

Charlott Falkenhagen /  
Laurenz Volkmann (Hrsg.)

# Musik im Fremdsprachen- unterricht

**narr STUDIENBÜCHER**

narr\f  
ranck  
elatte  
mpto



**Prof. Dr. Laurenz Volkmann** ist Lehrstuhlinhaber für Englische Fachdidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Autor sowie Herausgeber zahlreicher Bände zu Themenbereichen des interkulturellen Lernens. Zuletzt ist im Narr Verlag erschienen: *Teaching English* – 2015 veröffentlicht zusammen mit Nancy Grimm und Michael Meyer.



**Dr. Charlott Falkenhagen** ist studierte Musik- und Englischlehrerin, praktizierende Musikerin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Englische Fachdidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie promovierte zum Thema *Content and Language Integrated Learning* im Musikunterricht und publiziert vor allem zum Einsatz von Musik im Englischunterricht.

Charlott Falkenhagen / Laurenz Volkmann (Hrsg.)

# Musik im Fremdsprachenunterricht

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](http://www.narr.de)  
eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

Satz: pagina GmbH, Tübingen  
CPI books GmbH, Leck

ISSN 0941-8105  
ISBN 978-3-8233-8102-0 (Print)  
ISBN 978-3-8233-9102-9 (ePDF)  
ISBN 978-3-8233-0141-7 (ePub)



# Inhalt

|                                                                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Vorwort .....                                                                                                                                 | 9          |
| <br>Dimensionen und Perspektiven .....                                                                                                        | <br>15     |
| <br>Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht –<br><i>audio literacy</i> als Teil von <i>multiliteracies</i> ..... | <br><br>17 |
| 1 <i>Audio literacy</i> – (Zu)hören zwischen Sprache und Musik .....                                                                          | 17         |
| 2 Zusammenhänge bei der Verarbeitung von Musik und Sprache .....                                                                              | 20         |
| 3 Musik im multimodalen Fremdsprachenunterricht .....                                                                                         | 22         |
| 4 Förderung von <i>audio literacy</i> im kompetenzorientierten fremdsprachlichen<br>Unterricht .....                                          | 24         |
| 5 Schlusswort .....                                                                                                                           | 26         |
| <br>Musik und interkulturelles Lernen .....                                                                                                   | <br>29     |
| 1 Einleitung – Musik als ‚naturalisiertes‘ kulturelles Phänomen .....                                                                         | 29         |
| 2 Funktionen von Musik im Kontext interkulturellen Lernens .....                                                                              | 32         |
| 3 Interkulturelles Lernen mit Musik .....                                                                                                     | 35         |
| 4 Elemente der Musik beim interkulturellen Lernen .....                                                                                       | 41         |
| 5 Musik und interkulturelle Kompetenzentwicklung .....                                                                                        | 46         |
| 6 Kompetenzstufen .....                                                                                                                       | 50         |
| <br>CLIL-Musik: Fremdsprache und Musik im Content and Language<br>Integrated Learning (CLIL) .....                                            | <br><br>51 |
| 1 Legitimation: Warum Musikunterricht in der Fremdsprache? .....                                                                              | 51         |
| 2 CLIL-Musik: Was ist das? .....                                                                                                              | 53         |
| 3 Kurzzeit- und Langzeitformen: Welche Vor- und Nachteile gibt es? .....                                                                      | 54         |
| 4 Sachfachliche, fremdsprachliche, interkulturelle, pädagogische<br>oder bildungspolitische Ziele? Was steht im Fokus? .....                  | 55         |
| 5 Kurzüberblick Forschung: Wann wurde wonach geforscht und warum? .....                                                                       | 58         |
| 6 Ist Musik als Sachfachpartner ‚besser geeignet‘ als beispielsweise Mathematik?                                                              | 59         |
| 7 Was sollte man grundsätzlich beachten? .....                                                                                                | 61         |
| 8 Zusammenfassung .....                                                                                                                       | 63         |
| 9 Drei Beispiele .....                                                                                                                        | 65         |
| 10 Literaturtipps .....                                                                                                                       | 75         |
| <br>Musik und Fremdsprachenunterricht – Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften ....                                                        | <br>77     |
| 1 Einleitung .....                                                                                                                            | 77         |
| 2 Auswirkungen von Musik auf die funktionalen kommunikativen Kompetenzen                                                                      | 81         |
| 3 Auswirkungen von Musik auf das Fremdsprachenlernen jenseits<br>der funktionalen kommunikativen Kompetenzen .....                            | 86         |
| 4 Fazit .....                                                                                                                                 | 88         |

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Genres und Zugänge</b> .....                                                                                        | 91  |
| <b>Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht</b> .....                                                             | 93  |
| 1 Warum sollten Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden? .....                                 | 93  |
| 2 Die Frage der Aktualität .....                                                                                       | 96  |
| 3 Auswahlkriterien und Vorüberlegungen .....                                                                           | 97  |
| 4 Wann und wozu können Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden? .....                          | 99  |
| 5 Wie können Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden? .....                                    | 102 |
| 6 Beispiele mit einem Song .....                                                                                       | 117 |
| 7 Schlussbemerkungen .....                                                                                             | 123 |
| 8 Tipps, Tools und nützliche Websites .....                                                                            | 124 |
| <b>Rap: Textzentrierte und kulturökologische Zugänge im heterogenitätssensiblen Fremdsprachenunterricht</b> .....      | 127 |
| 1 Einleitung .....                                                                                                     | 127 |
| 2 Theoretisch-konzeptuelle Überlegungen .....                                                                          | 128 |
| 3 Zum Einsatz von Rap im Fremdsprachenunterricht .....                                                                 | 133 |
| 4 Überlegungen zu Unterrichtsmodellen .....                                                                            | 135 |
| 5 Zusammenfassung .....                                                                                                | 141 |
| <b>Musik im Film: <i>Erleben, Nutzen und Verstehen</i></b> .....                                                       | 143 |
| 1 Absolutely opposite ... I'm afraid to see something like this, and I think the film never belongs to the music ..... | 143 |
| 2 Filmmusik: Ein Kaleidoskop an Formaten .....                                                                         | 144 |
| 3 Der Kompetenzbereich Filmmusik erleben, Filmmusik nutzen und Filmmusik verstehen .....                               | 146 |
| 4 Beispiele für den Einsatz von <i>Filmmusik erleben, nutzen und verstehen</i> im Unterricht .....                     | 150 |
| 5 Fazit .....                                                                                                          | 157 |
| 6 Ausgewählte Filme und Filmmusik aus dem Beitrag .....                                                                | 157 |
| <b>Musikvideos im Fremdsprachenunterricht</b> .....                                                                    | 159 |
| 1 Musikvideos – noch ein Thema im Fremdsprachenunterricht? .....                                                       | 159 |
| 2 Vorüberlegungen und Kompetenzorientierung .....                                                                      | 161 |
| 3 Methodische Überlegungen .....                                                                                       | 163 |
| 4 Themen- und kompetenzbezogene Einsatzbereiche .....                                                                  | 164 |
| <b>Musik ohne Worte: Instrumentalmusik und Co im Fremdsprachenunterricht</b> .....                                     | 171 |
| 1 Einleitung .....                                                                                                     | 171 |
| 2 Definitionen und Einsatz von Instrumentalmusik im FU .....                                                           | 172 |
| 3 Zieldimensionen und Sprachlern- und Verstehensprozesse .....                                                         | 178 |

