-Germain-des-Prés, Félix Leclerc / Georges Brassens, Jacques Brel, Guy Béart, Charles Aznavour / Serge Gainsbourg, Édith Piaf / Yves Montand / Juliette Gréco, Jean Ferrat / Barbara / Anne Sylvestre, Das Chanson in Deutschland.“ (Vgl. Felix SCHMIDT, *Das Chanson. Herkunft, Entwicklung, Interpretation*. Frankfurt am Main: Fischer 1968.).

18 Vgl. Karl HÖLZ, *Das französische Chanson* (Modelle für den neusprachlichen Unterricht Französisch 4168). Frankfurt am Main: Diesterweg 1975.

19 Einen Überblick über Publikationen zur unterrichtlichen Verwendung von Chansons von den 1960ern bis in die 1980er Jahre gibt Volkhard HEINRICHS, Chansons in der landeskundlichen Dossierarbeit Französisch in der Sekundarstufe II (Heinrichs 1983a). In: *Die neueren Sprachen*, Bd. 82, 1983, S. 460-462.

Im gleichen Verlag wird von Hans Puls und Edmond Jung das Heft *La Chanson française contemporaine*²⁰ herausgegeben. In ihrem Vorwort unterstreichen die Autoren die Rolle der *chanson française* als „nouveau genre littéraire“.²¹

Die 1980 erschienene Schrift des Soziolinguisten Louis-Jean Calvet *La chanson dans la classe de français langue étrangère*²² leitet einen **Paradigmenwechsel im modernen Französischunterricht** ein. So überträgt er Karl Bühlers Organon-Modell und Roman Jakobsons Kommunikations-Modell auf den Liedeinsatz im Fremdsprachenunterricht:

Pour qu'un **message** passe entre un **émetteur** (E) et un **récepteur** (R), il faut [...] qu'ils aient **en commun un code** grâce auquel il pourra y avoir encodage et décodage. Ajoutons à cela que les rôles sont réversibles, l'émetteur pouvant devenir récepteur et vice-versa. **Que se passe-t-il pour la chanson?** Nous pouvons **utiliser un schéma très semblable** [...].²³

20 Hans PULS / Edmond JUNG (Hrsg.), *La Chanson française contemporaine (Modelle für den neusprachlichen Unterricht Französisch 4270)*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1979.

21 Ebd., S. 5. Puls und Jung folgen in ihrem Vorwort mit dem Titel *Commentaire de poèmes* (und nicht etwa *Commentaire de chansons*) **Weinrichs Position der Priorität der Textkomponente des Chansons**. „Comment!“, se diront peut-être quelques-uns en voyant l'objet du présent fascicule, **on explique les chansonniers**, maintenant? N'est-ce pas de la littérature de bas étage? Que peuvent-ils apporter à l'homme cultivé? Les auteurs pensent-ils vraiment qu'il n'y a plus rien à dire sur les vrais textes littéraires? [...] Nous pourrions commencer par répondre que si **cette étude** constitue un **vrai hommage aux divers poètes de la chanson**, nous sommes en excellente compagnie. Ce sont des poèmes de Brassens, de Brel et de Boris Vian que diverses académies ont présenté en 1974 aux candidats du Baccalauréat, comme **sujets de commentaire de textes**. [...]. Ces poètes ont en effet promu et illustré un **nouveau genre littéraire** qui a maintenant ses **titres de noblesse**, la **chanson française**, qui est presque aussi **caractéristique du génie français** que le lied de Schubert, de Schumann et de Hugo Wolf l'est de l'Allemagne, le bel canto de l'Italie, le gospel song de l'Amérique.“ (Ebd., S. 5.). Nach jedem Gedicht folgen Wortschatzhilfen unter der Überschrift *Vocabulaire*, gefolgt von jeweils 3 oder 4 Fragen nach dem Schema: „Questions: On étudiera dans cette chanson: 1. Les éléments descriptifs; 2. L'aspect champêtre; 3. Les symboles; 4. L'art de la chanson.“ (Ebd., S. 16.). Parallel dazu haben Puls / Jung bei Diesterweg **Modellinterpretationen zu den Chanson-Texten** herausgegeben, die für den Lehrer ausformulierte Antworten zu den o. g. Fragen in Form eines *Commentaire* und eine *Conclusion* anbieten. Vgl. Hans PULS / Edmond JUNG (Hrsg.), *La Chanson française commentée*. (Schule und Forschung. Schriftenreihe für Studium und Praxis 4234). Frankfurt am Main: Diesterweg 1979.

22 Vgl. Louis-Jean CALVET, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Paris: CLE international 1980. Calvet hat in den 1970er und 1980er Jahren eine Vielzahl von Artikeln zum Liedeinsatz in *Le français dans le monde* verfasst. (Vgl. Dieter GERSTMANN, *Bibliographie Französisch. Für Studium, Lehre und Praxis*. Teil 1: A-L. Frankfurt / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Lang 2006, S. 92.).

23 Ebd., S. 25.

Neben Wortschatzschulung, Phonetik und Grammatik widmet Calvet ein Kapitel der **landeskundlichen Komponente des Liedeinsatzes**, das durch die beiden *annexes Vingt thèmes de classe de civilisation* und eine Mini-Bibliographie von *Vingt chanteurs et chanteuses de la „Nouvelle Vague“*, also zeitgenössischen *auteurs-compositeurs-interprètes*, komplettiert wird. In seiner im Folgejahr erschienenen Schrift *Chanson et société*²⁴ fordert Calvet eine **Aufwertung der musikalischen Komponente** in Bezug zum Liedtext.²⁵ Volkhard Heinrichs²⁶ nimmt diese Position auf und schlägt insbesondere für die Arbeit mit fortgeschrittenen Lernern der Sekundarstufe II „**zwei verschiedene, jedoch methodisch komplementäre Angänge** nahe: den **über die Musik** und den **über den vorgetragenen Text**.“²⁷

24 Louis-Jean CALVET, *Chanson et société*. Paris: Payot 1981.

25 Bernard Cousin schreibt dazu in seiner Rezension: „L.-J. Calvet part de ce constat: les **manuels scolaires**, ou les ouvrages, quand ils citent ou publient des **chansons**, n'en **retiennent que le texte**. Il explique exclusivement cette **réduction** qui **méconnaît cette ‚spécificité de ce mode d'expression‘** par le fait que dans la chanson, ce n'est qu'à poème ou au texte qu'est reconnu un véritable **statut artistique**. C'est négliger les difficultés de reproduction imprimée de la musique, nécessitant le recours aux portées, qui ne sont pas parlantes pour tous les lecteurs. L'auteur propose, et c'est l'intérêt de son livre, de **dépasser cette simple analyse de texte**, car pour lui, **dans la chanson**, comme aurait dit G. Brassens: ‚Tout est bon chez elle, **il n'y a rien à jeter**.‘ On ne peut que le suivre dans cette voie.“ (Bernard COUSIN, Rezension zu „Calvet, Louis-Jean, *Chanson et société*.“ Paris: Payot 1981. In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 37^e année, n° 3, 1982, S. 501.).

