

**Jan Černetič**

Doktorski študent

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Slowenien

jan.cernetic@ff.uni-lj.si

UDK [811.112.2'243:37.091.3]:82-192

DOI: 10.4312/vestnik.16.313-335

Izvirni znanstveni članek



## **LIEDERBEHANDLUNGEN IN AUSGEWÄHLTEN LEHRWERKEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT: DIDAKTISCHE ANALYSE UND ERWEITERUNGSVORSCHLÄGE**

### **1 EINFÜHRUNG**

Musik und Sprache gehen Hand in Hand. Musik gibt den Wörtern einen emotionalen Charakter, erhöht die Gedächtnisfunktion, bewirkt Glücksgefühle, sorgt für Entspannung; zudem gilt sie schon seit Menschengedenken als ein bewährtes ganzheitliches Kommunikationsmittel. So wie Musik weist auch Sprache melodische Elemente wie Tonhöhe, Klangfolge, Betonungen, Rhythmus auf. Die Rezeption von Liedern verbindet beide Hirnhälften: die rechte kommt bei der Wahrnehmung der Melodie, die linke bei Worten zum Einsatz (vgl. Quast 1996; Feindert 2007; Kiviranta/Mäkelä 2014; Birkenbihl 2015). Über lange Zeit hinweg werden Lieder und Songs im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, sie haben ihren Weg auch in die DaF-Lehrwerke gefunden (Morgret 2014).

Im vorliegenden Beitrag wird auf die Lieder, die sich in den sechs untersuchten DaF-Lehrwerkreihen befinden, und auf die auf diese bezogenen Liedbehandlungsübungen und -aufgaben eingegangen. Anfangs werden allgemeine Wirkungen von Musik dargestellt und Argumente für sowie gegen den Liedereinsatz im Unterricht beleuchtet, dann werden die Einsatzmöglichkeiten aufgezählt. Weiterhin wird zwischen nichtauthentischen, didaktisierten und authentischen deutschen Liedern unterschieden. Anschließend werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Lehrwerkanalyse dargestellt und diskutiert: Im Forschungsfokus stehen die Anzahl, die Positionierung, die Authentizität, die Länge, der Liedtext, die Liederbehandlungsübungen und die Lernziele, die durch letztere verfolgt werden. Anhand der Ergebnisse werden abschließend Vorschläge geliefert, wie die Liederbehandlungsaktivitäten aus untersuchten Lehrwerken sinnvoll erweitert werden könnten, um die gehörten Lieder am effektivsten für die Unterrichtszwecke zu nutzen.

## 2 EINSATZ DER LIEDER IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

### 2.1 Wirkungen von Musik

Der Musikeinsatz im (Fremdsprachen-)Unterricht weist affektive, kognitive, soziale, kulturelle, linguistische und pädagogische Wirkung auf (Kiviranta/Mäkelä 2014: 9–11; vgl. auch Quast 1996: 107–110). Bei der *affektiven* Wirkung geht es darum, dass Musik einen Auslösemoment von Gefühlsprozessen darstellt. Sie soll eine positive Einstellung zum Lernprozess gewährleisten, was geschieht, wenn alle musikalischen Komponenten im Einklang sind und bei Lernenden positive Assoziationen hervorrufen. Die *kognitive* und *linguistische* Wirkung sind beim Liedereinsatz noch verstärkt, weil die Arbeit mit Liedern mehrkanaliges bzw. multisensorisches Lernen ermöglicht. Die Verbindung von Sprache und Musik löst die Aktivität beider Hemisphären des Gehirns aus. Der Unterricht erhält einen informellen Charakter, was die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkraft vertiefen, für die gegenseitige Akzeptanz, Toleranz sorgen und die Interaktivität in der Klasse fördern kann. Die *soziale* Wirkung kommt vor allem im Kindergarten zum Ausdruck, wenn Kinder beim gemeinsamen Singen Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Verantwortungsgefühl und Selbstdisziplin entwickeln. Die *kulturelle* Wirkung zeigt sich im Verstehen des kulturell-historischen Kontextes, in dem ein Lied entstanden ist und dessen Werte es vertritt.

### 2.2 Argumente für den Liedereinsatz

In Fremdsprachen gibt es Klänge und Laute, an die man aus der Muttersprache nicht gewohnt ist, was die Chance vergrößert, diese im Gespräch zu überhören. Lieder ermöglichen daher schon in der Anfängerstufe ihre Wahrnehmung und verhelfen dazu, dass sich Lernende in die zu erlernende Sprache einhören (Willems 2019: 82–83). Wenn sich Lernende für den Rhythmus der deutschen Sprache sensibilisieren, beginnen sie automatisch richtig zu betonen und Wörter zu akzentuieren, weil sie der Liedrhythmus und die Liedmelodie dazu zwingen (Morgret 2014: 92).

Der emotionale Gehalt eines Liedes löst bei den Lernenden immer eine Reaktion aus. Lernende können entweder in ihrer Muttersprache oder bestenfalls auf Deutsch erklären, wie sie sich während des Liedhörens gefühlt haben, sie können ihre Stimmung versprachlichen und untereinander vergleichen. Die moderne Musik vermittelt Botschaften sowohl durch den Liedtext als auch durch den Ton und das Bild (Musikvideo), was unter anderem mehrkanaliges Lernen ermöglicht (Usbeck Frei 2019: 94).

Lieder bieten oft das Vokabular, das Lehrkräfte im Unterricht normalerweise nicht gezielt vermitteln wie z. B. umgangssprachliche Ausdrücke, denen aber man im Zielsprachenland tagtäglich begegnet. In der heutigen digitalen Gesellschaft werden Bedeutungen nicht mehr nur durch die Schrift vermittelt, es wird im Gegenteil immer mehr gehört oder

gesehen. Für eine erfolgreiche (interkulturelle) Kommunikation scheint die Bereitschaft, „Nichtverstehen von Gehörtem auszuhalten und in erhöhte Aufmerksamkeit umzuwandeln“ von großer Bedeutung zu sein (Lütge/Owczarek 2019: 24). Wenn Lernende nicht alles verstehen, stärken sie ihre Schlussfolgerungs- und Texterschließungskompetenz. Sie lernen also davon auszugehen, was sie schon wissen, und über das Unbekannte zu schlussfolgern.

Während einige Fremdsprachendidaktiker die aktivierende und kommunikationsfördernde Atmosphäre bzw. ein Durchbrechen der Unterrichtsroutine, das mithilfe von Liedern geschaffen werden kann, hervorheben (Lütge/Owczarek 2019: 25–26; Birnbaum 2013: 16), warnen andere davor, dass Lieder nicht als Preis in der letzten Stunde am Freitag gehört werden sollten (Esa 2008: 3) oder als ein Lockmittel anzusehen sind, weil dann ihr ästhetischer und künstlerischer Wert (Gountouva 2013: 32), aber auch pädagogisch-didaktisches Potenzial und das Potenzial für das Fremdsprachenlernen verloren gehen. Viele deutsche Lieder gehen auf aktuelle Themen ein, und wenn Lernende dies einsehen, dann entwickeln sie eine Art Aufnahmebereitschaft für die Behandlung dieser Themen im Unterricht und bringen Energie dafür auf (ibid.: 26).