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4 Zentrale Bausteine beim methodischen Vorgehen .....                                  | 181 |
| 5 Beispiele für die Unterrichtspraxis .....                                            | 182 |
| 6 Fazit .....                                                                          | 193 |
| 7 Literaturtipps .....                                                                 | 194 |
| <br>Lieder und Reime im Fremdsprachenfrühbeginn und Anfangsunterricht .....            | 195 |
| 1 Theoretisch-konzeptuelle Überlegungen .....                                          | 195 |
| 2 Zum Einsatz im Unterricht .....                                                      | 197 |
| 3 Kinderreime und Fingerspiele .....                                                   | 199 |
| 4 Didaktische Lieder und Reime .....                                                   | 201 |
| 5 Beispiele, Unterrichtsmodelle, Verlaufspläne .....                                   | 202 |
| 6 Woran man außerdem denken sollte .....                                               | 205 |
| 7 Zusammenfassung .....                                                                | 206 |
| 8 Literaturtipps .....                                                                 | 206 |
| <br>Total Physical Response und Suggestopädie .....                                    | 207 |
| 1 Hintergrund .....                                                                    | 208 |
| 2 Suggestopädie .....                                                                  | 208 |
| 3 <i>Total Physical Response</i> (TPR) .....                                           | 213 |
| 4 Ganzheitliches, harmonisches Lernen mit <i>Stirrers</i> und <i>Settlers</i> .....    | 218 |
| 5 Musikbeispiele .....                                                                 | 219 |
| 6 Literaturtipps .....                                                                 | 219 |
| <br>Chansons im Französischunterricht .....                                            | 221 |
| 1 Neulich im Französischunterricht .....                                               | 221 |
| 2 <i>La chanson: qu'est-ce que c'est?</i> Definitionsansätze und Auswahlkriterien .... | 222 |
| 3 Einsatzmöglichkeiten von Chansons im Französischunterricht .....                     | 225 |
| 4 Beispiele für den Unterricht .....                                                   | 232 |
| 5 Zusammenfassung .....                                                                | 237 |
| 6 Literaturtipps .....                                                                 | 238 |
| <br>Songtexte und Lyrik .....                                                          | 239 |
| 1 Einleitung .....                                                                     | 239 |
| 2 Kontextualisierung .....                                                             | 240 |
| 3 Überlegungen zum Einsatz relevanter Beispiele .....                                  | 244 |
| 4 Praxisbeispiele .....                                                                | 246 |
| <br>Literatur- und Quellenverzeichnis .....                                            | 255 |
| <br>Beiträgerinnen und Beiträger .....                                                 | 277 |



## Vorwort

Charlott Falkenhagen und Laurenz Volkmann

*Wo die Sprache aufhört, fängt die Musik an.*  
(E. T. A. HOFFMANN)

Oder anders gedacht: wo Musik aufhört, fängt erneut Sprache an. Und warum nicht auch Fremdsprache? Schon seit Jahrhunderten – stark einsetzend mit der neusprachlichen Reform vor circa 120 Jahren, die man mit dem Namen Wilhelm Viëtor verbindet – findet Musik Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Sie wird geschätzt in ihren verschiedenen Formen und Genres, vom Lied bis zur Instrumentalmusik, vom Anfangsunterricht bis in die Sekundarstufe II. Bereits Generationen von Lernenden bietet sie vielfältige Chancen, Fremdsprache ‚musikalisiert‘ zu erleben und zu erwerben. Unbestritten sind dabei die Potenziale von Musik beim Fremdsprachenlernen, sei es aus linguistischer, neurowissenschaftlicher, pädagogischer, entwicklungs- und lernpsychologischer, literatur- und kulturwissenschaftlicher und soziokultureller Perspektive. In neueren fremdsprachendidaktischen Diskussionen wird die Bedeutung von Musik vor allem im Kompetenzbereich der *multiliteracies* erwähnt. Dabei verschieben sich traditionell logozentrische, auf Schriftlichkeit konzentrierte Paradigmen der Bildung in Richtung eines ganzheitlichen, verstärkt auch visuelle, kinästhetische und auditive Modi berücksichtigenden Verständnisses von Sinnkonstitution sowie kommunikativen Prozessen. Und wie könnte bei dieser Neuausrichtung die Musik nicht berücksichtigt werden? Denn Musik ist und bleibt in besonderem Maße Auslöser von Emotionen, kann Liebe, Hass, Trauer, Wut, Glück oder Melancholie tragen und führt unweigerlich zu (fremd-)sprachlichen Reaktionen. Man möchte und muss sich austauschen über Musik, das Hörerlebnis sowie die eigenen Gefühle auch auf verbaler Ebene mit anderen teilen. Dieser emotionalisierende Effekt von Musik unterstützt beide, in der Forschungsliteratur wie Schulpraxis zu findenden Herangehensweisen an Musik im Fremdsprachenunterricht. Einerseits ist sie, trivial formuliert, ‚methodisches‘ Mittel zum Zweck. So lässt sie beispielsweise eine positive Lernatmosphäre im Klassenzimmer entstehen, katalysiert Grammatik- und Vokabellernen, fördert Hörverstehen und Aussprache, schafft Authentizität durch das Bearbeiten originaler Materialien aus dem zielkulturellen Raum oder motiviert ganz einfach für das Fremdsprachenlernen. Andererseits kann aber auch die Musik selbst Gegenstand der fremdsprachlichen Auseinandersetzung sein, bei der die inhaltliche Beschäftigung mit ihr vor der Analyse und dem Erwerb von fremdsprachlichen Strukturen steht. Die Funktion, Bedeutung und Vielschichtigkeit von Musik als (Kunst-)Werk, Konsumobjekt oder Alltagsphänomen innerhalb einer Gesellschaft oder auch innerhalb globaler Strukturen – wie auch die Wirkung von Musik auf den Rezipienten – sind Aspekte, die durchaus diskutiert und reflektiert werden sollten. Beiden Perspektiven, also einerseits Musik als methodisches Mittel, Transportmedium oder Katalysator fremdsprachlichen Lehrens und Lernens sowie andererseits auch als lohnenswerter Inhalt, möchte der vorliegende Band Rechnung tragen und Verbindungsmöglichkeiten zwischen ihnen aufzeigen. Dabei werden aktuelle Forschungen wie schulpraktische Beispiele und methodische Tipps gleichermaßen berücksichtigt.

*Music makes the people come together. (MADONNA)*

Das Studienbuch *Musik im Fremdsprachenunterricht* gibt einen konzisen Überblick über die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Musik und musikalischen Elementen im Kontext des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen. Nach den einführenden Kapiteln (1–4), die neben allgemein theoretisch-konzeptuellen Überlegungen immer auch mindestens einen besonderen genreübergreifenden Themenaspekt fokussieren, schließen sich neun Kapitel zu Genres und Zugängen (5–13) an, welche vor allem eine kompakte Zusammenfassung zu einzelnen Gattungen wie beispielsweise Songs, Rap, Filmmusik oder Musikvideoclips und deren didaktischen Nutzen bieten. Die einzelnen Kapitel führen in das jeweilige Unterthema bzw. die jeweilige Gattung ein, präsentieren den derzeitigen Forschungsstand, diskutieren noch ausstehende Fragen, geben methodisch-didaktische Hinweise zum Einsatz und zeigen modellartig praxisrelevante Beispiele. Alle Ausführungen beinhalten immer einen Querschnitt verschiedener moderner Fremdsprachen. Kapitelabschließend werden Lesehinweise gegeben und gegebenenfalls weiterführende Literatur zur Thematik aufgeführt.

*Das Wichtigste in der Musik steht nicht in den Noten.*  
(GUSTAV MAHLER)

Musik ganzheitlich erleben, verstehen und versprachlichen – dies scheint immer wieder Fokus musikalischen Arbeitens im Fremdsprachenunterricht (im Folgenden auch FU) zu sein. So vereinen auch die vier einführenden Kapitel diesen Gedanken, auch wenn sie aus unterschiedlichen Perspektiven auf Musik und musikalischen Input im FU blicken.

**Christiane Lütge** und **Claudia Owczarek** diskutieren in ihrem Beitrag die Bedeutung von Hörverstehen im multimedialen Zeitalter und stellen theoretisch-konzeptuelle wie praktische Überlegungen an, wie der Entwicklung von *audio literacy* als Teil des *Multiliteracies*-Ansatzes mit Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zu begegnen wäre. Lütge und Owczarek geben einen kompakten Überblick über die Rolle von Musik im FU und bieten zugleich verschiedene Beispiele an, wie man, basierend auf einem handlungsorientierten Zugang, mit musikalischen Höreindrücken und deren Versprachlichung im Fremdsprachenunterricht umgehen kann.

**Laurenz Volkmann** erkundet in seinem Beitrag erstmalig das Potenzial von Musik in Hinsicht auf Aspekte des inter- und transkulturellen Lernens im FU – ein bisher sowohl von der Fremdsprachdidaktik als auch von den benachbarten Disziplinen vernachlässigtes Thema. Anhand sieben *critical incidents* beschreibt er Wirkung und Funktion von Musik bei Begegnungen mit „interkulturellen [musikalischen] Irritationen“ und erörtert die dabei im Individuum entstehenden Gestimmtheiten zwischen dem Nationalem und dem Globalen, persönlichem Geschmack und Tradition sowie der Musik als Kulturgut oder Alltagsphänomen. Bevor verschiedene Beispiele verdeutlichen, dass bei der Rezeption von Musik zunächst eine kulturelle oder individuelle ‚Aneignung‘ im Vordergrund steht, schlägt Volkmann verschiedene Modelle vor (angelehnt an Byram und Hall), wie interkulturelle Kompetenzentwicklung mit Musik funktionieren könnte und welche Ebenen die Lernenden

durchlaufen müssten. Abschließend transferiert Volkmann seine Erkenntnisse auf das Kompetenzstufenmodell von Bähr et al. und stellt vor, wie interkulturelle Diskurskompetenzen in der Fremdsprache mithilfe von Musik zu entwickeln wären.