26 Volkhard HEINRICHS, Zur Behandlung von Chansons im Französischunterricht der S I und S II (Heinrichs 1983b). In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 16 / 64, 1982, S. 275.

27 Heinrichs empfiehlt für beide Angänge „zunächst ein[en] Einstieg über die Hörfassung [...], zumal diese Vorgehensweise die **Variation des üblichen Textunterrichts** und die **Einübung** in eine besondere und **zukunftsrelevante Form des Hörverstehens** ermöglicht. Wählt man den **Angang über die Musik**, wobei für die **Aussage des Chansons** die Beziehungen zwischen Melodie, Rhythmus, Tempo, Gesangsvortrag, instrumenteller Begleitung und Arrangement im Plenum der Lerngruppe oder in arbeits teiliger Gruppenarbeit mit **selektiven Höraufgaben** untersucht werden können, sollen in einem ersten Schritt Chansons gewählt werden, bei denen die **musikalischen Mittel** nicht kontrapunktisch, sondern parallel oder redundant zu sprachlich intendierten Aussagen stehen. Solche, z. B. ironischen Chansons wären einer späteren Untersuchung vorbehalten [...]. Sodann kann der Lehrer sukzessiv das **musikalische Besprechungsvokabular** einführen, soweit es für ein allgemeinbildendes Gespräch über Unterhaltungsmusik gegenwärtig und künftig gebraucht wird. Der Angang über die Musik hat den Vorteil, daß die **musikalischen Zeichen in ihrer Bedeutung viel diffuser und mehrdeutiger als die sprachlichen** sind und sich zunächst **eher an das Gefühl und weniger an den Intellekt wenden**. Mithilfe der Musik können eventuelle **Schwierigkeiten im Globalverständnis des Textes übersprungen** werden, weil die **musikalischen Mittel auf den Zuhörer wie ein Filter wirken**, der als **Einstimmung das Verständnis bewußt in eine ungefähre Richtung lenkt**.“ (Ebd., S. 275 f.).

Die wachsende Bedeutung der **musikalischen Seite** in der Arbeit mit dem französischen Chanson spiegelt sich auch in Dietmar Fricke's gleichnamigem Leitartikel²⁸ des Sonderhefts *Behandlung von Songs und Chansons* wider. Nach Fricke führt die **Vernachlässigung der musikalischen Seite des Chansons** zu einem „**Verlust an inhaltlicher und ästhetischer Information**“.²⁹ Fricke plädiert für die **Analyse der musikalischen Dimension** beim Einsatz von Chansons im Französischunterricht, „denn die Gründe, die trotz allem für die zusätzliche Mühe sprachlicher Bewältigung musikalischer Informationen sprechen“,³⁰ liegen vor allem in der Gattung selbst beschlossen. Sie ist nur als **Einheit von Text und Musik** rezipierbar.“³¹ Als Illustration dieser Aussage führt Fricke ein Zitat des bekannten *auteur-compositeur-interprète*³² Guy Béart an: „La chanson, c'est l'union de l'aveugle – la musique – et du paralytique – les paroles. Sans la musique, les paroles restent paralysées, mais sans les paroles, la musique va n'importe où.“³³ Anhand dreier Chansons von Guy Béart, Maxime Le Forestier und Henri Tachan zeigt Fricke die Anwendung der musikalischen Analyse³⁴ bzw. musikalischer Ausdrucksmittel, wobei er als Hilfe ein „Minilexikon musikalischer Begriffe“ in deutsch, französisch, englisch, spanisch und italienisch beifügt.³⁵

Eine methodisch-didaktische Pionierleistung zur **inhaltlichen Analyse von Chansontexten** gelingt Volkhard Heinrichs in seinem Basisartikel zum Chan-

28 Vgl. Dietmar FRICKE, Zur musikalischen Seite der Arbeit mit dem (französischen) Chanson. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 18, 1984, S. 255-266.

29 Ebd., S. 255.

30 Zur Arbeit an der musikalischen Komponente der Chansonbehandlung schlägt Fricke vier Primärkomponenten als Semantisierungshilfe vor: Melodik, Rhythmik, Harmonik und Form der Komposition. Die Sekundärkomponenten beziehen sich auf das Arrangement, die Tertiärkomponenten auf die Aufnahmetechnik und die Interpretation. (Ebd., S. 256, 258 und 262.).

31 Ebd., S. 256.

32 Vgl. zur Gattungs- und Definitionsproblematik des französischen Chansons der Gegenwart und des *auteur-compositeur-interprète* die Schrift von Thomas VOGEL, *Das Chanson des Auteur-Compositeur-Interprète. Ein Beitrag zum französischen Chanson der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1981.

33 Fred HIDALGO, Guy Béart. In: *Paroles & Musique. Le Mensuel de la musique* 3 / 1983, S. 27 A.

34 Vgl. zur Rolle der Musikanalyse als Teil der Gesamtinterpretation eines Chansons und Songs Dietmar FRICKE, Die Rolle der Musikanalyse für eine Gesamtinterpretation des Chansons und Songs im fremdsprachlichen Unterricht – vorgestellt anhand eines französischen und englischen Beispiels. In: *Die neueren Sprachen*, Bd. 84, 1985, S. 501-512.

35 Vgl. Fricke (1984), S. 265.

soneinsatz in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*.³⁶ So nutzt er wie Puls / Jung das Interpretationsmodell des *commentaire de texte*³⁷ und bezieht sich auf den

aus der **Informationstheorie** abgeleiteten und dem Fremdsprachenunterricht angepaßten **artikulatorischen Dreischritt** von 1. Informationsentnahme (**compréhension**), 2. Informationsverarbeitung (**analyse**) und 3. Informationsbewertung (**commentaire**) [...], dem als fertigkeitsbezogene Lernziele wichtige Kulturtechniken zugrunde liegen.³⁸

Nach diesem Leitartikel veröffentlichte Volkhard Heinrichs von 1980 bis 1987 unter der Rubrik *Chansons im Französischunterricht* insgesamt 18 Modellvorschläge mit einem Aufgabenapparat und didaktischen Hinweisen in der Zeitschrift *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*.³⁹

36 Vgl. Volkhard HEINRICHS, Der „commentaire de texte“ als Arbeitsform der Sekundarstufe II. Zum Chanson „Page d'écriture“ von Jacques Prévert in S I und S II (Heinrichs 1983c). In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 27, S. 55-66.