Liedtexte sind meistens authentische Texte, die den Lernenden auch zu Hause kostenfrei zugänglich sind (z. B. auf YouTube). Ihre einfache Verfügbarkeit ermöglicht es, Lieder mehrmals und ortsunabhängig zu hören und somit die im Lied vorkommenden Chunks und grammatischen Strukturen durch Wiederholung tiefer im Gedächtnis zu verankern. Gountouva (2013: 28) betont darüber hinaus, dass sich für den Unterricht vornehmlich Strophenlieder eignen. Zwischen zwei Strophen spielt Musik, und diese nichtverbalen Liedteile bedeuten das Zeitintervall, das das menschliche Gehirn benötigt, um die Textinformationen zu verarbeiten und zu speichern.

Morgret (2014: 256) fasst in ihrer Studie<sup>1</sup> Verbesserungen zusammen, zu denen es bei ihren Lernenden nach acht Wochen Unterricht mit Liedern gekommen ist: schnelleres Sprechen und aufmerksames Hören, leichteres Lernstoffmemorieren, richtige Akzentuierung und schnelleres Merken neuer schwieriger Vokabeln, die Bewusstmachung des aktiven Wortschatzes, die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs und das Wecken von Interesse für deutsche Musik und Kultur.

Durch das Anhören der Lieder und das Ansehen ihrer Videospots, die online kostenfrei zugänglich sind, wird im FSU mehrkanaliges Lernen ermöglicht, die Lernenden können aber auch zum autonomen Lernen zu Hause angeregt werden. Während der Suche nach einem bestimmten Lied aus dem Unterricht stoßen sie nämlich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf weitere deutsche Lieder, die sie interessant finden könnten.

1 Zehn Probanden, arabische Muttersprachler, wurden vor und nach der Studie aufgenommen; im Forschungsfokus standen freies Sprechen, Artikulation, Sprechrhythmus beim Vorlesen eines Textes und Melodieverlauf und Satzakkzent beim Vorlesen eines Dialoges (vgl. Morgret 2014: 175). Die Autorin zieht Schlüsse aus den beiden Aufnahmen, den wöchentlichen Tests und den abschließenden Einzelinterviews, in denen die Probanden ihre (phonetischen) Kompetenzen reflektierten (vgl. ibid.: 255).

Auch wenn sie nicht alles verstehen, was gesungen wird, helfen Lieder, sich mit fremden Lauten, Klängen, Rhythmen vertraut zu machen, und beeinflussen positiv die Stimmung der Lernenden. Moderne Lieder bieten Einblicke in aktuelle gesellschaftliche Problematiken und heikle Themen, die mit unterschiedlichen Aufgaben zu bearbeiten sind und die vor allem auf höheren Sprachniveaus fächerübergreifende Diskussionen ermöglichen.

### 2.3 Argumente gegen den Liedereinsatz

Als ein Hauptargument gegen den Einsatz von Liedern im Unterricht wird oft angeführt, dass sich das Tempo, die Vokallänge und die Intonation der Lieder von der alltäglichen Sprechweise unterscheiden. Zudem sei es in unserer Lehr- und Lerngesellschaft verankert, dass Lieder im Unterricht eher eine Ablenkung darstellen, darum werden sie insbesondere bei Jugendlichen – auch wenn mit Bedacht in den Unterricht integriert – meistens nicht ernst genommen (vgl. Morgret 2014: 80). Darüber hinaus kommen aktuelle Lieder schnell aus der Mode. Weiterhin fehlen in den modernen Liedtexten oft Satzzeichen, was unter den Lernenden, die die Standardsprache lernen, schnell Verwirrung stiften könnte (ibid.: 81).

Usbeck Frei (2019: 93) stellt fest, dass Lehrkräfte ihre musikalische Kompetenz oft infrage stellen und sich beim Entscheiden, welche Popsongs momentan aktuell sind, unsicher fühlen. Sie sind meistens davon überzeugt, dass sich ihre Lernenden in der aktuellen Musik besser auskennen.

Liedtexte sind eine Art literarische Texte, die den Nichtmuttersprachlern in mehreren Aspekten fremd erscheinen können (vgl. Šlibar 2009). In authentischen Liedern tauchen umgangssprachliche und dialektale Ausdrücke, Auslassungen, Apokopen, Enklisen und anspruchsvollere grammatische Formen auf, deren Beherrschung der aktuelle Lehrplan für Gymnasium (vgl. Holc et al. 2008) nicht vorsieht.

Manche Lieder sprechen Tabuthemen an, enthalten Schimpfwörter oder saloppe Vokabeln. Wenn es zu schnell gesungen wird und in einem Lied so viele neue Wörter vorkommen, dass Lernende den Liedtext überhaupt nicht verstehen können, kann der Liedeinsatz demotivierend wirken. Darum sind vor dem Liedeinsatz bestimmte Kriterien zur Auswahl der Lieder zu berücksichtigen. Dazu vgl. z. B. Birnbaum 2013: 16–17; Velica 2009: 10; Kiviranta/Mäkelä 2014: 13–14; Gügor 2021: 6–8; AlHachami 2016: 91–97.

Da online ausgesuchte Lieder saloppe Ausdrücke und ihre Videospots unanständige Szenen beinhalten können, sollen sie mit Bedacht ausgewählt werden. Manche Liedinhalte, die den Lernenden fremd erscheinen könnten, sollen zunächst entsprechend vorentlastet werden. Zudem ist es m.E. nicht immer leicht, mit Liedern auf sprachliche Strukturen einzugehen, die der Lehrplan vorsieht, und zugleich den Musikgeschmack der (jungen) Lernenden zu berücksichtigen.

## 2.4 Einsatzmöglichkeiten

Lieder können im Unterricht auf verschiedene Art und Weise eingesetzt werden. Wenn *als Rituale*, dann dienen sie der Strukturierung des Unterrichts. Ein Lied kann beispielsweise immer in der Bewegungspause abgespielt werden. Lieder können *ein Unterrichtsthema einleiten*, sie eignen sich dabei gut für eine *sprachliche Aufwärmübung*, die die Lernenden dazu anstachelt, sich zur Liedatmosphäre zu äußern. Ein Lied kann aber auch *der eigenständige Lerninhalt* sein: Der Liedtext vermittelt bspw. Informationen über (deutsche) Geschichte oder lässt sich mit aktuellen gesellschaftlichen Ereignissen verbinden. Übrigens stellen Lieder ein Mittel zur *Einführung, Bewusstmachung, Wiederholung und Festigung* von sprachlichen Strukturen dar. Die für die Behandlung einer grammatischen Struktur zusammengestellten Lieder haben dank Wiederholungen zwar einen Ohrwurmcharakter, sind aber inhaltlich nur selten komplex, was vor allem Erwachsene als störend bzw. langweilig finden könnten (Usbeck Frei 2019: 99–102). Beim Liedereinsatz ist darauf zu achten, dass Lieder dem Musikgeschmack der erwachsenen Lernenden entsprechen und Sprechansätze zu den für Erwachsene relevanten Themen bieten, so dass es nicht zu deren Infantilisierung kommt (vgl. Morgret 2014: 264; Kirchhöfer 2007).

Liedereinsatz fördert *kreatives Schreiben*, wenn z. B. ein Lied in eine andere Textsorte umgeschrieben werden soll, und zwar nach originellen Kriterien wie etwa Negieren, Verben in eine andere Zeitform setzen, Pronomen ändern. Weiterhin stellen Lieder eine Brücke zwischen verschiedenen Schulfächern her, sie können als Gegenstand für den *fächerübergreifenden Unterricht* dienen (Verbindung mit Musik, Geografie, Geschichte, Englisch). Letztendlich können Lieder im Unterricht aber auch nur *Spaß machen*, als Hintergrundmusik oder zum Mitsingen oder Tanzen eingesetzt werden. Lernende können ein Klassenlied auswählen, Karaoke singen, kleine Choreografien vorbereiten, Song der Woche abstimmen, meditieren, Improtheater spielen, wobei man ungezielt ganz nebenbei viel lernen kann und zum weiteren Fremdsprachenlernen motiviert wird (Usbeck Frei 2019: 99–102).