Die Möglichkeiten zur Förderung musikalischer Diskursfähigkeit und einem umfänglichen ‚Musikverstehen‘ (*musical literacy* als Teil von *multiliteracies*) als Grundlage genereller fremdsprachlicher Diskurskompetenzen sehen **Charlott Falkenhagen** und **Gabriele Noppeney** in der bilingualen Vermittlung von Musik und Fremdsprache und diskutieren vor allem die Vorteile für das Fremdsprachen- wie auch das Musikhören im Modell des *Content and Language Integrated Learning*. Ein tiefgründiger, in der Fremdsprache geführter Diskurs über Musik setzt nämlich auch Fachkenntnisse (Wissen über Musik) und dazugehöriges Vokabular- bzw. Phrasenwissen voraus. Dieses kann auf effektive Weise im Fachzusammenhang von Musik und Fremdsprache in CLIL-Musik erworben werden. Zusätzlich kann ein fremdsprachig geführter (in Anlehnung an den muttersprachlichen) Musikunterricht, aufgrund seiner fachimmanenten Arbeitsweisen, affektive, ästhetische und soziale Erfahrungen beim Musizieren und Singen generieren, d. h. beim direkten Erleben und kreativen Schaffen von Musik. Wie Falkenhagen und Noppeney darlegen, bündelt dies wiederum viele Vorteile für die Vermittlung und die Anwendung der Fremdsprache.

Der Beitrag von **Aline Willems** zur Verbindung von Musik, (Fremd-)Sprache und Gehirn und den entstehenden Synergien wie daraus abzuleitenden Potenzialen für den (Fremd-)Spracherwerb schließt den ersten Teil „Dimensionen und Perspektiven“ dieses Studienbuchs ab. Er thematisiert eine noch relativ junge Forschung, die essenzielle Erkenntnisse für das Sprachenlernen mit Musik hervorgebracht hat. Willems gibt einen Einblick in relevante Forschungsergebnisse zu den gegenseitigen Einflüssen von Musik und (Fremd-)Sprache im Gehirn auf das Lernen einer Sprache und mahnt zugleich an, unterschiedliche kognitionswissenschaftliche Studien stets mit Blick auf die eigenen Bedarfe in fremdsprachigen Lehr- und Lernsettings zu hinterfragen.

*Music makes my world go round. Music gets me high  
and keeps me on the ground. In music I feel safe and  
sound, get lost and still be found. (LOVEBUGS)*

Unbestritten sind nach wie vor die großen Vorteile für den Fremdspracherwerb bei der Verwendung bzw. dem Einsatz von Liedern, Reimen und Raps. Die diesen Genres immanenten textuellen Komponenten sowie die meist kurzweiligen, musikalisch ansprechenden Strukturen, deren Aktualität und Lebensweltbezug ermöglichen eine Vielzahl von Herangehens- und Bearbeitungsweisen zum Erwerb beziehungsweise zur Anwendung fremdsprachlichen Inputs.

**Hanna Usbeck-Frei** leistet eine, offensichtlich weiterhin notwendige, Überzeugungsarbeit für die sinnvolle und lernintensive Auseinandersetzung mit Songs und zeigt, dass es „sich lohnt, mehr mit einem Song zu machen als ‚bequem‘ Lückentexte auszufüllen“. Sie demonstriert in ihrem umfangreichen wie umfassenden Beitrag alle Facetten zum Einsatz und zu den didaktisch-methodischen Möglichkeiten von Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht. Ein Novum sind die von ihr erstellten Kategorien zu Verwendungsmöglichkeiten

plus Differenzierungsoptionen für Songs im FU, die sie tabellarisch ordnet und dabei Bezüge zwischen einzelnen Aspekten herstellt. Zusätzlich beinhaltet der Beitrag weitere Beispiele für die Unterrichtspraxis und verweist auf nützliche Tools und Websites für die Arbeit mit Pop- und Rocksongs.

**Roman Bartosch** greift den Gedanken des Aktualitäts- und Lebensweltbezuges von Songs für die Lernenden auf und elaboriert in seinen Ausführungen das fremdsprachendidaktische Potenzial von Rap als „popkulturelles Medienerzeugnis“, das aus einer an den „Interessen von Lernenden orientierten Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis nicht mehr wegzudenken“ ist. Bartosch diskutiert den Rap in dessen ureigenem Hip-Hop-Kontext, aber auch vor dem Hintergrund von Popkulturen allgemein. Seine Argumentation zielt darauf ab, Rap bzw. Hip-Hop im Sinne einer Entwicklung kultureller Diskursfähigkeit zu verstehen. Dazu zeigt er in seinen Überlegungen zu Unterrichtsmodellen zum einen ‚klassische‘ literaturdidaktische Herangehensweisen an das Phänomen (textzentriertes Analysieren, Dekodieren der Metaphorik und Rhetorik etc.) und zum anderen kulturökologische Zugänge, die intertextuell, kontextuell und diskursiv mit Raps und Hip-Hop arbeiten, immer dem „Globalziel kritischer Medien- und Diskurskompetenzen verpflichtet“.

**Gabriele Blell** und **Alexander Woltin** betreten Neuland, indem sie den Umgang mit Filmmusik bzw. Soundtracks mit Bezug auf das sprach- und kulturübergreifende Filmkompetenzmodell *Film erleben, Film nutzen* und *Film verstehen* (Blell / Grünewald / Kepser / Matthis / Surkamp 2016) untersuchen und davon ausgehend vier Kompetenzfelder für die Arbeit mit Filmmusik entwickeln und definieren: *Filmmusikbezogen sprachlich handeln*, *Filmmusik analysieren*, *Filmmusik kontextualisieren* und *Filmmusik gestalten*. Drei Unterrichtsszenarien zeigen exemplarisch die Applizierbarkeit der theoretischen Überlegungen zum Einsatz von Filmmusik für die schulische Praxis.

**Laurenz Volkmanns** Ausführungen zu einer in den frühen 2000er Jahren noch sehr beliebten Variante von Musik und ‚Film‘, nämlich den Musikvideoclips (MVCs), fassen den didaktischen Nutzen dieses Kurzgenres zusammen und bieten methodisch-konzeptuelle Überlegungen vor allem vor dem Hintergrund von Lernziel- und Kompetenzorientierung, Motivation und kreativen Lehr-/Lernformen. Damals ‚heiß‘ diskutiert, ist es im fachdidaktischen Diskurs doch ziemlich ruhig um den Musikvideoclip geworden. Volkmann erweckt die Gattung zu neuem Leben, indem er themen- und kompetenzbezogene Einsatzbereiche definiert und mit klassischen wie auch aktuellen Beispielen illustriert. Er betont dabei auch die Möglichkeiten, die heute das Internet, im Vergleich zur didaktischen ‚high season‘ des MVCs vor 15 Jahren, bietet. Die Nutzer können nämlich kurze Clips zu einer Musik selbst erstellen oder bereits bestehende verändern und verbreiten, was wiederum großes Potenzial für u. a. kreativ-produktive Arbeitsweisen mit diesem vielleicht doch noch nicht ganz ausrangierten Medium bietet.

Im Beitrag zur Arbeit mit ‚reiner‘ Instrumentalmusik im FU beschreibt **Charlott Falkenhagen** zunächst den deutlichen Bruch zwischen dem (theoretischen) Potenzial von Instrumentalmusik und der tatsächlichen Unterrichtspraxis und versucht, Gründe dafür zu finden. Neben einer detaillierten Zusammenfassung der bisher dazu geleisteten Forschung stellt sie Überlegungen zum Mehrwert beim Einsatz von Instrumentalmusik im Vergleich zu Songs an, bündelt überblicksartig Zieldimensionen und Sprachlern- und Verstehensprozesse und präsentiert zentrale

Bausteine für das methodische Vorgehen bei einer fremdsprachlichen Auseinandersetzung mit Instrumentalmusik. Beispiele für die unterrichtliche Arbeit runden den Beitrag ab.