37 Heinrichs zeigt in seinem Leitartikel, „wie ein Interpretationsmodell in der Form des *commentaire de texte* aussehen könnte, der als Arbeits- und Prüfungsform auf der Oberstufe des Gymnasiums allgemein die Nacherzählung ablöst.“ (Ebd., S. 56.). Vgl. zum *commentaire de texte*: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch („Normenbuch“)*. Neuwied: Luchterhand 1975.

38 Heinrichs (1980), S. 56. Vgl. dazu auch Winfried BARTENSTEIN, *Arbeit mit französischen Sachtexten. Mündliche und schriftliche Textaufgaben in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Klett-Cotta 1976, S. 71 f. und S. 84.

39 Vgl. u. a. Volkhard HEINRICHS, *Chansons im Französischunterricht: La parisienne* (Heinrichs, 1983d). In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1 / 83, S. 40-43, vor allem S. 43. Unter 3. *Sujets d'étude* schlägt Heinrichs folgenden Fragenkatalog zur Analyse von Chansontexten vor: „**Compréhension**: 1. Qui est le personnage central de la chanson?, 2. Comment réagit-il au milieu parisien?, 3. Réunissez toutes les expressions montrant la frustration ressentie par le personnage central. [...] Analyse: 6. Quelle image le personnage central reflète-t-il des Parisiens?, 7. En quoi la chanson exprime-t-elle l'opposition entre Paris et la province? 8. Expliquez la signification du retour en province., 9. Quel est le **ton de la chanson** et par quels **moyens stylistiques et musicaux** est-il créé?, 10. Quels niveaux de langue peut-on différencier dans la chanson et qu'est-ce qu'ils expriment? [...] 12. **Définissez la musique, l'arrangement et l'interprétation** de Marie-Paule Belle par rapport à la signification générale de la chanson., 13. Comparez la chanson à une planche des *Frustrés* de Claire Brétecher. Quelles correspondances et quelles différences y trouvez-vous?, **Commentaire**: 14. Que pensez-vous de ‚l'émancipation‘ de la parisienne?, 15. Qu'est-ce que la capitale peut apporter à un provincial qui s'installe à Paris, d'après vous?, 16. Comparez la façon de ‚faire carrière‘ de la *parisienne* à un héros ou une héroïne que vous connaissez dans la littérature française.“ (Ebd., S. 43.).

Analog zur **Trias Compréhension / Analyse / Commentaire** wendet der Englischlehrer Wolfgang Biederstädt den **Dreischritt Compréhension / Analysis / Discussion** zur Inhaltsanalyse von Rocktexten an.⁴⁰

1986 erscheint im Klett-Verlag die Sammlung *Chansons d'aujourd'hui* für den Einsatz in der Sekundarstufe II.⁴¹ Die Autoren Bernhard Wiehl, Eberhard Haar und Sylvie Schenk knüpfen an den **didaktischen Dreischritt** von Heinrichs an und erweitern diesen zu *Compréhension / Analyse et interprétation / Commentaire et discussion*.⁴² Die sechs **Themenschwerpunkte** lauten: I. *Les jeunes et les vieux*, II. *Les visages de l'amour*, III. *La vie en ville et à la campagne*, IV. *L'individu et la société*, V. *Les marginaux*, VI. *La guerre et la paix*.

Volkhard Heinrichs plädiert für einen verstärkten Einsatz von französischen Chansons in der Sekundarstufe II anhand einer **multimedialen Konstruktion** des **Chansondossiers**,⁴³ als

Kombination aus **Chansons als Leitmedium** und **komplementären Sach-, Hör- und Bildtexten sowie aus fiktionalen Texten zum Thema**. Dieses Dossier soll Abstand halten sowohl von einer einseitigen Ausrichtung auf das Chanson oder von Zuliefererdiensten für eine andersartige Sachwissensvermittlung als auch von der reinen Auflockerung des Unterrichts durch gelegentlich eingestreute Chansons.⁴⁴

Dieser **multifunktionale Ansatz** wird auch in **Liedersammlungen** aufgenommen wie beispielsweise derjenigen von Norbert Becker / Volkhard Heinrichs *La chanson française: Paroles et musique*.⁴⁵ Die Autoren ergänzen die Arbeitsform des *commentaire dirigé* progressiv nach der methodischen Trias *Compréhension / Analyse / Commentaire personnel* mit komplementären Bildtexten (Karikaturen,

40 Vgl. Wolfgang BIEDERSTÄDT, Lieder im Englischunterricht und Vorschläge für den Unterricht in der Sekundarstufe I. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 18, 1984, S. 267-276, vor allem S. 272 f.

41 Bernhard WIEHL / Eberhard HAAR / Sylvie SCHENK, *Chansons d'aujourd'hui*. Stuttgart: Klett 1986.

42 Die Autoren schreiben dazu im *Avant-propos*: „L'appareil pédagogique accompagnant les chansons s'aligne sur les démarches actuelles de l'étude de texte: les questions de compréhension, d'analyse et d'interprétation tendent à faire cerner l'élève la spécificité de l'œuvre et à le sensibiliser au mariage texte-musique.“ (Wiehl / Haar / Schenk 1986, S. 3.).

43 Vgl. Heinrichs (1983a), S. 464.

44 Ebd., S. 465. Zum dossierintegrierten Chansoneinsatz wurde 1984 am *Centre international d'études pédagogiques de Sèvres* (C.I.E.P.) in der Reihe *Les Dossiers de Sèvres* unter dem Titel *La chanson d'aujourd'hui* eine Materialiensammlung zum multimedialen Chansondossier erstellt. Vgl. Lucette CHAMBARD / Robert DAMOISEAU (Hrsg.), *La chanson aujourd'hui. Mythes et images du temps présent*. Sèvres: C.I.E.P. 1984.

45 Vgl. Norbert BECKER / Volkhard HEINRICH, *La chanson française – Paroles et musique*. Düsseldorf: Bagel 1985.

Fotos) und *Travaux pratiques* mit Lückentexten, Zuordnungsübungen und Wortschatzarbeit (*Vocabulaire thématique sur la chanson*).