Chorisches Singen im Fremdsprachenunterricht fördert (introvertierte) Lernende, dass sie sich in der Sprache sicherer fühlen, bzw. löst sprachliche Hemmungen bei den schüchternen Lernenden auf: Wenn auch sie beim chorischen Singen phonetische Fehler begehen, hört diese niemand (Feindert 2007: 31); aber sie bleiben gerade deswegen unbeachtet, nicht korrigiert und erläutert. Jedoch ist chorisches Singen/Sprechen eine ausgezeichnete Übung der Intonation, weil diese dabei klarer wahrnehmbar als beim normalen Sprechen ist (Morgret 2014: 96, 229). Gountouva (2013: 29) macht aber darauf aufmerksam, dass chorisches Singen die Liedverständnisübungen nicht ersetzen darf. Lernende können die akustische Seite der Wörter nämlich hervorragend nachahmen, ohne ihre Bedeutung zu kennen.

Ein kritisch-reflexives Eingehen auf die gesellschaftlich-aktuellen (Lied-)Inhalte ist unabdingbar und soll in offenen Sozialformen erfolgen, wenn verschiedene Ansichten

gegeneinanderstoßen, denn erst dadurch wird das kulturbezogene bzw. interkulturelle Lernen in der Tat ermöglicht (vgl. Altmayer 2023, Bredella 2020, Byram 1997, Krumm 1995). Die Landeskunde darf nicht auf das Auswendiglernen von Daten beschränkt bleiben.

### 3 LIEDER ALS AUTHENTISCHE TEXTE

Lah (2021: 97f.) stellt in ihrer Monografie fest, dass sich die Forscher uneinig sind, welche Texte als authentisch bezeichnet werden können. Im Grunde genommen handelt es sich im Bereich der Fremdsprachendidaktik um unbearbeitete Texte, deren Autoren Muttersprachler sind. Diese in realen Lebenssituationen verfassten Texte entstehen für kommunikative Zwecke der Muttersprachler und nicht für die Bedürfnisse des Unterrichts bzw. den pädagogischen Gebrauch. Nach einigen Autoren dürfen bei authentischen Texten keine Änderungen vorgenommen werden, sogar ihre ursprüngliche Form und der Veröffentlichungskontext sollten behalten werden. Doch der Unterricht kann die kontextuellen Situationen, in denen authentische Texte normalerweise rezipiert werden, nur simulieren (ibid.: 98).

Authentische Texte ermöglichen den Lernenden einen unmittelbaren Kontakt mit der deutschen Alltagssprache. Das ist wichtig, weil Lernende schon am ersten Tag im Zielsprachenland gerade dieser Sprachvarietät bzw. Textsorte ausgesetzt sein werden (ibid.), was ihnen das Gefühl geben wird, dass die in das Fremdsprachenlernen investierte Zeit im Heimatland nicht umsonst war. Obwohl Lah für den Einsatz von (semi)authentischen Texten im Unterricht plädiert, betont sie zugleich, dass authentische Texte Lehrwerke nie vollkommen ersetzen können. Das Unterrichten mit authentischen Texten ist für die Lehrkräfte anstrengender, denn authentische Texte, die heute aktuell und interessant sind, werden nächstes Schuljahr höchstwahrscheinlich nicht mehr aktuell sein und die Lehrkräfte werden wieder neue aussuchen müssen (ibid.).

Badstübner-Kizik (2006: 42) bezeichnet als didaktische (d. h. nichtauthentische) Lieder die gezielt entwickelten Lieder, deren Texte akustisch gut verständlich sind und deren Singtempo der Lerngruppe angepasst ist. Sie beinhalten viele Wiederholungen und sind leicht singbar. Wichtiger als ihr Inhalt ist, dass die vorkommende Lexik und grammatische Formen „die Lernenden nicht überfordern und ein deutlicher (phonetischer, lexikalischer, grammatischer) Merkeffekt auftreten kann“ (ibid.).

Wiemann (2009: 27) gibt an, dass es an authentischen Texten in DaF-Lehrwerken für Anfänger mangelt. Dieser Mangel lässt sich den Autoren von Lernmaterialien zuschreiben, weil es ihnen schwerfällt, passende alltägliche Kommunikationssituationen zu finden, geschweige denn aufzunehmen. Auch Gountouvas Forschungsergebnisse sind ähnlich (2013: 31f.): In den untersuchten Lehrwerken tauchen meistens „didaktisierte“ Lieder auf, nur 18,5 % der Lieder stellen authentische Popsongs dar. Diese

sind vor allem in den Lehrwerken für ein höheres Sprachniveau vorhanden, und zwar entweder auf einer Startseite ins Kapitel oder auf (fakultativen) Extraseiten. Während von den Lernenden auf dem Anfängerniveau normalerweise nur das Mitsingen erwartet wird, finden sich auf den höheren Niveaus schon mehr differenzierte Aufgaben.

Zusammengefasst sind *authentische* deutsche Lieder diejenigen, die von Muttersprachlern gesungen werden und die man normalerweise auch online ausfindig machen kann (auf YouTube). Sie entstehen nicht für die Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts oder mit Gedanken auf den pädagogischen Gebrauch. Sie tauchen in ihrer ursprünglichen Form auf – so wie sie auch in deutschen Radios (täglich) abgespielt werden. *Nichtauthentische* Lieder stimmt man für einen fremdsprachendidaktischen Zweck an. Sie werden nicht primär für das aus den deutschen Muttersprachlern bestehende Publikum gesungen. Alle Lieder, deren Texte vom Autorenteam eines Lehrwerks verfasst werden, um gewisse sprachliche Strukturen zu üben, bezeichne ich im Folgenden also als nichtauthentisch. Unter *didaktisierten* Liedern verstehe ich einst authentische Lieder, die in der Sprache (Grammatik, Vokabeln) einer Lerngruppe angepasst (d.h. geändert) werden und didaktisch zweckorientiert sind.

## 4 UNTERSUCHUNG

### 4.1 Forschungsfragen

In der Untersuchung wird versucht folgende Forschungsfragen zu beantworten:

- Wie viele Lieder gibt es, und an welchen Stellen werden sie im Lehrwerk eingebettet?
- Wie viele Lieder davon sind authentisch, nicht authentisch und didaktisiert?
- Ist der Liedtext bei der Liedbehandlung vorhanden und wozu dient er?
- Mit welchen Übungen bzw. Lernaktivitäten werden Lernende beschäftigt?
- Welche Sprachfertigkeiten werden trainiert und in welchen Sozialformen?
- Mit welchem Lernziel werden Lieder eingesetzt?

### 4.2 Forschungsgegenstand und -methode

Den Untersuchungsgegenstand stellen sechs Lehrwerkreihen dar, die für den DaF-Unterricht an slowenischen Gymnasien auf den Sprachniveaus A1–B1 (nach GeR) bestätigt wurden.<sup>2</sup> Insgesamt handelt es sich um 17 Lehrwerke, in denen alle Lieder und die zu ihnen gehörenden Behandlungsübungen untersucht wurden, und zwar nach der Methode der quantitativen Lehrwerkanalyse, systematisch nach oben angeführten Forschungsfragen. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse wurden mithilfe der deskriptiven Statistik

<sup>2</sup> Die Liste befindet sich auf der offiziellen Internetseite von *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS*: <https://ucbeniki.cobiss.si/books> (Zugriff: 24.07.2024).

ausgewertet, didaktisch bewertet (kommentiert) und anhand von konkreten Beispielen aus den Lehrwerken illustriert.