**Grit Bergner** erläutert den sogenannten ‚Urtypus‘ für den Einsatz von Musik beim Fremdsprachenlernen: Lieder und musikalisch unterlegte Reime gehören zur unbestrittenen Basis und zum alltäglichen Geschäft im Fremdsprachenfrühbeginn und das nachweislich schon seit vorchristlicher Zeit. Bergner gelingt es, von den historischen Zusammenhängen über die Gründe dieser starken Nutzung von Liedern im Anfangsunterricht bis hin zu verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von (didaktischen) Liedern, Kinderreimen oder Fingerspielen, einen kompakten Überblick zur Thematik zu geben. Besonders hilfreich, vor allem für Lehrernovizen, sind die methodischen Hinweise.

Musik als Auslöser von An- und Entspannungszuständen bei den Lernenden ist vor allem beim Suggestopädischen Lernen und bei der *Total Physical Response*-Lehrmethode ein wichtiges Element. **Katharina Glas** beschreibt in ihrem Beitrag die Effekte von Musik beim Fremdspracherwerb aus psychohygienischer Perspektive und verbindet die durch Musik entstandene Auflockerung der Unterrichts Atmosphäre oder Förderung von Konzentration beim Lernen mit Aspekten eines effektiven *Classroom Management*. Sogenannte musikalische *Stirrers* oder *Settlers* beeinflussen den Gruppenlernprozess positiv. Das gemeinsame Musikerleben fördert nicht nur das soziale Gefüge innerhalb der Klasse, sondern koordiniert und strukturiert auch die Unterrichts- und Lernphasen.

**Aline Willems** beleuchtet in ihrem zweiten Beitrag den Mehrwert bei der Arbeit mit der Textsorte Chanson speziell für den Französischunterricht. Neben einer Darstellung und Diskussion wichtiger Aspekte wie Auswahl, verschiedene didaktisch-methodische Herangehensweisen, Zielformulierungen und Einsatzmöglichkeiten bietet der Beitrag exemplarisch aufbereitetes Material sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe.

**Bernd Klewitz** beschreibt den fremdsprachlichen Mehrwert bei der Arbeit mit Songtexten und Songlyrik vor allem im Zusammenhang mit einer musikalischen Interpretation als besonders fruchtbar. In Form einer Musikreise rund um die Welt belegt er anhand vieler Beispiele, warum Musik besonders geeignet für den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen ist und im Besonderen das transkulturelle Lernen fördert. Im Rahmen von *communication awareness* und *multiliteracies* werden modellhaft drei Beispiele für die verbindende Arbeit von Lyrik und Musik im Unterricht gezeigt.

\*

Unser Dank gilt allen Trägerinnen und Trägern für die facettenreich ausgestalteten und individualisierten Zugänge zum Thema Musik und Fremdsprache – und dafür, dass sie sich zugleich erfolgreich den Herausforderungen stellten, den Ansprüchen eines Überblickswerks zu genügen. Im Besonderen ist dem Narr Verlag zu danken, respektive Frau Kathrin Heyng und Herrn Arkin Keskin, für ihre große Unterstützung dieses unserer Ansicht nach für die Fremdsprachendidaktik und musikalische Bildung wichtigen Projekts. Ein sehr großes Dankeschön für die tatkräftige Unterstützung bei der Arbeit mit dem Manuskript geht an den wissenschaftlichen Mitarbeiter Florian Wagner und die wissenschaftliche Hilfskraft Franz Brückner.



# **Dimensionen und Perspektiven**



# Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – *audio literacy* als Teil von *multiliteracies*

Christiane Lütge und Claudia Owczarek

---

## Abstract

Der folgende Beitrag widmet sich der Bedeutung des Hörverstehens in Zeiten multimodaler Kommunikation. Eingangs werden die Rolle und potentiellen Funktionen musikalischen Inputs im kompetenzorientierten fremdsprachlichen Unterricht diskutiert. Im Anschluss folgt ein Überblick über die Zusammenhänge bei der Verarbeitung von Sprache und Musik und die daraus resultierenden Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht, welcher das Potenzial vieler Musikstücke für die Förderung sprachlicher Lernprozesse unterstreicht. Zudem wird das Konzept *audio literacy* im Kontext seines Entstehungsumfeldes, dem *Multiliteracies*-Ansatz, situiert. Den Abschluss bildet eine Reihe von praktischen Überlegungen zur Förderung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht.

---

*Music oft hath such a charm  
To make bad good, and good provoke to harm.  
(WILLIAM SHAKESPEARE, Measure for Measure)*

## 1 *Audio literacy* – (Zu)hören zwischen Sprache und Musik

Musik spielt im Alltag vieler Jugendlicher eine große Rolle und ist in digitalen Formaten jederzeit verfügbar. Aber auch im Fremdsprachenunterricht ist Musik kein neues Phänomen. Lieder und *songs*, Pop- und Rockmusik wurden und werden häufig in frühen Klassenstufen eingesetzt, um einerseits das Hörverstehen zu schulen und allgemein die Motivation für das Fremdsprachenlernen zu befördern (vgl. Lütge 2009, 2010). Instrumentalmusik, insbesondere klassische Musik, ist hingegen noch wenig etabliert und findet sich allenfalls in suggestopädischen Ansätzen (vgl. Cranmer/Laroy 1992: 1), die aber weniger sprachhandlungs- und produktions-orientiert sind. Argumentiert wird hier häufig mit motivationalen Aspekten, teilweise auch recht pauschal mit einer Stärkung der Konzentrations- und Gedächtnisleistung, andererseits aber auch mit der Entspannung, die durch Musikkunst im Rahmen der Suggestopädie angestrebt wird. Eine systematische Einbeziehung musikalischer Hörerfahrungen in den – auch fortgeschrittenen – Fremdsprachenunterricht lässt sich trotzdem nicht konstatieren, möglicherweise auch deshalb, weil das Hören von Musik gelegentlich mit passiver Hingabe gleichgesetzt wird. Kapteina betont, dass es sich beim Hören durchaus um einen aktiven und kreativen Vorgang handelt:

Aus der Fülle der uns umgebenden Geräusche und Klänge selektiert unser Ohr. Der Mensch hört nicht etwas, das von außen auf uns eindringt, sondern er schafft aktiv und individuell das, was er hört in einem Zusammenspiel von in ihm liegenden Fähigkeiten mit einem äußeren akustischen Angebot. Das Ohr ist ein ‚Informationen suchendes Wesen‘. (Kapteina 2001: 24)

Unterricht müsse daher Lust machen auf intensives und genaues Hinhören, auf Klang-, Sprach-, Sing- und Hörexperimente. Tatsächlich kann bewusstes Hören als Voraussetzung für handlungsorientierte Zugänge durch Musik auf vielfältige Weise angeregt werden. Wenn nun einerseits das Hörverstehen und andererseits die ästhetische Bildung mit dem Ziel kreativitätsfördernder und schüleraktivierender Ansätze in Einklang gebracht werden, so ist es ratsam, Musik als gleichberechtigte semiotische Komponente im gesamtulturellen Diskurs zu betrachten (vgl. Blell 2007: 324). Die Entwicklung von Sensibilität, Hörkonzentration und musikalischem Gedächtnis für Musik- und Klangkontexte sowie die Schulung der rhythmisch-akustischen Diskriminierungsfähigkeit sind dabei genauso zu nennen wie das Aushalten des „Nichtverstehens von (musikalisch und sprachlich) Gehörtem“, um damit eine erhöhte Aufmerksamkeit zu erreichen (ebd.: 324). Eine gewisse Frustrationstoleranz, wie dieser Umgang mit dem Nichtverstehen häufig auch genannt wird, oder zumindest Ambiguitätstoleranz ist nicht nur für fremdsprachliches, sondern auch für literarisches Lernen von zentraler Bedeutung.