Auch Henning Düwell und Hannelore Rüttgens⁴⁶ nutzen die multimediale Konstruktion des Chansondossiers, wobei sie wie Fricke eine **Aufwertung der musikalischen Komponente** fordern:

Chansons erfordern eine **Rezeption von Musik und Text**, die in ihrer jeweiligen Komposition und ihrem Zusammenhang Anlaß für verschiedene Formen der Wahrnehmung, Analyse und Verarbeitung bieten. Daher müssen für den **mehrdimensionalen Prozeß der Aufnahme und der Auseinandersetzung mit einem Chanson** Aufgaben eingesetzt werden, die dieser **Vielschichtigkeit** gerecht werden. Dies gilt insbesondere für eine **adäquate Berücksichtigung der Musikkomponente**, die allerdings bei der Behandlung von Chansons im Unterricht nicht voll bewältigt werden kann, weil hierzu bei den Adressaten die erforderlichen Vorkenntnisse häufig nicht vorausgesetzt werden können.⁴⁷

Bei Düwell / Rüttgens erfolgt der Zugang zu den Chansons in einer an Sievritts angelehnten Stufenfolge: 1. **Rezeption** (A: *Première impression sur la musique et les paroles de la chanson*, B: *Compréhension globale*, C: *Compréhension détaillée*, D: *Compréhension sélective*; 2. **Reproduktion** (A: *Reproduction*, B: *Reproduction – Production*); 3. **Textproduktion** (A: *Production*, B: *Textes supplémentaires, Cartes, bandes dessinées*).⁴⁸

In den **1990er Jahren** ist der **Einsatz von Chansons und die musikalische Komponente ein fester Bestandteil im Französischunterricht**, wobei sich der Fokus auf *Moderne Chansons*⁴⁹ der *Nouvelle génération française*⁵⁰ bezieht. In

46 Henning DUWELL / Hannelore RÜTTGENS, *Comprendre la vie à travers la chanson*. Paderborn: Schöningh 1985.

47 Ebd., S. 5. Bezüglich der **Musikanalyse** verweisen die Autoren auf Manfred SIEVRITTS, *Lied-Song-Chanson 1 „Lieder erzählen“*. Materialheft zu Musidaktik Grundband 1. Wiesbaden: A cappella 1982, S. 17. – Nach Sievritts beziehen sich die **Unterrichtsmethoden** auf fünf unterschiedliche **Begriffs-Ebenen**. Zur verhaltensorientierten Ebene, d. h. den Verhaltensweisen der Unterrichteten zählt er „**Produktion**: komponieren, dichten, erfinden; **Reproduktion**: singen und spielen (realisieren); **Transposition**: beschreiben (in Worte umsetzen) – bewegen (in Bewegung umsetzen) – notieren (in graphische Zeichen, in Bilder umsetzen); **Rezeption**: hören – Notation lesen – aufnehmen; **Reflexion**: analysieren – interpretieren – verstehen – werten.“ (Ebd., S. 17.).

48 Vgl. Düwell / Rüttgens (1985), S. 5-8.

49 Vgl. dazu Titel und Themenschwerpunkt von *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. Heft 21: *Moderne Chansons*, 1996. Dazu wird eine CD *Moderne Chansons* vom Friedrich-Verlag herausgegeben: Cornelia BERTHOLD, *Moderne Chansons*. CD zu *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft 21, Stuttgart: Klett / Friedrich 1996.

50 Seit 1992 gibt Michel Boiron, der *Directeur du CAVILAM*, didaktisierte, zeitgenössische Chansons heraus. Die erste CD mit Lehrerhandreichungen erschien in Mainz in Kooperation mit dem Institut de France. Vgl. Michel BOIRON / Patrice HOUREBETTE (Hrsg.), *La*

seinem Basisartikel *Chansons in der Schule – von Brassens und Brel zu Rap und Bruel* im o. g. Themenheft *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* versucht Ralf Böckmann eine **Standortbestimmung zur Rolle des französischen Chansons** im Französischunterricht mit dem Fazit, dass der Platz des französischen Chansons im Unterricht zwar schon seit langem gesichert ist, wobei er allerdings für den **Einsatz aktueller Chansons** plädiert, für „Beispiele der 90er Jahre [...], Interpreten dieser Tage, die **in der frankophonen Welt und darüber hinaus bekannt** und beliebt sind, auch solche, die es vielleicht erst bei uns zu entdecken gibt.“ So sollte die „didaktische Diskussion über das **Was** und das **Wie** [...] heute innerhalb des Spannungsfeldes von klassischem französischem Chanson, von Pop, Rap und kommerzieller Medienkultur verlaufen.“⁵¹ In seinem Artikel *Chansons im Französischunterricht* (Schwerpunkt: **Sekundarstufe II**) im Themenheft *Musik und Fremdsprachenunterricht*⁵² zeigt Werner Weillhard methodisch-didaktische Möglichkeiten im Bereich des **Hörverstehens**⁵³ auf:

Hinsichtlich der Methoden des Chansoneinsatzes sollte [...] das Prinzip „**Vario delectat**“ [sic] gelten. In jedem Fall unverzichtbar ist im Vorfeld der Planung eine möglichst präzise **Klärung der Schwierigkeitsfaktoren** und -grade im Lernbereich **Hörverstehen**.⁵⁴

nouvelle génération française / Neue Trends aus Frankreich. Mainz: Bureau Musique de l'Institut Français 1992.

51 Böckmann (1996), S. 3 f.

52 Vgl. Werner WEILLHARD, Chansons im Französischunterricht (Schwerpunkt: Sekundarstufe II). In: *Fremdsprachenunterricht* 6/93, S. 355-360.

53 Werner Weillhard zitiert hier Patrice Julien, der für das moderne, aktuelle Chanson festhält: „L'objectif pédagogique est triple: – Entraînement à l'écoute et à la perception du français actuel oral, – Apprentissage en contexte authentique de la phonologie, de la syntaxe et du vocabulaire utilisés en français courant et en ‚langue jeune‘, – Sensibilisation à l'univers de références et aux mythologies quotidiennes des Français.“ Julien verweist auf **vier Gefahren bei der Auswahl von aktuellen Chansons**: „– Le jugement ou le choix esthétique qui opposerait la ‚belle chanson à texte‘ à ‚la variété débile‘, – Le choix exclusif de chansons anciennes que l'enseignant aime particulièrement, – Le rejet de chansons dont la perception serait trop difficile, – L'élimination de chansons évoquant des sujets tabous (sexualité, drogue, ...) ou utilisant un vocabulaire jugé trop argotique.“ (Ebd., S. 355, und Patrice JULIEN, La nouvelle chanson française autrement. In: *Le français dans le monde* 221, 1988, S. 45-49, hier S. 45.