### 4.3 Analyse: Liederbehandlungen in Lehrwerken für Gymnasium

#### 4.3.1 Präsenz

Die Mehrheit von den untersuchten Lehrwerken enthält mindestens ein Lied (65 %). Die meisten Lieder – drei pro Lehrwerk – findet man in den Lehrwerken *studio [21] A2* (2015), *Panorama A2* (2016), *Panorama B1* (2017) und *Ideen 2* (2009). Der Durchschnitt beträgt 3,7 Lieder pro Lehrwerkreihe (vgl. Diagramm 1).

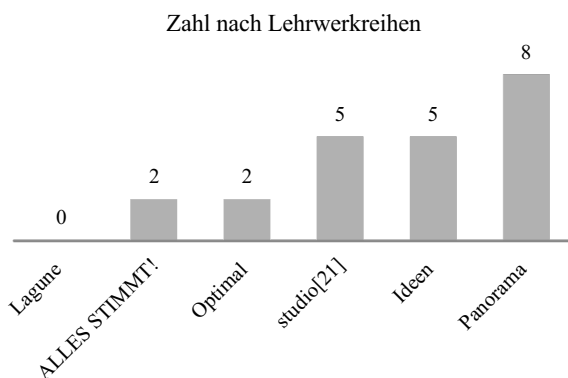


Diagramm 1: Zahl von Liedern nach den einzelnen Lehrwerkreihen

In den neueren Lehrwerkreihen tauchen mehr Lieder als in den älteren auf. Ihre Zahl steigt mit den neueren Ausgaben aber nicht überzeugend, obwohl sich auch die Formate des Liedrezipierens in den letzten Jahren geändert haben: 59 % der Lieder hört man heute auf einer CD, 36 % gibt es auf einer App zu hören, die am Handy heruntergeladen werden soll (vgl. die Augmented-Reality-Funktion bzw. die Page-Player-App der Lehrwerkreihe *Panorama*), ein Lied sollen aber Lernende im Internet selbst finden und hören (vgl. Diagramm 2). Letzteres ist keine schlechte Idee, denn authentische Lieder sind z. B. auf YouTube frei zugänglich, Lernende können ihr Tempo nach Bedarf verlangsamen, bestimmte Liedteile mehrmals abspielen oder sich mit Lyrics oder evtl. Untertiteln helfen.



Medienformat nach Liedern

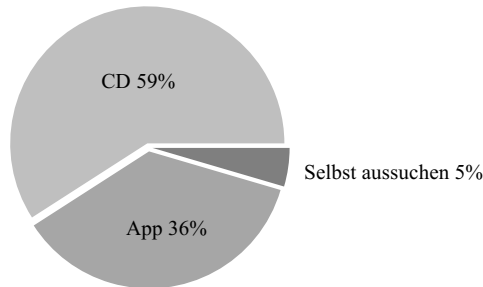


Diagramm 2: Medienformat, in dem Lieder rezipiert werden

Die Lieder samt Behandlungsübungen befinden sich zumeist (68 %) innerhalb der Lektionen (z. B. in *studio* [21]) und passen inhaltlich sinnvoll zum behandelten Kapitelthema. Andere stehen auf Extraseiten (z. B. in *Ideen*) und dienen der Wiederholung und Festigung des in den vorherigen Lektionen durchgenommenen Lernstoffes. Da sich die Extraseiten üblicherweise ganz am Ende eines Lehrwerks befinden, kann geschehen, dass die Lehrkräfte sie auslassen bzw. zu ihnen überhaupt nicht kommen. Die durchschnittliche Länge eines Lehrwerklieds beträgt 143 Sekunden (vgl. Diagramm 3).

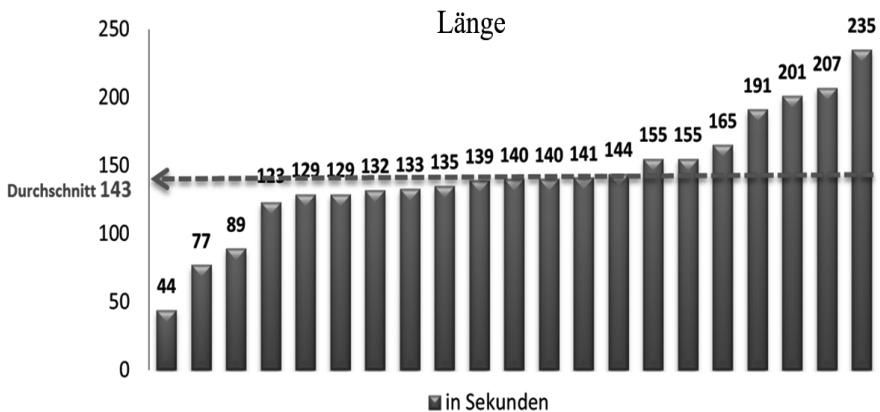


Diagramm 3: Länge der einzelnen Lieder

Vor allem authentische Lieder werden meistens gekürzt, denn sie sollen mehrmals abgespielt werden, damit Lernende sie gut verstehen können. Wären sie länger, dann bliebe im Unterricht weniger Zeit für die auf sie bezogenen Lernaktivitäten. Lange Lieder bedeuten eine längere kognitive Anstrengung<sup>3</sup> und beeinflussen die Konzentration von Lernenden. Bei den zehn kürzesten Liedern gibt es im Schnitt 1,9 Übungen pro Lied, bei den zehn längsten 3,7 (vgl. Tabelle 1). Längere Lieder bieten mehr Impulse für abwechslungsreiche und umfangreichere unterrichtliche Aktivitäten. Authentische Lieder kommen zu 81 % gekürzt vor. Auf ihren Inhalt wird eher flüchtig eingegangen, nie wird dabei das detaillierte Verstehen geprüft, sondern werden Lernende öfters nach ihrer Meinung über das Liedthema gefragt. Die ganzheitliche Behandlung eines sprachlichen Phänomens ist mittels eines gekürzten Lieds nicht möglich.

Tabelle 1: Die zehn längsten Lieder und die Zahl der zu ihnen passenden Übungen

Länge (in Sekunden)	Zahl der Übungen
140	3
141	3
144	7
155	2
155	7
165	3
191	4
201	1
207	5
235	2
Durchschnitt	3,7

#### 4.3.2 Authentizität

Die meisten Lieder aus den untersuchten Lehrwerken sind nicht authentisch (68 %). Während sie normalerweise keinen Titel tragen, weil ihr Thema schon die Übungsanweisung oder der Kapiteltitel selbst ankündigt, sind alle authentischen Lieder betitelt (32 %).<sup>4</sup> In den untersuchten Lehrwerkreihen gibt es keine didaktisierten Lieder (vgl. Tabelle 2). Der Grund dafür könnte darin liegen, dass bei einer Didaktisierung mit dem Liedtext

3 Einem auf dem niedrigeren Sprachniveau mit dem vorhandenen Sprachwissen weniger verständlichen Liedtext ausgesetzt zu sein, kann für manche Lernende frustrierend sein.

4 Z. B. *Be cool, speak Deutsch* (Die Prinzen; ALLES STIMMT! 1), *Ab in den Süden* (Buddy; studio [21] A1), *Was soll ich ihr schenken* (Die Prinzen; studio [21] A2), *Ich denk an ...* (2raumwohnung; Optimal B1).

auch Reime, Melodie, Rhythmus geändert werden müssten, was viel Mühe von verschiedenen Experten fordern würde. Zudem wäre auch eine Genehmigung der das Original singenden Musikgruppe bezüglich der Urheberrechte nötig.