Die Ähnlichkeiten von Musik und Sprache bzw. Literatur werden in vielen Zusammenhängen betont (vgl. Gruber 1995: 19). So wird die Musik selbst gelegentlich als Sprache oder Text aufgefasst und der Sprache Rhythmus sowie Melodie zugeschrieben:

[...] Literatur ist aus Sprache gemacht, und Sprache allerdings hat mit Musik viel zu tun. Auch in der Literatur ist der Atem des Autors und (des Lesers) wichtig, sein Herzschlag. Der Rhythmus eines Textes macht seinen Sinn, sein Tempo (presto, adagio) steuert die Lektüre. (Widmer, zitiert nach: Blell 2007:324)

Auch in der Musikrezeption lässt sich die Verbindung von Sprache (Literatur) und Musik verfolgen. Carl Ph. E. Bach spricht von „Sing-Poesie“ und dem „redenden Prinzip“, Beethoven von einer „poetischen Idee“. Musik als ‚Seelensprache‘ wird insbesondere im 19. Jahrhundert etabliert, laut Robert Schumann habe die Musik „Sprache und Zeichen für Seelenzustände“. Schließlich wurde auch der Begriff der „musikalischen Prosa“ zentral bei Wagner, Schönberg u. a. (vgl. Gruber 1995: 20 f.).

Für die Fremdsprachendidaktik lässt sich das Verhältnis von Musik und Sprache aus mindestens zwei Perspektiven betrachten (vgl. Lütge 2009, 2010). Einerseits führt die Erweiterung des Textbegriffs im Rahmen eines veränderten kulturwissenschaftlichen Paradigmas (vgl. Bachmann-Medick 1998) in der Fremdsprachendidaktik mit dem „Spiel der Texte“ (Hallet 2002) zu einem neuen Verständnis des Zusammenwirkens von Text und Musik. So finden in der intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik Texte unterschiedlicher medialer Repräsentationen Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Musik spielt hier neben Bild, Film, Hyperfiktionen Tanz und Theater eine Rolle (Blell 2007). Wechselbeziehungen zwischen Musik und Literatur und ihre lernfördernden Impulse werden im Kontext des medien- und prozessorientierten Ansatzes von Gienow und Hellwig (1993) untersucht und in ihren intermedialen Wechselwirkungen u. a. von Blell und Hellwig (1996) weiterentwickelt.

Andererseits sind für die Fremdsprachendidaktik auch aus spracherwerbstheoretischer Sicht Bezüge zu klanglichen und rhythmischen Aspekten relevant. Wahrnehmungstheoretische und psycholinguistische Erkenntnisse legen nahe, dass Musik auf vielfältige Weise

den Fremdsprachenunterricht bereichern kann. Langsame Instrumentalsätze, z. B. aus der Wiener Klassik, können einen emotional entspannten Zustand schaffen, der die Aufnahme von Texten intonatorisch und rhythmisch begünstigt (vgl. Quast 1996). Wie Badstübner-Kizik betont, ist die Herabsetzung des psychophysischen Erregungsniveaus durch Musik eines der wesentlichen Ziele, das im Rahmen suggestopädischer Ansätze für das Fremdsprachenlernen nutzbar gemacht werden kann (Badstübner-Kizik 2005: 40).

Das Potenzial klassischer Instrumentalmusik für einen schüleraktivierenden und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht wird dabei aber noch gemeinhin unterschätzt. Fremdsprachendidaktische Entwicklungen lassen vermuten, dass das Konzept der *audio literacy* (vgl. Blell 2006, 2007, Lütge 2010) im Rahmen kulturdidaktisch orientierter intermedialer Ansätze eine zunehmend wichtigere Rolle spielen wird.

Die besonders in der Deutschdidaktik starke Tradition einer Verbindung von Medien- und ästhetischer Erziehung hat ebenfalls zu einer „Wiederentdeckung der akustischen Dimension“ (Wermke 1997: 117) für handlungsorientierte Zielsetzungen beigetragen. Im Rahmen des viel diskutierten Konzepts der *multiliteracies* (Kalantzis et al. 2016) findet auch der Bereich der *audio literacy* eine theoretisch-konzeptionelle Heimat, die weit über traditionelle Hörverstehenskompetenzen hinausweist mit einer Einbettung in die Multiliteralitäts-Pädagogik (vgl. Bach 2007: 26).

Wermke postuliert die Wiederentdeckung der akustischen Dimension und bezeichnet das Hören als spezifische Form der Wirklichkeitswahrnehmung. Hören, Horchen und Lauschen gelten als Formen auditiver Aufmerksamkeit, denen gemeinsam ist, dass sie (im Unterschied zum bloßen ‚Zuhören‘) „akustische Wahrnehmungen außerhalb von Kommunikationsprozessen bezeichnen“ (Wermke 1997: 122). Die Besonderheit des Hörens für die ästhetische Erfahrung wird auch von Gadamer betont; das Hören als physiologische Voraussetzung des eigentlichen Verstehens spielt dabei eine besondere Rolle für die Hermeneutik. Dazu führt Lecke aus: „Das Hören ist gleichsam die physiologische Voraussetzung des eigentlichen Verstehens, welches wiederum ein ‚Vernehmen‘ voraussetzt, das mehr als bloßes Hören oder Zuhören ist“ (Lecke 2001: 91). Musikalisch-ästhetische Erfahrung ist nach Vogt eine responsive Erfahrung, die immer als „antwortendes Hören“ zu begreifen ist (vgl. Lecke 2001: 91). Gerade die scheinbar allgegenwärtigen ‚Klangteppiche‘, denen man in verschiedenen Kontexten ausgesetzt ist und die Lernenden in Youtube-Videos oder in der Werbung begegnen, mögen zum Ausgangspunkt für eine neue ‚Kultur des Hörens‘ genommen werden. Hier wird wiederum sehr deutlich, dass es sich beim Hören keinesfalls um ein passives Erlebnis handelt, was im Kontext von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht zunehmend betont wird (vgl. Blell 2006, Lütge 2009). Nicht nur dem Seh- bzw. Hör-Seh-Verstehen, sondern verstärkt auch – wieder – dem Hörverstehen und seinen Vorstufen des (Zu)Hörens, Lauschens und Horchens (vgl. Wermke 2001) wird dabei Beachtung geschenkt. Die Wahrnehmung der Verarbeitung musikalischer Eindrücke als aktiver Prozess im Kontext des Sprachenlernens ist vor dem Hintergrund kompetenzorientierter Ansätze von besonderer Bedeutung.

## 2 Zusammenhänge bei der Verarbeitung von Musik und Sprache

Schon Charles Darwin trieb die Frage nach den Parallelen zwischen Sprache und Musik um, wie in seinem Werk *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex* deutlich wird: „We may [...] believe that musical sounds afforded one of the bases for the development of language”. (1874: 572) Bis heute wird diese Thematik in der Evolutionsforschung kontrovers diskutiert. Es ist davon auszugehen, dass Musik und Sprache sich aus einem gemeinsamen referentiell-emotiven Vorläufer entwickelten (Brown 2000). Während Sprache sich nun überwiegend auf referentielle-inhaltliche Bedeutungen konzentriert, steht bei Musik eher die Vermittlung von Emotionen im Vordergrund. Die Beziehungen zwischen diesen beiden Formen der Kommunikation werden mithilfe neuester Technologien vor allem in den Neurowissenschaften sukzessive erforscht. Grant (2012) macht in diesem Kontext deutlich, dass es für die Betrachtung von Musik und Sprache auf der neuronalen Ebene, d. h. auf der Ebene der Verarbeitung im Gehirn, unabdingbar ist, zwischen den verschiedenen Subkategorien der beiden Begriffe zu differenzieren. Musik kann demnach in Melodie, Harmonie und Rhythmus unterteilt werden; Sprache hingegen wird mithilfe der Kategorien Phonetik und Phonologie, Morphologie, Semantik und Syntax näher beschrieben. In einigen dieser Subkategorien operieren Sprache und Musik in unterschiedlichen neuronalen Netzen, in anderen nutzen sie ein gemeinsames System (vgl. Grant 2012: 428).