54 Weillhard (1993), S. 355. Weillhard unterscheidet 1. Die Methode des Einhörens (Hörverstehen und Text(teil)rekonstruktionen (Phase I), 2. Sprachliche Erarbeitung (Phase II), 3. Inhaltliche Erarbeitung und Interpretation (Phase III), 4. Aneignung des Chansons (Phase IV). (Ebd., S. 355 f.).

Für die **Sekundarstufe I** gibt Wolfgang Froese Ende der 1980er und bis Ende der 1990er Jahre das beliebte Liederheft *En chantant*⁵⁵ heraus, das neben 15 kindgemäßen *Chansons traditionnelles*⁵⁶ auch 12 *Chansons didactiques*⁵⁷ enthält. Das 1994 im **Institut für Didaktik populärer Musik** von Karl Rohrbach und

55 Wolfgang FROESE, *En chantant. Chansons didactiques et traditionnelles. Begleitheft [für Schüler]* (Froese 1989a). Stuttgart: Klett 1989.

56 Dazu gehören 1. *Le coq est mort*, 2. *Sur le pont d'Avignon*, 3. *Alouette*, 4. *Savez-vous planter les choux?*, 5. *Dans la forêt prochaine*, 6. *J'ai du bon tabac*, 7. *Lundi matin*, 8. *Gentil coque-licot*, 9. *Malbrough s'en va-t-en guerre*, 10. *Il était un petit navire*, 11. *Au clair de la lune*, 12. *Chevaliers de la table ronde*, 13. *Le bon roi Dagobert*, 14. *Il est né le divin enfant*, 15. *Bon anniversaire*.

57 Es handelt sich um 1. *Salut, ça va?*, 2. *Bonjour, salut*, 3. *Que font-ils?*, 4. *Que c'est chouette!*, 5. *Les cadeaux de mon anniversaire*, 6. *Au marché*, 7. *Au café*, 8. *Tout le monde est gris*, 9. *A l'hôtel*, 10. *Christine est malade*, 11. *L'ami Gaston*, 12. *Une visite à Paris*. Die Lieder können unabhängig von einem Lehrwerk verwendet werden. Mehrere Lieder beziehen sich auf Bernd GRUNWALD (Hrsg.), *Échanges 1, édition longue*. Stuttgart: Klett 1981. So wird in *Unité 8 A* der Lektionstext *Christine est malade* durch das gleichnamige Lied mit der Bezeichnung *Swing* aufgenommen. Froese gibt im Lehrerheft folgende Hinweise, die sich auf *Échanges 1* beziehen: „Einsatz: nach L. 8 B, Ziele: Textverständnis; Textreproduktion., Verlauf: 1. Sch. hören das Lied ohne Textvorlage, 2. Lehrer überprüft das Detailverständnis durch gezielte Fragen und sammelt Stichwörter an der Tafel, 3. Anhand der Stichwörter reproduzieren Sch. den Text in freier Form: a) mündlich, b) schriftlich, 4. Sch. hören das Lied zur Kontrolle., (5.) Sie **musizieren selbst anhand der Noten und singen dazu**. Hinweis: Das **Lied** kann auch zwischen L. 8 A und L. 8 B eingesetzt werden, **um den Infinitiv als Verbergänzung einzuführen** (hier: avoir envie de faire qc.). Es empfiehlt sich, in diesem Fall nach der o. g. 2. Phase eine mündliche Umformungsübung anzubieten:

	reste au lit	a envie	
Christine	ne va pas au collège	n'a plus envie	
	prend un médicament → Elle	a le temps	de rester au lit.
	lit des Astérix	n'a pas le temps	etc.
	ne fait pas ses devoirs		
	regarde la télé		

(Wolfgang FROESE, *En chantant. Chansons didactiques et traditionnelles. Lehrerheft* (Froese 1989b). Stuttgart: Klett 1989, S. 8.). Ludger Schiffler bezieht sich auf das vorliegende Beispiel in zwei Publikationen: Ludger SCHIFFLER, Wie kann man Grammatik interaktiv gestalten? (Schiffler 1995a). In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 29 / 17, 1995, S. 17-21 und ders., *Planung des Französisch-Anfangsunterrichts. Einführung für Lehrer in der Ausbildung* (Schiffler 1995b). Stuttgart / Düsseldorf / Berlin / Leipzig: Klett 1995, S. 10-19. Zur **Methodenvariation** empfiehlt Schiffler neben der **Kopplung von Sprache und Musik** durch die **suggestopädische Methode** explizit Froeses *En chantant*, denn dadurch, „daß zu jeder Lektion **didaktische Lieder**, sogar teilweise in Reimform, entwickelt wurden, [...] ist das **Singen der Texte** möglich. Als Beispiel sei hier die zweite **Strophe des Liedes** ‚*Christine est malade*‘ angeführt: À huit heures et demie, / madame Leconte va au travail / et Christine reste à la maison./ Elle prend un thé au citron / et prend un médicament. / Aujourd'hui, elle a le temps / de lire des Astérix.“ (Ebd., S. 18 f.).

Matthias Ganz herausgegebene Werk *Chansons pour toi*⁵⁸ besteht aus drei Hefen mit 5 CDs, wobei Band 1 einfache Lieder, Kanons, Chansons für die ersten zwei bis drei Jahre Französischunterricht vorstellt. Es dominieren die **Chansons traditionnelles**. Band 2 enthält Lieder der *Nouvelle génération française* wie Jean-Jacques Goldman, Michel Fugain, Stephan Eicher und Patricia Kaas. Dazu geben die Autoren **handlungsorientierte Aufgabenstellungen** vor: (*Wir schreiben ein eigenes Chanson*).⁵⁹ Band 3 ist als Lehrerband⁶⁰ konzipiert und bietet zahlreiche **didaktische Hinweise** sowie die **kompletten Notenarrangements**. So beginnt der Lehrerband mit dem Titel *Das Lied im Französischunterricht* und dem Zitat „Guter Unterricht ist **ganzheitlicher Unterricht**“.⁶¹ Die Autoren beschreiben die **gegenseitige Wechselwirkung** der linken und rechten Hemisphäre des Gehirns, wobei nach Forschungen der Neurobiologie bei der linken Hirnhälfte die **rational-analytische**, bei der rechten Hirnhälfte die **intuitiv-imaginative** Funktion im Mittelpunkt steht:

Das Chanson bietet die Möglichkeit, wieder **beide Seiten unseres Bewußtseins** anzusprechen: es beinhaltet **Musik und Sprache**, es weckt **Emotionen**, entspringt der Realität oder der Phantasie ... – kurz: es berührt den **ganzen Menschen, nicht bloß den Kopf**.⁶²

Der **Liedeinsatz im Französischunterricht** ermöglicht ein **ganzheitliches Lernen** – im Pestalozzischen Sinne mit **Kopf, Herz und Hand**. 2002 erscheint ein Themenheft der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* zu „Sprache und Musik“⁶³ mit einer Auswahlbibliographie, die zeigt, dass Ende der

58 Kurt ROHRBACH / Matthias GANZ (Hrsg.), *Chansons pour toi*. Bände 1-3. Oldershausen: Lurgert 1994.

59 Vgl. Rohrbach / Ganz (1994), Bd. 2, S. 28.

60 Rohrbach / Ganz (1994), Bd. 3, S. 3.

61 Ebd.

62 Rohrbach / Ganz (1994), Bd. 3, S. 3.

63 Vgl. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft 57: *Sprache und Musik*, 2002. Dazu erschien eine gleichnamige CD: Cornelia BERTHOLD / Anna WIESE, *Sprache und Musik*. CD zu *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft 57, 2002. Als Nachfolgehefte von *En chantant* gibt Wolfgang Froese zusammen mit Florence Absolu zwei Bände passend für die Arbeit mit den Lehrwerken *Ensemble / Découvertes* inklusive Kopiervorlagen mit Texten, Noten sowie Übungsvorschlägen zu Projektarbeit, Freiarbeit und fächerübergreifendem Unterricht heraus. (Vgl. Wolfgang FROESE / Florence ABSOLU, *Paroles & Musique* Bd. 1: Kopiervorlagen passend zu *Découvertes* 1 und 2 bzw. *Tous ensemble* 1 und 2 (Froese/Absolu 1999a). Stuttgart: Klett 1999; dies., *Paroles & Musique*. Volume 2. Kopiervorlagen passend zu *Découvertes* 3 und 4 bzw. *Tous ensemble* 3 und 4 (Froese/Absolu 1999b). Stuttgart: Klett 1999.). Das Thema *Sprache und Musik* steht auch im Mittelpunkt des Dossiers *Paroles et musique* in der fremdsprachendidaktischen Zeitschrift *Les Langues Modernes*. (Vgl. *Les langues modernes*. Revue trimestrielle de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, 4 / 2008.).

1990er Jahre diese **Interdependenz von Sprache und Musik** in mehreren fremdsprachendidaktischen Publikationen thematisiert wird.⁶⁴

Eine weitere **Tendenz der 1990er Jahre** ist durch die **Interdisziplinarität** geprägt: Ursula Mathis organisierte 1993 an der Universität Innsbruck das interdisziplinäre Symposium *La chanson française contemporaine. Politique, société, médias*, an dem neben den Romanisten namhafte Historiker, Journalisten, Kultur-, Sprach-, Literatur- sowie Musikwissenschaftler und Soziologen beteiligt waren.⁶⁵

Dieser **fachübergreifende, interdisziplinäre Ansatz** dominiert auch im 1997 von Norbert Becker herausgegebenen **Themenheft zum Chanson**.⁶⁶ Becker prophezeit im Vorwort die **Medienrevolution der 2000er Jahre**, die durch den Triumph und die Ausbreitung des **Internets** charakterisiert werden kann, sowie **neue Kommunikationsplattformen**, die mit Videoclips, mp3, mp4, deezer u. a. ein **neues Medienzeitalter** einläuten.⁶⁷

Zum **visuellen Medieneinsatz aus einer interdisziplinären Perspektive** erscheint auch 1992 Marcus Reinfrieds Dissertationschrift *Das Bild im Fremdsprachenunterricht*⁶⁸ als erste lückenlose Darstellung der **historischen Entwicklung der visuellen Medien im Französischunterricht**. 1996 gibt Gabriele Blell mit Karlheinz Hellwig den interdisziplinären Band *Bildende Kunst*

64 Für den Bereich Englisch erscheinen Beginn der 1990er Jahre zwei Grundlagenwerke von Tim Murphey: Tim MURPHEY, *Song and music in language learning: an analysis of pop song lyric and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages* (Europäische Hochschulschriften / European University Studies 11, Education, Bd. 422). Bern / Frankfurt am Main / New York / Paris: Lang 1990, und ders., *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press 1992.

65 Ursula MATHIS (Hrsg.), *La chanson française contemporaine. Politique, société, médias. Actes du symposium du 12 au 16 juillet 1993 à l'Université d'Innsbruck*. Innsbruck: Verlag des Institutes für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck 1995.

66 Vgl. *französisch heute* 2, 1997. Die ersten beiden Beiträge beschäftigen sich mit der Entwicklung des Chansons bis zu den Café-Concerts in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts (Dietmar Rieger) bzw. bis zur modernen Klassik (Ursula Mathis). Andreas Oberhuber widmet sich „zwei Stiefkindern des französischen Chansons“, dem „chanson de femme(s) und dem Videoclip“. Becker prognostiziert dabei in seiner Einleitung: „Beide [Stiefkinder, A. R.] kommen oft bei der Betrachtung dieser Gattung zu kurz. Dabei bietet gerade der **Videoclip**, der die **Präsentation eines Chansons den Hörern und Zuschauern vorzüglich nahebringen** kann, auch methodisch interessante Möglichkeiten. Die **schulische Wirklichkeit** nähert sich so erheblich der **Realität des unmittelbaren Erlebens**. **Videoclips werden immer mehr Eingang in den Unterricht finden**.“ (Ebd., S. 101.).