Tabelle 2: Zahl der authentischen, nichtauthentischen und didaktisierten Lieder und ihre Beteilung

	Mit Titel	Ohne Titel	Zusammen
<b>Authentisch</b>	7	0	<b>7 (32 %)</b>
<b>Nicht authentisch</b>	6	9	<b>15 (68 %)</b>
<b>Didaktisiert</b>	0	0	<b>0 (0 %)</b>

Nichtauthentische Lieder scheinen genau für die Entwicklung einer grammatischen Struktur verfasst zu sein oder für die Vermittlung neuer Vokabeln, die in einen inhaltlichen (ggf. auch kommunikativen) Kontext eingebettet werden. Das eventuelle Nichtverstehen von authentischen Liedern ist kein entscheidender Grund für ihren niedrigen Präsenzanteil, denn fünf von sieben authentischen Liedern kommen auf den Anfängerniveaus A1 und A2 und nur zwei auf dem Niveau B1 vor (vgl. *Optimal B1* 2006: 64, *ALLES STIMMT!* 3 2014: 121). Manche Lehrwerkautoren entscheiden sich für den Einsatz nichtauthentischer Lieder, weil diese ungezwungen in die „Lehrwerk-Welt“ passen, die durch Figuren, Charaktere und ihre Geschichten konstruiert wird. Jedoch scheinen nichtauthentische Lieder für Lernende weniger interessant als authentische, weil sie keine aktuelle Alltagssprache widerspiegeln, einen geringeren ästhetischen Effekt aufweisen und sich auch schwieriger oder gar nicht in den kulturellen Kontext integrieren lassen. Sie sind nicht etwas, was Lernende im Zielsprachenland „treffen“ können, auch das Auswendiglernen von solchen Liedern wäre aus diesem Grund sinnlos. Der ganzheitliche Ansatz, bei dem sich Lernende nicht nur mit dem Lied selbst, sondern auch mit der Musikgruppe, dem Hintergrund der Liedentstehung und dem Musikstil auseinandersetzen würden, bleibt aus.

#### 4.3.3 Liedtext und seine Rolle

Bei den meisten Liedern (81 %) sind Liedtexte verschriftlicht – sie stehen entweder neben den Liedbehandlungsübungen (vgl. z. B. *Ideen 2* 2013: 73) oder befinden sich im Anhang am Ende des Lehrwerks (vgl. z. B. *Panorama 1* 2015: 98). Bei den Liedern ohne Transkripte (19 %) wird interessanterweise von den Lernenden nie verlangt mitzusingen. Umgekehrt geht es bei den Aktivitäten, die mithilfe eines Liedtexts ausgeführt werden sollen, in den meisten Fällen um Mitsingen (7 Liedtexte), aber auch um Ergänzen des Liedtexts mit den angegebenen Wörtern oder nach eigenem Gutdünken (5 Liedtexte) und um Markieren von bestimmten thematischen Vokabeln (3 Liedtexte) (vgl. Tabelle 3).

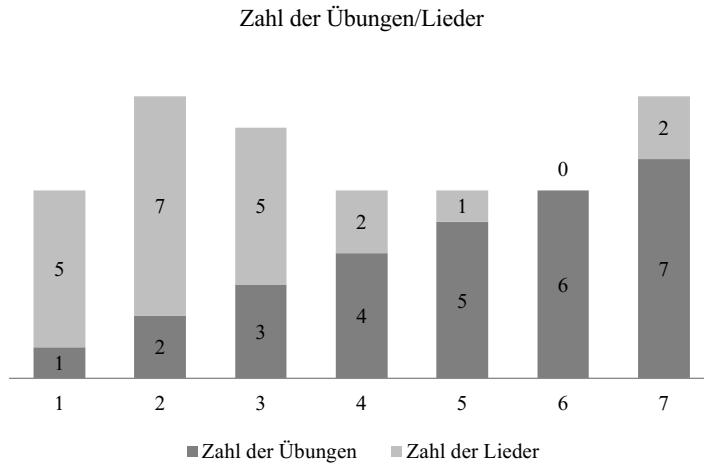
Tabelle 3: Aktivitäten, die mithilfe eines Liedtextes ausgeübt werden

Zahl der Liedtexte	Aktivität
7	(Mit)singen
5	Ergänzen (den Liedtext)
3	Markieren (Dialektwörter, Urlaubswörter ...)
1	Zuordnen (Strophen zu Bildern)

Weil bei Liedern der Liedtext vorhanden ist und Lernende während des Liedhörens mitlesen können, geht es dabei anstatt von einer Hörverständnisübung eher um eine Hör-Leseverständnisübung, was einen geringeren Höreindruck zur Folge hat. Überraschenderweise werden größtenteils nichtauthentische Lieder transkribiert, also diejenigen, deren Texte schon sowieso dem Sprachstand von Lernenden angepasst sind.

#### 4.3.4 Liedbehandlungsübungen

Zu einem Lied gibt es von 1 bis maximal 7 Übungen, der Durchschnitt beträgt 2,8 Übungen pro Lied (vgl. Diagramm 4). In den Vorentlastungsübungen (11 %, vgl. die Lehrwerkreihen *Ideen* und *Panorama*) sollen Lernende Reimwörter und Gegensatzpaare finden, antworten, was sie schnell und was sie nicht so schnell vergessen, in einer Kurskette fragen und antworten, was sie gern essen, ihr Vorwissen zum Thema *Adjektivdeklination* so aktivieren, dass sie ein Lernplakat erstellen (und somit einen grammatischen Inhalt visualisieren). In den Transferübungen (7 %, vgl. *studio [21] A2*) sollen Lernende ihre eigenen „vier Wände“ beschreiben, sich zu den Aussagen aus dem Lied argumentierend ausdrücken, einen originellen Geschenkvorschlag machen, eine dritte Liedstrophe verfassen und sie in der Klasse vorlesen. Der niedrige prozentuelle Anteil von Vorentlastungs- und Transferübungen deutet darauf hin, dass auf ganz viele Lieder ohne eine Vorentlastung eingegangen wird und dass das Neugelernte sehr selten in einer neuen (authentischen) Sprachsituation angewendet bzw. aktiviert wird.