Beispiele für die Notwendigkeit dieser Differenzierungen finden sich bei Besson und Schön (2001), die die Zusammenhänge zwischen Semantik und Melodie untersuchen. Dabei vergleichen sie die Hirnaktivitäten der Probanden in zwei Szenarien: Zunächst hören diese einen Satz, bei dem das letzte Wort zwar in grammatikalischer Hinsicht, nicht aber in semantischer passend ist. Die dabei zu beobachtende Hirnaktivität vergleichen die Wissenschaftler dann mit den Aktivitäten, die im Gehirn ablaufen, wenn die Probanden eine Melodie mit einer abweichenden Note hören. Besson und Schön können dabei gravierende Unterschiede zeigen und machen auf diese Weise deutlich, dass Wortbedeutung und Melodie in unterschiedlichen neuronalen Netzen verarbeitet werden (vgl. 2001: 241 f.). In einem weiteren Experiment widmen sich Besson und Schön den zeitlichen Aspekten von Musik und Sprache. Dazu spielen sie den Probanden nacheinander Aufnahmen von Sätzen und Musik vor, bei denen jeweils ein Wort oder eine Note zeitlich verzögert ertönt. Dabei messen sie Aktivitäten in denselben Hirnarealen und zeigen somit, dass zeitliche Verstöße sowohl bei musikalischem als auch bei sprachlichem Input in gemeinsamen neuronalen Netzen verarbeitet werden (vgl. Besson / Schön 2001: 253–254).

Die Erkenntnis, dass Sprache und Musik mitunter in gemeinsamen nervlichen Systemen verarbeitet werden, ist insbesondere im Kontext von Spracherwerbs- und fremdsprachendidaktischer Forschung von großem Interesse. Sie ist Ausgangspunkt für eine Vielzahl von weiterführenden Studien zu den Einflüssen von Musik auf den Sprachlernprozess. Dabei ist jedoch eine wichtige Unterscheidung zwischen den verschiedenen Formen musikalischen Inputs zu treffen, denn wie – Kang und Williamson konstatieren: „music has the potential to both hinder and help performance on a secondary task by acting as a disruptive or stimulating agent” (2014: 729). Musik ist also nicht gleich Musik – es ist vielmehr so, dass insbesondere

das gleichzeitige Hören komplexer musikalischer Stücke eher vom Lernprozess ablenkt und kognitive Ressourcen in Anspruch nimmt, die der Lerner für das Erfüllen der eigentlichen Aufgabe benötigt. Stimulierende Musik hingegen hat das Potenzial, die Lernleistung zu fördern. Dieser Effekt wird vor allem musikalischem Input zugesprochen, der sich positiv auf die Stimmung und psychophysiologische Prozesse auswirkt (vgl. Kang/Williamson 2014).

Ähnlich verhält es sich bei der Auswirkung von Musik auf die Leistung des Gedächtnisses. Auch hier scheint die Art der Musik ausschlaggebend dafür, ob sich ein positiver oder negativer Effekt auf das Gedächtnis einstellt. So konnte Wilcox (1995) in einem Experiment zeigen, dass der Einsatz von Musik Fremdsprachenlernenden dabei hilft, sich an die Aussprache in der Zielsprache zu erinnern. Die Kombination des fremdsprachlichen Inputs mit einer Melodie erleichtert somit den Abruf der Satzmelodie. Jäncke und Sandman (2010) können indes in ihrer Studie keinen positiven Einfluss von Musik auf die Gedächtnisleistung nachweisen. Eine mögliche Erklärung für diese Resultate ist die Verwendung von den Probanden unbekannter, „slightly more distracting out-of-tune music“ (Jäncke/Sandmann 2010: 10). Auch hier wird einmal mehr deutlich, welche wichtige Rolle die Art des musikalischen Inputs spielt.

Die Erkenntnisse zur neuronalen Verarbeitung von Musik und Sprache haben ein besonderes Interesse an den Auswirkungen von musikalischer Ausbildung auf Sprachlern- und -erwerbsprozesse nach sich gezogen. Zeromskaitė (2014) zufolge schult musikalische Expertise das auditive System nicht nur in Bezug auf Musik- sondern auch auf Sprachverarbeitung. Gleichzeitig werden die damit verbundenen kognitiven und neuronalen Systeme trainiert. Musikalische Fähigkeiten wirken sich außerdem förderlich auf die Ausbildung und Funktionsweise neurophysiologischer Mechanismen aus, die zur Verarbeitung der Syntax dienen (Jentschke/Koelsch 2009). In Bezug auf fremdsprachliche Sprachlernprozesse findet sich eine Vielzahl von Studien zum Einfluss musikalischer Fähigkeiten auf die verschiedenen Teilaspekte der Sprachkompetenz. Besondere Beachtung erfahren dabei phonologische Prozesse. So wurde beispielsweise gezeigt, dass Erwachsene mit musikalischer Bildung besser lexikalische tonale Variationen in einer Fremdsprache erkennen können als Erwachsene ohne musikalische Expertise (vgl. Zeromskaitė 2014: 79). Auch in Bezug auf die Verarbeitung der Dauer von Phonemen und auf die Sprachsegmentation zeigen musikalische Fähigkeiten einen förderlichen Effekt auf die Fremdsprachenkompetenz. Marie et al. (2011) weisen in einer Studie nach, dass Fremdsprachenlernende mit musikalischem Training leichter segmentale und klangliche Unterscheidungen und Kategorisierungen vornehmen können. Überdies haben musikalische Vorerfahrungen auch einen positiven Einfluss auf die Aussprache. In einer Studie mit Spanischlernenden können Posedel et al. (2011) zeigen, dass deren Fähigkeiten, die Tonhöhe zu bestimmen, direkt mit der Qualität ihrer spanischen Aussprache korrelieren. Schließlich lassen sich auch positive Wechselbeziehungen zwischen musikalischem Training und der Lesekompetenz in der Fremdsprache herstellen (Strait et al. 2011).

Von großer Relevanz im Kontext des Fremdsprachenlernens mit Musik ist ferner eine Studie von Ludke et al. (2014) zum Wortschatzerwerb. Darin untersuchen sie mithilfe eines „randomized, controlled, experimental design“ (51), auf welche Weise kurze Phrasen in einer den Probanden gänzlich unbekannten Fremdsprache (hier: Ungarisch) besser memorisiert werden können. Die Teilnehmenden werden dabei in drei Gruppen geteilt: der ersten Gruppe

werden die Phrasen gesprochen präsentiert, für die zweite Gruppe werden sie rhythmisch gesprochen und für die dritte Gruppe gesungen. Die Analyse der Tests zur Überprüfung der Lernleistung zeigt, dass die gesungene Darbietung der ungarischen Phrasen die besten Resultate erzielt (vgl. Ludke et al. 2014: 47–49). Die Wissenschaftler vermuten, dass die Tonstruktur als zusätzliche Unterstützung beim Abrufen der neuen Phrasen dient. Melodische Strukturen scheinen dabei einen größeren Effekt zu haben als rhythmische Strukturen. Vor allem zu Beginn des Erlernens einer neuen Fremdsprache sprechen Ludke et al. der Musik eine besondere Rolle zu, da sie bei der Segmentierung der Töne in individuelle Wörter helfen könne (vgl. 50). Die Studie zeigt darüber hinaus, dass sich das Erlernen neuer Phrasen in gesungener Form auch förderlich auf die fremdsprachliche Sprechkompetenz auswirkt. Die Probanden der dritten Gruppe zeigen in diesem Bereich ebenfalls signifikant bessere Ergebnisse als die der beiden anderen Gruppen (ibid.).

Schließlich sind auch die „psychohygienische[n] und emotionale[n] Funktionen vom Musik“ (Blell 2006: 114) für den (fremdsprachlichen) Lernprozess erwähnenswert. Benenzon (1997) macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass Musik sich auf den Blutdruck, den Puls, die Körperhaltung und die Atemfrequenz auswirkt und somit die Aufmerksamkeit und die Leistung eines Lerners beeinflussen kann. Erneut ist dabei die Art der Musik entscheidend: Während langsamere, melodische Musik beruhigend und lernfördernd wirkt, dient dynamische, rhythmische Musik der Aktivierung der Lernenden (vgl. Blell 2006: 114). Des Weiteren zeigen Fonseca-Mora et al. (2011), dass Musik sich auch eignet, um die Lernbereitschaft zu fördern. Zudem weist Engh (2013) auf die soziale Dimension der Musik hin. Die gemeinsame Rezeption und Produktion von Musik im Unterricht stärke das Gemeinschaftsgefühl und die Zusammenarbeit der Lernenden.