67 Vgl. ebd.

68 Vgl. Marcus REINFRIED, *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr 1992.

und *Musik im Fremdsprachenunterricht*⁶⁹ heraus und charakterisiert den fremdsprachendidaktischen Zusammenhang wie folgt:

Motivierender Fremdsprachenunterricht beginnt beim **Lernenden und seinen Interessen**. Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht ist [...] zu einer beliebten und sprachlich produktiven Selbstverständlichkeit geworden. Das gilt insbesondere für Formen **mediuminterner Verbindung mit der Fremdsprache**: wie z. B. für Bildergeschichten, Cartoons, Comics, Buchillustrationen zu literarischen Texten, Filmen und Videos. Ähnlich verhält es sich mit **Musik**. Durch **elektronische Apparate** ist **Musik überall**. Es gibt auch kaum einen Lernenden, der sich nicht in irgendeiner Form von **Musik** für das Fremdsprachenlernen **motivieren** ließe. [...]. Die **mediumexterne Kombination** von **Bild und Fremdsprache** sowie von **Musik und Fremdsprache**, d. h. das Sprechen über Bildkunstwerke: Malereien, Graphiken und Collagen – oder über **Tonkunstwerke** ohne Wort: Programm-Musik und Charakterstücke – war jedoch lange Zeit ein auffällig vernachlässigter Bereich der Fremdsprachendidaktik im neusprachlichen Unterricht.⁷⁰

Zwei Jahrzehnte nach der **kommunikativen Wende** kommt Frank G. Königs in Anlehnung an Hans-Eberhard Piephos proklamierter „postkommunikativer Phase“⁷¹ nach einer Bestandsaufnahme der Forschungen in der Fremdsprachendidaktik zum Ergebnis, dass diese Neuentwicklungen als Belege für eine „Veränderung des Verständnisses von fremdsprachenunterrichtlicher Kommunikation und natürlich auch von fremdsprachenunterrichtlich bezogener kommunikativer Kompetenz“ interpretiert werden können.⁷² Königs prägt den Begriff „**neokommunikativ**“, der diese Neuentwicklungen treffender darstelle als „postkommunikativ“.⁷³ Parallel zu Frank G. Königs, dessen Aufsatz in der wenig verbreiteten chilenischen Zeitschrift *Taller de letras* erschien und deutschlandweit nur in der UB Frankfurt konsultierbar ist, bezeichnete auch Marcus Reinfried diese unterrichtsmethodischen Strömungen in seiner Vorlesung über

69 Vgl. Blell / Hellwig (1996).

70 Ebd., S. 7.

71 Vgl. Hans-Eberhard PIEPHO, Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die „postkommunikative Epoche“. In: *Deutsch lernen* 15, 1990, S. 122-142.

72 Frank G. KÖNIGS, Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur „postkommunikativen Phase“ in der Fremdsprachendidaktik. In: *Taller de letras* 19, 1991, S. 21-42, hier S. 32.

73 Vgl. ebd., S. 32, und Marcus REINFRIED / Laurenz VOLKMAN (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*. Beiträge zum IX. Mediendidaktischen Kolloquium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (18.-20.09.2008) (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert Bd. 20). Frankfurt am Main: Peter Lang 2012, S. 12.

Methodenkonzeptionen an der damaligen PH Erfurt als „neokommunikativ“.⁷⁴ Dieser **Paradigmenwechsel** hin zum **neokommunikativen Fremdsprachenunterricht** wurde von Reinfried nach einer empirischen Auswertung der Sachregister der *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* aus drei Jahrzehnten analysiert⁷⁵, wobei er daraus folgende fünf unterrichtsmethodische Leitprinzipien abgeleitet hat:⁷⁶

- (1) **Handlungsorientierung** (mit den Unterrichtsformen kooperatives Lernen, kreative Arbeitsformen und Lernen durch Lehren); (2) **fächerübergreifender Unterricht** (dem der Projektunterricht, die Mehrsprachigkeitsdidaktik und der bilinguale Unterricht zugeordnet werden); (3) **ganzheitliches Lernen**⁷⁷ (mit Inhaltsorientierung sowie authentischem und inzidentellem, d. h. beiläufigem Lernen); (4) **Lerner-** und (5) **Prozessorientierung** (mit der Individualisierung des Lernens, dem autonomen Lernen und dem reflektierten Einsatz von Lerntechniken).⁷⁸

Zur Mehrsprachigkeitsdidaktik erschien 1998 ein von Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried herausgegebener umfangreicher Sammelband.⁷⁹ Ein Jahrzehnt später verfasste Franz-Joseph Meißner darüber hinaus einen grundlegenden historischen Aufsatz, der sich erstmals der diachronen Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik widmete und deren historischen Vorläufern unter semasiologischen und onomasiologischen Aspekten nachging.⁸⁰

In mehreren Bänden der von Gabriele Blell und Rita Kupetz herausgegebenen Reihe *Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert* werden **intermediale Korrelationen**, d. h. Formen **mediuminterner Verbindung** mit der Fremdsprache und **mediumexterner Kombination** von **Musik und Fremdsprache**

74 Vgl. ebd., S. 13.

75 Vgl. Marcus REINFRIED, Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Franz-Joseph MEISSNER / Marcus REINFRIED (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998*. Tübingen: Narr, 2001, S. 1-20.

76 Vgl. dazu Marcus REINFRIED, Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. In: Carola SURKAMP (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart: Metzler, 2. Aufl. 2017, S. 266.

77 Vgl. dazu den Beitrag von Gabriele BLELL / Christiane LÜTGE, Musical Visions: Filmmusik im Rahmen der Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Reinfried / Volkmann (2012), S. 99-110.

78 Reinfried (2010), S. 232 f.

79 Franz-Joseph MEISSNER / Marcus REINFRIED (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfortbildungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr 1998.

80 Franz-Joseph MEISSNER, Gibt es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik *ante litteram*? Ein historisches Aperçu. In: Claus GNUTZMANN / Frank G. KÖNIGS (Hrsg.), *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 39. Jg. 2010)*, S. 132-144.

thematisiert.⁸¹ Die **kommunikativen, sprachlichen und kulturellen Interaktionsmöglichkeiten** der **Neuen Medien** zeigt Laurenz Volkmann⁸² auf in seinem Artikel *Überlegungen zum Lernziel Medienkompetenz⁸³ am Beispiel Musikvideoclips*. Neben der fremdsprachlich **kommunikativen** und der **interkulturellen Kompetenz** plädiert Volkmann für eine **semiotische und kulturkritische Kompetenz**.⁸⁴ Die **zentrale Rolle von Musikvideoclips im Französischunterricht** zeigt sich auch daran, dass Andreas Nieweler 2011 seine Reihe *Französisch Innovativ* mit dem Band *Musik und Videoclips* eröffnet.⁸⁵ In diesem Zusammenhang verweist Nieweler auf das **didaktische Potential** der **Neuen Medien**, insbesondere des **Internets**.⁸⁶

Mit dem vorliegenden Band werden **gezielt Kompetenzen gelehrt und erworben**. Die Schüler lernen, **Chansons, Lieder und Musikvideoclips⁸⁷ zu analysieren und produktiv zu nutzen**. Sie tauchen dabei ein in eine **landeskundlich relevante Vielfalt an Texten und Medien** aus dem **frankophonen Sprachraum** und erweitern ihre Kenntnisse. Das **Internet** ist eine reichhaltige **Informationsquelle** für **Musik und Künstler**. Entsprechende Hinweise für Recherchen werden in den Beiträgen gegeben.⁸⁸

81 Vgl. Camilla BADSTÜBNER-KIZIK, *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis* (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert Bd. 12). Frankfurt am Main: Peter Lang 2007 und Gabriele BLELL / Rita KUPETZ (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio-Literacy im Fremdsprachenunterricht* (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert Bd. 17). Frankfurt am Main: Peter Lang 2010.