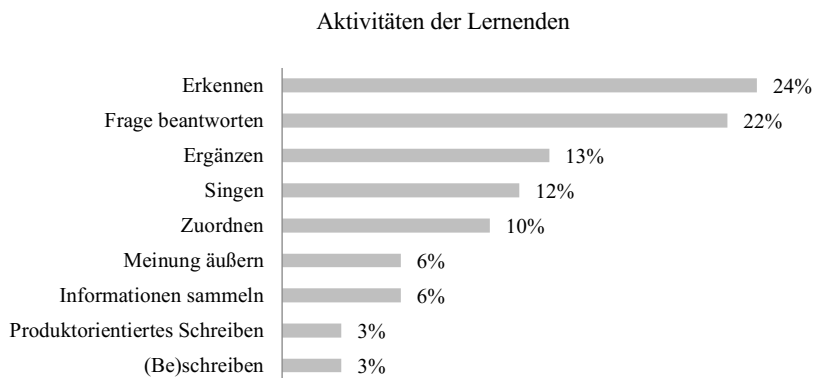


*Diagramm 4: Zahl der Übungen in einer Liedbehandlung*

#### 4.3.5 Lernaktivitäten

Unter den Lernaktivitäten kommt am häufigsten das *Erkennen* (24 %) vor (vgl. Diagramm 5). Lernende sollen z. B. den Musikstil erkennen, zu einem vorabbestimmten Thema passende Wörter markieren, Dialektismen unterstreichen, die richtige Antwort ankreuzen ... An zweiter Stelle (22 %) steht *Frage beantworten* – Lernende sollen meistens Fragen zu dem Liedinhalt kurz beantworten. Deutlich weniger gibt es *Ergänzungsübungen* (13 %), in denen Lernende z. B. den Liedtext ergänzen sollen und ihre Lösungen beim ersten Liedhören überprüfen. Auch *Singen* (12 %) scheint keine populäre Unterrichtsaktivität zu sein; gesungen wird immer im Chor und mithilfe vom Liedtext. *Zuordnen* (10 %) sollen Lernende die Bilder den einzelnen Strophen. Nur sehr selten werden in einer Liedbehandlung *Meinungen geäußert* (6 %)<sup>5</sup> und gezielt *Informationen* im Internet oder anderen Quellen *gesammelt* (6 %), ganz zu schweigen vom (*produktorientierten*) *Schreiben* (6 %, vgl. z. B. *Panorama A2* 2016: 49, *Panorama B1* 2017: 17). Es ist unverkennbar, dass die Liedbehandlungsaktivitäten den niedrigeren Stufen in der Bloomschen Taxonomie der Lernziele entsprechen und dass nur sehr wenige Aktivitäten die Anwendung des erworbenen Wissens oder seine kreative Weiterentwicklung fördern.

<sup>5</sup> Eine ausführlichere Begründung der Meinung wird in keiner Aufgabe verlangt. Auch auf einem höheren Sprachniveau genügen einfachere Ausdrücke wie *sehr gut, nicht so gut, gar nicht* (vgl. *ALLES STIMMT* 3 2014: 121).



*Diagramm 5: Aktivitäten der Lernenden bei den Liederbehandlungen*

#### 4.3.6 Sprachfertigkeiten

Was die vier sprachlichen Grundfertigkeiten anbelangt, trainieren Lernende in den Liedbehandlungsübungen vornehmlich das Hör-Leseverstehen (36 %; nur Hören zu 9 %). Wenn Lernende schon beim ersten Liedhören dem Liedtext folgen sollen, geht der Sinn des Hörverstehens verloren, denn auch in alltäglichen Kommunikationssituationen stehen Menschen keine Transkripte dessen, was ihre Gesprächspartner sagen, zur Verfügung. Ziemlich oft wird während einer Liedbehandlung gesprochen (33 %). Lernende sollen sich meistens kurz ausdrücken, wobei ihnen bei manchen Übungen einfachere Redemittel zur Verfügung stehen, die die Sprechübung erleichtern und Ideen liefern (vgl. z. B. *Optimal B1* 2006: 64). Es kann sein, dass Lernende zu bestimmten Themen auch in ihrer Muttersprache keine durchgestaltete Meinung haben und darum nach Klischees greifen oder die Worte von Mitlernenden nachsagen. Nur in wenigen Liedbehandlungen wird von den Lernenden das (freie) Schreiben verlangt (6 %, s. o.). Im Gegenteil kann man in den Lehrwerken viele Übungen ausfindig machen, mit denen man die Teilfertigkeiten Wortschatz und Grammatik festigt (15 %): Mitklatschen, wenn man eine bestimmte grammatische Struktur hört, Urlaubswörter im Liedtext markieren, den Liedtext mit Personalpronomen ergänzen usw.

#### 4.3.7 Sozialformen

Die Sozialform, in der eine Liedbehandlungsaktivität auszuführen ist, ist in den Lehrwerken selten vorabbestimmt, z. B. in den Übungsanweisungen oder mittels Symbole. Die Lehrwerkautoren überlassen diese Entscheidung den Lehrkräften. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Lernende unterschiedlichen Liedinterpretationen nur in einer

Gruppenarbeit begegnen können. In den Gruppen lernen sie höflich kommunizieren, sammeln Erfahrungen, wie man auf einen Konsens eingeht, wenn verschiedene Ansichten gegeneinanderstoßen, und wie die Gruppenmeinung vor der Klasse vorgestellt werden sollte. Die transversalen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Toleranz, Geduld beim Warten, bis jemand seine Antwort formuliert, werden nebenbei geübt. Es lohnt sich die Gruppen so zu bilden, dass leistungsstärkere Lernende den leistungsschwächeren Hilfe leisten können und ihre Angst mindern, dass sie bei sprachlichen Fehlern in eine peinliche Situation geraten würden.

#### 4.3.8 Lernstrategien

Lernstrategien werden nur indirekt vermittelt. Lernende können so beispielsweise aus den Übungsanweisungen herauslesen, dass man sich auf das Berichten über den Liedinhalt vor der Klasse am effektivsten mit dem Notizenmachen während des Liedhörens und mit dem Markieren der Schlüsselwörter vorbereitet (vgl. *ALLES STIMMT!* 3 2014: 121; *studio [21] A1*, 2014: 168). Man kann neue Wörter als Gegensatzpaare lernen oder eine grammatische Struktur auf einem Plakat präsentieren (vgl. *Ideen 2* 2013: 33; *Panorama A2* 2016: 49). Unserer Ansicht nach wäre die direkte Vermittlung von Lernstrategien angebrachter: Es bleibt nämlich fraglich, wie viele Lernende diese „Hinweise“ als Lernstrategien begreifen, über sie nachdenken und sie beim selbstständigen Lernen auch an(zu)wenden (versuchen).

#### 4.3.9 Lernziele

Lieder werden in den untersuchten Lehrwerken mit unterschiedlichen Lernzielen eingesetzt (vgl. Diagramm 6), auf die schon in den Übungsanweisungen hingewiesen wird. Diese streben eins bis drei Lernziele an.

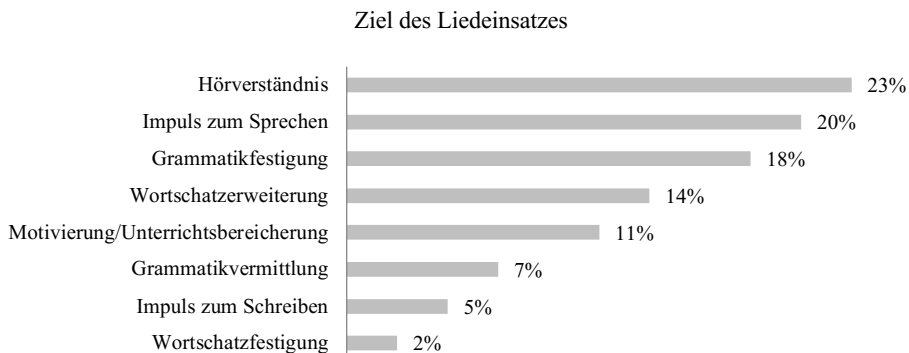


Diagramm 6: Ziel des Liedeinsatzes

Bei den meisten Liedern (23 %) wird das „Hörverständnis“ geprüft: Lernende sollen beispielsweise die richtige Antwort ankreuzen, über die Geschehnisse aus dem Lied berichten, Vermutungen zu den im Lied auftretenden Charaktere anstellen, kurze Antworten aufschreiben, die Liedstrophen den Bildern zuordnen, den Liedinhalt zusammenfassen u. Ä. Es geht dabei jedoch nicht unbedingt um das reine Hörverstehen, weil bei vielen Liedern Lernende im vorhandenen Liedtext mitlesen bzw. den Lyrics folgen können.