Hier sei ein kritischer Blick auf die Schlussfolgerungen aus den genannten Studien erlaubt: Aus der Vielzahl der Untersuchungen zu dieser Thematik sollte, insbesondere wenn quasi-experimentelle Designs zugrunde gelegt werden, nicht abgeleitet werden, dass die gleiche Musik den identischen Effekt auf unterschiedliche Lernende hat. Individuelle Wirkfaktoren werden in der Regel nicht berücksichtigt. Die Einzigartigkeit musikalischer Eindrücke hebt auch Blell hervor, wenn sie schreibt: „aufgrund nicht festlegbarer konnotativer Bedeutung von musikalischen Abläufen [...] verbindet sich die Musikrezeption auch mit sehr subjektiven emotionalen Erfahrungen, die wiederum ganz individuelle sprachbezogene Informationsverarbeitungsprozesse stimulieren“ (2006: 114). Wie so oft im Fremdsprachenunterricht ist also auch beim Einsatz von Musik auf die individuellen Eigenschaften und Präferenzen der Lernenden Rücksicht zu nehmen, um mit dem gewählten musikalischen Input die intendierten Lehr- und Lernziele zu erreichen.

### 3 Musik im multimodalen Fremdsprachenunterricht

Wie bereits eingangs erwähnt, ist es anzuraten, Musik als gleichberechtigtes Bedeutung tragendes Element im multimodalen mütter- und fremdsprachlichen Diskurs zu betrachten. Mit der voranschreitenden Digitalisierung und Globalisierung verändert sich auch die Art und Weise der Kommunikation. Bedeutungen werden nicht mehr in erster Linie durch

Schrift vermittelt. Austausch mithilfe von geschriebenen Worten wird zunehmend ergänzt oder gar ersetzt durch „[...] other ways of crossing time and distance, such as recording and transmissions of oral, visual, audio, gestural and other patterns of meaning“ (Kalantzis / Cope 2012: 2). Daraus folgern Kalantzis und Cope die Notwendigkeit den Begriff der Literalität zu erweitern. Es reiche nicht mehr aus, lediglich die schriftliche Verständigung zu beherrschen. Multimodale Kommunikation müsse gelehrt und gelernt werden, um eine kompetente Nutzung der zeitgenössischen Medien zu ermöglichen (vgl. Kalantzis / Cope 2012: 2). Auch die Kontexte, in denen Menschen miteinander kommunizieren, gewannen an Komplexität. Aufgrund der voranschreitenden globalen Vernetzung würden sie sprachlich und kulturell diverser (vgl. Kalantzis / Cope 2000: 6). All diese Herausforderungen verlangten es, das herkömmliche Lehren und Lernen von Literalität zu überdenken, zu erweitern und das Aushandeln einer Vielzahl verschiedener Diskurse und Modi darin einzuschließen (vgl. The New London Group 1996: 61). Wird dabei die Ausbildung von *audio literacy* als Teil eines weiten Kommunikations- und Sprachlernansatzes (vgl. Blell 2006: 113) verstanden, so wird die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit Musik auch in den sprachlichen Fächern deutlich. Nur durch die Einbeziehung dieses semiotischen Codes im Unterricht erhalten die Lernenden die Möglichkeit, „[...] to incorporate their varied meaning-making practices from home, popular culture, technology, sports and culture into [...] the classroom“ (Tremblay-Beaton 2015: 2579). Diese Notwendigkeit macht auch Blell deutlich, wenn sie „[...] die für den Einsatz von Musik wichtige kulturelle, materiell-mediale und auch mehrsprachigkeitsorientierte Verankerung im Fremdsprachenunterricht“ (Blell 2010: 12 f.) fordert.

Um die *audio literacy* in all ihren Facetten zu schulen, reicht es nicht aus, gelegentlich einen Popsong in die Unterrichtsplanung zu integrieren. McKerrell und Way machen deutlich, dass Musik Bedeutung auf sehr komplexe Weise vermittelt, da es sich um ein Zusammenspiel von Rhythmus, Tonhöhe, Instrumentierung, Tonalität, Melodie sowie gegebenenfalls deren Wechselwirkungen mit dem Liedtext und weiteren interagierenden semiotischen Modi handele (vgl. 2017: 8). All diese Teilaspekte von Musik bedürfen der Thematisierung im Unterricht; Barton und Unsworth unterstreichen dies, wenn sie schreiben:

[...] not only will children need to understand the interpretive possibilities of language and image in literary meaning but it is also important that they are able to value the place and impact that sound and music has in this meaning. Having an awareness and understanding of a variety of tonal, rhythmic, expressive and timbral features [...] is important in being able to optimally appreciate multimodal texts involving sound and music. (2014: 13)

Die Lernenden sollen also die verschiedenen Bestandteile von Musik kennenlernen und ein Verständnis dafür entwickeln, wie diese die Bedeutung eines multimodalen Texts im weitesten Sinne beeinflussen.

Ein Beispiel für die Thematisierung der vielschichtigen Bedeutungskonstitution durch Musik im Unterricht findet sich bei Barton und Unsworth. Sie zeigen dieses im Klassenzimmer mithilfe des Bilderbuchs *The Lost Thing* von Shaun Tan sowie dem darauf basierenden Animationsfilm. Ein essentieller Unterschied zwischen diesen beiden Medien ist die Einbindung der Musik in letzterem. Somit eignet sich eine vergleichende Analyse der beiden

multimodalen Texte in außerordentlichem Maße, um die besonderen Merkmale der Musik herauszustellen. Barton und Unsworth weisen jedoch auf ein Forschungsdesiderat hin, denn es sei nicht ausreichend belegt,

[...] what kind of knowledge about music will be needed to optimise the effectiveness of students' multimodal literacies development, and how the development of metasemiotic understanding more broadly, can be accommodated within our conceptualisations of multimodal literacy learning and teaching. (2014: 14)

Auch wenn die Thematisierung von Musik als bedeutungstragendes Element multimodaler Kommunikation im Unterricht noch nicht erschöpfend untersucht ist, so wird bereits heute klar, dass Musik in Zeiten multimodaler Diskurse eine essentielle Rolle spielt und folglich auch in den sprachlichen Fächern einen Platz im Curriculum verdient. Denn nur, wenn die verschiedenen *literacies*, also auch *audio literacy* in all ihren Facetten, gefördert werden, bereitet der mutter- und fremdsprachliche Unterricht die Lernenden ausreichend auf die Herausforderungen der Kommunikation im 21. Jahrhundert vor.

#### 4 Förderung von *audio literacy* im kompetenzorientierten fremdsprachlichen Unterricht

Klassische Übungen zum Hörverstehen stellen in der Regel die Informationsentnahme aus Tonaufnahmen in den Mittelpunkt. Wird Hörverstehen jedoch im Kontext des *Multiliteracies*-Ansatzes verstanden, so ergibt sich daraus ein vielschichtigeres Verständnis des Begriffs. Blell (2017: 8) differenziert dabei die folgenden Teilkompetenzen:

- ▶ Sensibilität für Hörkontexte aller Art (Sprache, Musik, Klang);
- ▶ Bereitschaft und Fähigkeit, Nichtverstehen von Gehörtem auszuhalten und in erhöhte Aufmerksamkeit umzuwandeln;
- ▶ Fähigkeit, andere Hörweisen und Interpretationen auszuhalten und eigene Wertungen hinauszuzögern oder gar auszusetzen;
- ▶ Fähigkeit zur ‚Lücke‘ bzw. kontextuell angepasstem Einsatz von sprachlichen, para- und nichtsprachlichen Mitteln zum Ausgleich von ‚Hörlücken‘ (nonverbale Kommunikation);
- ▶ Fähigkeit, Gehörtes in kulturellen Bedeutungsstrukturen kritisch zu interpretieren und anzuwenden.

Um diese verschiedenen Facetten von *audio literacy* in den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zu integrieren, schlägt Lütge vor, die aktivierende Wirkung von Klangwelten für fremdsprachliche Inszenierungen nutzbar zu machen (2010: 102). Sie plädiert also dafür, Synergien zwischen der Förderung von *audio literacy* und performativer Kompetenz herzustellen. Diese Verbindungen identifiziert sie auf drei Ebenen. Zunächst kann Musik eine „aktivierende und kommunikationsfördernde Atmosphäre“ (Lütge 2010: 102) schaffen, die sich förderlich auf die Gruppendynamik einer Lerngemeinschaft auswirken kann. Auch „multisensorische/ mehrkanalige Sprachlernerfahrungen“ (ibid.) können mithilfe von Musik erreicht werden. Eine Illustration dieser Überlegungen findet sich bei von Blanckenburg

(2018). Er beschreibt, wie *Body Percussion* im Fremdsprachenunterricht zur Aktivierung der Lernenden und zur Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls innerhalb der Lerngruppe genutzt werden kann. Zudem macht er deutlich, dass durch das gemeinsame Intonieren eines rhythmischen Musters auch dessen Wirkung und die erzeugte Stimmung erlebbar gemacht werden.