82 Vgl. Laurenz VOLKMANN, *Überlegungen zum Lernziel Medienkompetenz am Beispiel Musikvideoclips*. In: Petra BOSENIUS / Jürgen DONNERSTAG (Hrsg.), *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen (Kolloquium Fremdsprachenunterricht* Bd. 17). Frankfurt am Main: Peter Lang 2004, S. 145-162.

83 Vgl. zur Medienkompetenz Laurenz VOLKMANN, *Förderung von Medienkompetenzen*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 41, Heft 1, 2012, S. 25-39, und zur Entwicklung von Medienkompetenzen mit Musikvideoclips ders., *Teaching Music Video Clips / Teaching via Music Video Clips*. In: Gabriele LINKE (Hrsg.), *New Media – New Teaching Options?! Heidelberg*: Winter 2006, S. 37-77.

84 Ebd., S. 146.

85 Andreas NIEWELER (Hrsg.), *Französisch Innovativ*, Bd. 1: *Musik und Videoclips*. Stuttgart: Klett 2011.

86 Vgl. Renate KLENK-LORENZ, *Chansondidaktik: Wege ins Hypermedium. Impulse für den modernen Französischunterricht*. Hamburg: Kovač 2005.

87 Vgl. zum Hör-, Hör-Seh- und Hör-Lese-Verstehen und der *visual literacy* Christine MICHLER / Daniel REIMANN (Hrsg.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr 2016.

88 Nieweler (2011), S. 5.

Die Auswahl der Beiträge zeigt die methodische Vielfalt der thematischen Aspekte,⁸⁹ die sich mit den Themenheften der 2010er Jahre der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch*⁹⁰ größtenteils decken.⁹¹

Der **wachsenden Bedeutung** nicht nur von **Chansons** bzw. **Liedern**, sondern von **Musik im Fremdsprachenunterricht** wird dadurch Rechnung getragen, dass die Herausgeberin Carola Surkamp mit Gabriele Blells Beitrag einen **separaten Lexikoneintrag** diesem Stichwort im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* widmet.⁹² Blell fasst folgende **didaktische Grundlagen** und

89 Vgl. u. a. in der Inhaltsübersicht die Titelformulierungen der drei Beiträge von Petra Bausch: Grandir ou les épreuves de la vie (Lieder zum Zuhören und Mitsingen), Aktuelle Lieder von Diam's und anderen im Unterricht, Abwechslung und Emotionen!, Rappen für eine bessere Zukunft: Jede Generation hat ihre Sprecher!; Andreas Nieweler: Authentische Grammatik durch Lieder: *si*-Sätze einmal anders; Ute Rellecke: Mehrkanaliges Lernen mit Musik statt trockenem Grammatikunterricht; Mirja Bülen: Les liaisons amoureuses: ein Chanson d'amour von Lara Fabian; Min Chul Hauke Hering: Die Storyboard-Methode am Beispiel des Clips *Les meilleurs ennemis*; Carolin Gieseke: Rêves et réalité: *Château des Halles*; Veit Husemann: Musicals im Unterricht: *Le Roi Soleil et Cie*. (Nieweler 2011, S. 3.).

90 Der didaktische Aspekt des Französischlernens anhand von **Chansons** und **Video-clips** wird thematisiert in Heft 81/82 *La nouvelle chanson française* (inklusive einer Doppel-CD). In Heft 94, *Französisch ab Klasse 6*, widmet sich Sandra Feuge in ihrem Beitrag *Tous en chœur* dem Thema Musik und Schüleraktivierung im Anfangsunterricht; Pia Keßlers Beitrag: Klatschen, Springen, Sprechen, Singen berichtet über Rhythmusübungen und Aussprachetraining. Im Heft 95 zum Thema *Hören* beschreibt Petra Bausch in ihrem Artikel *En avant la musique!* die Hörverstehensschulung mit dem Lied *Ma sœur* von Vitaa. Im Heft 107 *Planète jeunes* (inklusive DVD) stellt Rick Chamberlin unter *Enseignement à deux vitesses* das Lied *Éducation nationale* von Grand Corps Malade vor; Heft 109 widmet sich *La grammaire en chansons* (inklusive CD); Heft 133, *Lernen mit Musik*, setzt den Schwerpunkt auf Lernstrategien und den Einsatz von neuen Impulsen durch Musik anhand von Musik und Bewegung (kinästhetische Komponente), Suggestopädie, aktivierender Elemente wie die Nutzung des Körpers als Instrument (Bodypercussion), Rap, Hörspiel; Heft 139, *Chansons de la francophonie*, erlaubt durch außereuropäische Chansons die Vielfalt der globalen Sprache Französisch besser zu vermitteln.

91 Das in der vorhergehenden Fußnote 90 zitierte und im Februar 2016 erschienene Themenheft zu den *Chansons de la francophonie* kann als **Antwort auf Claudia Polzin-Haumanns Forderung** gesehen werden, dem **Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung** durch die **Verbindung von sprach-, kultur- und literaturwissenschaftlichen Inhalten** zu begegnen. Als Beispiel zitiert sie „die schulgerechte Aufbereitung frankophoner Literatur Afrikas“. (Claudia POLZIN-HAUMANN, Die Relevanz der Romanistik: Überlegungen zu Gegenstandsbereich, Aufgaben und Zielen einer angewandten romanistischen Linguistik in der Wissensgesellschaft. In: Wolfgang DAHMEN / Günther HOLTUS / Johannes KRAMER / Michael METZELTIN / Wolfgang SCHWEGKHARD / Otto WINCKELMANN (Hrsg.), *Romanistik und Angewandte Linguistik*. (Romanistisches Kolloquium XXIII.) Tübingen: Narr 2011, S. 3-20, hier S. 12.).

92 Vgl. Surkamp (2017), S. 259-262.