Ein Fünftel der Lieder (20 %) fungiert als Impuls zum Sprechen: Lernende sollen während des Hörens Notizen machen und dann berichten, sie sollen beispielsweise das Landleben in ihrem Heimatland mit der Beschreibung des Landlebens im Lied vergleichen (auch ein international-orientiertes kulturbezogenes Lernziel) und mündlich antworten, was sie schnell und was sie nie vergessen (vgl. *Ideen 2* 2012: 105). Weiterhin sollen sie raten, was das Wort *Geburstagsmuffel* bedeuten könnte, und in einer Gruppe auf die Frage eingehen, ob sie mit der im Lied ausgedrückten Meinung einverstanden sind (vgl. *Panorama B1* 2017: 107).

Anhand von etwas weniger Liedern (18 %) wird versucht, bestimmte grammatische Konstruktionen zu festigen. In solchen Liedern kommt eine grammatische Struktur immer wiederholt vor, z. B. die Partizip II-Formen (*Ideen 1* 2012: 113), Pronomen (*Ideen 2* 2013: 33), die Präteritum-Formen (ibid.: 73), die Modalverben im Präteritum (ibid.: 105), die Adjektivdeklinaton (*Panorama A2* 2016: 49), als-Nebensätze (ibid.: 93). In den Liedtexten sollen die in den vorigen Kapiteln behandelten grammatischen Strukturen eingesetzt werden, was die Einbettung von Grammatik in einen Anwendungskontext darstellt. Solche Aufgaben werden während des erneuten Liedhörens von den Lernenden selbst kontrolliert, wodurch sie sich für eigene Fehler sensibilisieren.

Ein Siebtel der Lieder (14 %) dient der gezielten Wortschatzerweiterung zu einem behandelten Thema. Die zu erlernenden Wörter werden dabei im Kontext des Liedinhalts verwendet, der das Entschlüsseln ihrer Bedeutung erleichtert.

Ungefähr jedes zehnte Lied (11 %) wird eingesetzt, um Lernende nur zu motivieren. Lernende lernen beispielsweise in einem kurzen Text die deutsche Musikgruppe *Die Prinzen* kennen, dann soll ein Lied von ihnen abgespielt werden, so dass Lernende den Eindruck gewinnen können, welche Musik in deutschen Konzerten gespielt wird (wurde). Das Lied begleiten keine Aufgaben (vgl. *ALLES STIMMT! 1* 2012: 36). In *studio [21] A1* (2014: 12) befindet sich ein Lied mit dem Titel *Alphabet-Rap*, das im Kapitel *Start auf Deutsch* Lernende auf eine lustige Weise mit dem deutschen Alphabet bekanntmacht. Es fällt auf, dass es in den Lehrwerken keine Lieder gibt, bei denen die Aufgabenstellung hieße, in Musik nur zu genießen. Jedes Lied wird mit einem didaktischen Zweck eingesetzt.

Nur anhand von wenigen Liedern (7 %) wird Grammatik vermittelt. In einem Lied (vgl. *Panorama A1* 2015: 58) kommen betont die Formen des Modalverbs *mögen* vor, dessen Konjugation zum Lernziel der darauffolgenden Übungen wird. Auch in einigen anderen Liedern aus der Lehrwerkreihe *Panorama* wird Grammatik induktiv vermittelt:



einmal sollen Lernende von Relativsätzen mit Präpositionen Kenntnis nehmen, ein andermal von Vergleichen mit *je ... desto*, die im Lied wiederholt bzw. an exponierten Stellen vorkommen.

Lediglich zwei Lieder (5 %) dienen als Anstoß zum Schreiben. Das finde ich schade, denn die Schreibaufgaben würden den Lernenden ermöglichen, die im gehörten Lied vorhandenen grammatischen Strukturen und Vokabeln in einen neuen eigenen Kontext zu übertragen – also das Neugelernte aktiv und integriert anzuwenden.

## 5 FAZIT UND AUSBLICK

Die Untersuchung von den ausgewählten DaF-Lehrwerken auf Lieder und dazugehörige Unterrichtsaktivitäten deckt auf, dass Lieder eher selten einen Unterrichtsinhalt darstellen. Überwiegend finden sich nicht authentische Lieder, die leicht an den in einer Lektion zu behandelnden Lernstoff angepasst werden können. Nur selten kommen Vorentlastungs- und Transferaufgaben vor, die eine praktische Anwendung des Gelernten in einen kommunikativen Kontext stellen und produktive Sprachfertigkeiten trainieren würden. Strategien für das Lernen mit Liedern werden nie direkt vermittelt. Da Lernende während des Liedhörens im Liedtext mitlesen sollen (was häufig in der Anleitung steht), handelt es sich dabei um kein Hörverstehen mehr, sondern eher um Hör-Lese-Verstehen.

Anhand von Ergebnissen der Ist-Stand-Analyse von Liederbehandlungen in Lehrwerken würde ich zur Berücksichtigung folgender Vorschläge für den Liedeinsatz und Herangehensweisen auf Lieder im Fremdsprachenunterricht raten:

- Einsatz von authentischen Liedern, und zwar nicht nur, weil diese die deutsche Alltagssprache widerspiegeln, sondern auch weil auf sie ganzheitlich eingegangen werden kann. Lernende können die Entstehungszeit eines Lieds, den kulturell-gesellschaftlichen Hintergrund, die Musikgruppe im Internet recherchieren und dadurch nebenbei Informationen in der Fremdsprache sammeln lernen. Authentische Lieder können auf jedem Sprachniveau eingesetzt werden, jedoch ist immer eine angemessene Vorentlastung nötig, in der nach Bedarf auch auf kulturelle Unterschiede (kulturbezogenes Lernen) einzugehen ist.
- Das Hörverstehen soll ohne ein Liedtext-Transkript erfolgen, dieses ist erst später sinnvoll, um die im Lied vorkommenden grammatischen Strukturen, auf die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, visuell zu veranschaulichen (z. B. durch das Unterstreichen).
- Nach dem zweiten Liedhören soll das globale und das detaillierte Hörverständnis überprüft werden. Dann sind diejenigen Übungen sinnvoll, durch die eine grammatische Struktur allmählich induktiv – anhand von Beispielen aus dem Liedtext – eingeführt wird. Zum Liedinhalt passen weiterhin offene (kommunikativ-orientierte) Aufgaben, deren Übertragung auf den Alltag der Jugendlichen nötig ist. Die

Transferübungen überschreiten den Liedrahmen und fördern von den Lernenden kritische Sichtweisen, in denen die neugelernten Sprachstrukturen mittels angegebener Redemittel angewendet werden.

- In den für unterschiedliche Lernstile konzipierten Unterrichtsaktivitäten sollen womöglich alle sprachlichen Grundfertigkeiten miteinbezogen werden. Dabei ist die Rolle der Lehrperson als Vermittlerin von Lernstrategien nötig, denn vor allem leistungsschwächere Lernende sind nicht unbedingt immer in der Lage, lernstrategische Hinweise aus den Übungsanweisungen herauszulesen. Eine Strategie für das Einüben des Rhythmus ist chorisches Singen oder Lesen eines Liedtextes, das nur im Plenum erfolgen kann und auch eine positive Klassenatmosphäre fördert.
- Lieder für den Unterricht gilt es mit Bedacht auszuwählen. Es darf nicht vergessen werden, dass sie thematisch lernerorientiert sein sollten, aber auch, dass man Lernende mit Liedbehandlungsübungen nicht überfordern soll. Darum plädiere ich auch dafür, Lieder ab und zu als Rituale, Ablenkung, Durchbrechen von Unterrichtsroutine einzusetzen, so dass Lernende ihnen nur zuhören und in den fremdsprachlichen Rhythmen genießen können.