Auch die Nutzbarmachung von Musik für ästhetische und interkulturelle Sprech- und Spielanlässe spielt eine wichtige Rolle im kompetenzorientierten Englischunterricht. Lütge (2010: 102) argumentiert für die Förderung von interkultureller kommunikativer Kompetenz mithilfe intermedialer Wechsel zwischen Musik, Schrift und Bildkunst, welche durch Verbalisierung zur kritischen Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Empfinden führen können (2010: 103). Lütges Ausführungen stehen im Einklang mit Halletts Forderung nach einem Unterricht, der „die große Zahl der Darstellungs- und Symbolisierungsformen wider[spiegelt], die an der Herausbildung kultureller Vorstellungen, Deutungsmuster und Handlungsweisen beteiligt sind“ (2016: 41). Dazu zählen nicht zuletzt auch musikalische Darstellungsformen.

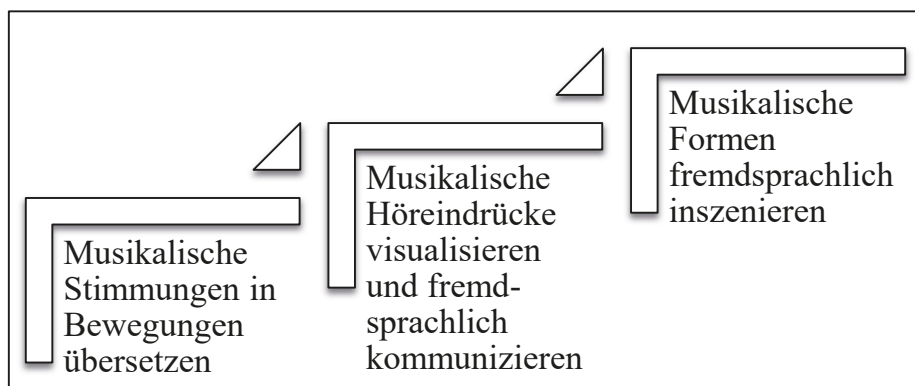


Abb. 1: Stufenmodell zur Handlungsorientierung durch musikalische Hörerfahrung (nach Lütge 2010)

Für die Annäherung an einen handlungsorientierten Ansatz zur Förderung von *audio literacy* schlägt Lütge ein Vorgehen in drei Phasen vor, welche zunehmend komplexeres und autonomeres fremdsprachliches Handeln der Lernenden erfordern (vgl. Abb. 1). Im ersten Schritt stehen ganzheitliche Aktivitäten im Vordergrund, die die Lernenden animieren, sich zur Musik zu bewegen. Diese können zunächst nonverbal ablaufen, später aber auch fremdsprachliche Kommunikation umfassen. Gut eignet sich hier die von von Blanckenburg (2018) beschriebene Methode der *Room Walks*: Dabei wird ein Musikstück gespielt und die Lernenden sind aufgefordert, sich auf eine Weise durch den Raum zu bewegen, die ihnen zur Musik passend erscheint. Auf diese Weise werden die Lernenden zu einer ersten Interpretation des Stückes animiert. In einer sich anschließenden Reflexion können dann die für die individuellen Auslegungen bedeutsamen Elemente und Muster gemeinsam identifiziert werden.

Im zweiten Schritt von Lütges (2010) Stufenmodell entwerfen die Lernenden inspiriert von musikalischen Eindrücken Szenarien. Dabei sind verschiedene Herangehensweisen denkbar. So können die Lernenden ihre Impressionen zeichnerisch, pantomisch oder sprachlich festhalten. Die Lehrkraft kann diese Prozesse mithilfe von leitenden Fragen während des Musikhörens anregen. Weitaus mehr Herausforderungen stellt die dritte Phase der Handlungsorientierung durch musikalische Hörerfahrung dar. Um eine umfangreichere Inszenierung ausgehend von einem Musikstück zu gestalten, ist es unabdingbar, den *plot* in kleineren Schritten anzubahnen und zu entwickeln. Besonders gut geeignet sind hier Musikstücke, die sich in verschiedene thematische Einheiten gliedern lassen und folglich Raum für Sprech- und Spielanlässe und Interpretationen durch die Lernenden bieten (vgl. Lütge 2010: 104 f.).

Während Musik i. d. R. primär als ein möglicher Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts verstanden wird, finden sich in letzter Zeit vermehrt Ansätze, die noch einen Schritt weiter gehen und die Synergien der beiden Fächer im Rahmen eines bilingualen Musikunterrichts nutzen möchten. So fordert Helms (2004) die Förderung einer medien- und themenübergreifenden kommunikativen Kompetenz. Laut Blell (2017a: 260) muss diese auch beinhalten, dass „Lernende sich von einer musikalischen Mitteilung emotional und kognitiv angesprochen fühlen und mit einer kommunikativen Anschlusshandlung darauf reagieren“. Abermals wird deutlich: Erst wenn Lernende mit den verschiedenen semiotischen Modi, also auch musikalisch vermittelter Bedeutung, souverän umgehen können, sind sie kommunikativ kompetente (Fremdsprachen-)Lerner.

## 5 Schlusswort

In den „Hoch-Zeiten des ‚Cross-Over‘ der Medien und Künste“ (Blell 2007: 311) sind sogenannte Grenzüberschreitungen zwischen Literatur und Musik nicht ungewöhnlich. Medienkombinationen und -verschränkungen, der Blick auf musikoliterarische Texte und musikalisierte Narrationen gewinnen im Rahmen einer intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik an Bedeutung. Aus der Perspektive des *Multiliteracies*-Ansatzes lässt sich die Bedeutung der *audio literacy* in einen größeren Zusammenhang von Medienkompetenz und Multilingualität stellen. Die Bedeutung der akustischen Dimension für das Fremdsprachenlernen wird im Rahmen empirischer Medienrezeptionsforschung allerdings weiter zu untersuchen sein. Da in jüngster Zeit der Kompetenz des Hörverstehens wieder stärkeres Gewicht eingeräumt sowie eine Betonung der – ästhetischen – Bildung auch für den Fremdsprachenunterricht dezidiert eingefordert wird, bietet sich der Einbezug von (Instrumental-) Musik in den Fremdsprachenunterricht an. Insbesondere affektive und imaginative Aspekte spielen eine große Rolle. Mindestens genauso wie beim Lesen von Literatur führt das Hören von Musik zu individuellen Erfahrungen, denn „no two people will hear a piece of music in quite the same way“ (Cranmer / Laroy 1992: 2). Analog zum *reader-response* ließe sich somit von einem Konzept des *listener-response* ausgehen. Eine solche Perspektive kann das handlungsorientierte Potenzial von Musik im Fremdsprachenunterricht besonders betonen, denn die individuell sehr unterschiedlichen imaginativen Momente, Emotionen und Leerstellen

beim Hören von Musik können auf produktive Weise dazu beitragen, dass Erfahrungen mit Differenz gemacht werden, wie Cranmer und Laroy (1992: 2) ausführen:

The fact that different people perceive the same music in different ways is crucially important [...], but equally so is the need people have to tell others and find out from others what they have heard – what we might call a ‘curiosity gap’ has been created. Now this curiosity gap goes a great deal further than the ‘information gap’ or ‘opinion gap’ that much so-called ‘communicative’ teaching aims to produce, for all too often in these ‘communicative’ lessons there is absolutely no reason to exchange information or opinions other than that the teacher says so.

Ein weiterer Punkt scheint uns hervorhebenswert. Die Lehrkraft besitzt im Fremdsprachenunterricht in der Regel nicht automatisch die Deutungshoheit über die verwendeten Musikstücke. Das ist von großer Bedeutung, wenn es darum geht, emotional-engagiert, kreativ und vor allem aktiv in einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht zu agieren. Hier scheint Musik eine besondere Rolle spielen zu können.

Und so mag man mit Grant (2012: 433) zu einer Schlussfolgerung gelangen, die das ganze Potenzial von Musik für das Fremdsprachenlernen treffend zusammenfasst:

When we give music the same credence as any other subject, we will then be able to harness its full potential as a powerful tool for improving language learning as well as cultural competence. It is our duty and our privilege to do everything we can to enable the rising generation to not only speak to others in another language, but to truly communicate with others in our increasingly global community.