Die vorliegende Untersuchung kann durch eine Umfrage unter den slowenischen DaF-Lehrkräften ergänzt werden, in denen diese gefragt würden, ob sie mit Liedern arbeiten (wollen), wie (oft) bzw. mit welchen Lernzielen und inwiefern die Lehrwerke ihnen dabei helfen (können). Erstellung einer Liste für den Unterricht passender Lieder finde ich sinnlos, denn diese sind immer in Hinblick auf in dem Zielsprachenland im Moment aktuelle gesellschaftliche Themen und auf Interessen der Lernenden auszuwählen, um deren Infantilisierung zu verhindern. Es sind weiterhin interdisziplinäre (experimentelle, z.B. kognitionspsychologische, sprachwissenschaftliche und didaktische) Untersuchungen nötig, die die Effektivität des „klassischen“ Fremdsprachenlernens mit der des Fremdsprachenlernens durch den gezielten Liedereinsatz vergleichen würden und aus denen Schlüsse gezogen werden könnten, welche Lernziele sich durch den Liedereinsatz langfristig und effektiv verfolgen lassen.

## LITERATUR

- ALHACHAMI, Qasim/Abrah JEBUR (2016) *Das gesungene Wort im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine empirische Studie an der Deutschabteilung der Sprachenfakultät der Universität Bagdad in Bagdad*. Mannheim: Universität Mannheim.
- ALTMAYER, Claus (2023) *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Springer Verlag J. B. Metzler.

- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2006) *Fremde Sprachen – Fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Universität Gdańsk.
- BIRKENBIHL, Vera (2015) *Sprachenlernen leichtgemacht!* München: myg-Verlag.
- BIRNBAUM, Julia (2013) Tipps zum Einsatz von Musik und Liedern im DaF-Unterricht. *Sprograrereren* 3. 16–18.
- BREDELLA, Lothar/Franz-Joseph MEIßNER/Ansgar NÜNNING (2000) Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. Bredella, L./ F. J. Meißner/A. Nünning. (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr Verlag. IV–LII.
- BYRAM, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ČERNETIČ, Jan (2022) *Didaktische Analyse von Liederbehandlungen in slowenischen DaF-Lehrwerken für Gymnasium*. Masterarbeit. Ljubljana: FF.
- ESA, Mohamed (2008) Musik im Deutschunterricht. Der gezielte Einsatz. *UP* 41/1. 1–14.
- FEINDERT, Ingrid (2007) *Musikunterstützter Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle Überlegungen als Resultat einer Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- GOUNTOUVA, Ioanna (2013) *Der Einsatz von Popmusik im DaF-Unterricht*. Thessaloniki: Aristoteles Universität.
- GÜGOR, Lea (2021) *Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht anhand von populärer Musik*. Bielefeld: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft.
- HALLET, Wolfgang (2008) Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. Legutke, M. (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr Verlag. 76–96.
- HOLC, Nada/Stanka EMERŠIČ/Liljana KAČ/Ana Marija MUSTER/Herta OREŠIČ/Nuša RUSTJA (2008) *Učni načrt. Nemščina, splošna, klasična in strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- KIRCHHÖFER, Dieter (2007) *Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall*. Frankfurt: Lang.
- KIVIRANTA, Maiju/Hanna MÄKELÄ (2014) *Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. Zu Vorteilen und Verwendungsmöglichkeiten von Musik anhand einer exemplarischen Lehrbuchanalyse und mündlicher Interviews*. Toukokuu: Universität Tampere.
- KNIFFKA, Gabriele/Gesa SIEBERT-OTT (2009) *Deutsch als Fremdsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- KRUMM, Hans Jürgen (1995) Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. Busch, K. R./H. Christ/H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag. 156–161.

- LAH, Meta (2021) *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika – vloga tipa in avtentičnosti besedila*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- LÜTGE, Christiane/Claudia OWCZAREK (2019) Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – audio literacy als Teil von multiliteracies. Falkenhagen, C./L. Volkmann (Hrsg.), *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 17–27.
- MORGRET, Stefanie (2014) *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe (Sprachniveau A2)*. Kassel: Universität Kassel.
- QUAST, Ulrike (1996) Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. Blell, Gabriele/K. H. Hellwig (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 107–114.
- ŠLIBAR, Neva (2009) Die siebenfache Fremdheit der Literatur als Grundlage eines Referenzrahmens literarischer Kompetenzen (für den DaF-Literaturunterricht). *Estudios filológicos alemanes* 17/1. 325–338.
- USBECK FREI, Hanna (2019) Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht. Falkenhagen, C./L. Volkmann (Hrsg.), *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 93–126.
- VELICA, Ioana (2009) Musik im DaF-Unterricht. Eine Einführung. Michailowitsch, U./M. Stanescu/G. N. Tar (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen. Didaktische Anwendungen durch interdisziplinäre Seminare mit deutschsprachigen Lehramtstudenten*. Cluj-Napoca: Verbum. 1–12.
- WIEMANN, Beatrice (2009) »Wir hören, was wir verstehen, aber wir verstehen nicht immer, was wir hören.« *Evaluation und Verbesserungsvorschläge für Hörverstehensaufgaben im Anfängerunterricht der Erwachsenenbildung*. Chemnitz: Technische Universität.
- WILLEMS, Aline (2019) Musik und Fremdsprachenunterricht – Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften. Falkenhagen, C./L. Volkmann (Hrsg.), *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 77–89.

## LEHRWERKE

- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (2006) *Lagune 1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (2006) *Lagune 2*. Ismaning: Hueber Verlag.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (2008) *Lagune 3*. Ismaning: Hueber Verlag.
- DUSEMUND-BRACKHAHN, Carmen et al. (2017) *Panorama B1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- FINSTER, Andrea et al. (2015) *Panorama A1*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- FINSTER, Andrea et al. (2016) *Panorama A2*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- FUNK, Hermann et al. (2014) *studio [21] A1*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

- FUNK, Hermann et al. (2015) *studio [21] A2*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.  
 FUNK, Hermann et al. (2015) *studio [21] B1*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.  
 KRENN, Wilfried/PUCHTA, Herbert (2008) *Ideen 1*. Ismaning: Hueber Verlag.  
 KRENN, Wilfried/PUCHTA, Herbert (2009) *Ideen 2*. Ismaning: Hueber Verlag.  
 MÜLLER, Martin et al. (2004) *Optimal A1*. Berlin/München: Langenscheidt.  
 MÜLLER, Martin et al. (2005) *Optimal A2*. Berlin/München: Langenscheidt.  
 MÜLLER, Martin et al. (2006) *Optimal B1*. Berlin/München: Langenscheidt.  
 SANDER, Ilse et al. (slovenische Ausgabe, 2012) *ALLES STIMMT! 1*. Ljubljana: Rokus Klett.  
 SANDER, Ilse et al. (slovenische Ausgabe, 2013) *ALLES STIMMT! 2*. Ljubljana: Rokus Klett.  
 SANDER, Ilse et al. (slovenische Ausgabe, 2014) *ALLES STIMMT! 3*. Ljubljana: Rokus Klett.

## POVZETEK

### **OBRAVNAVE PÉTIH PESMI V IZBRANIH UČBENIKIH ZA NEMŠČINO: DIDAKTIČNA ANALIZA IN PREDLOGI RAZŠIRITEV**

S predvajanjem nemških pesmi lahko učiteljice in učitelji nemščine pouk nemalokrat popestrijo ali pa ga na osnovi vsebin, besedišča in slovničnih struktur, ki se v pesmih pojavljajo, načrtujejo. V pregledanih šestih serijah učbenikov je pesmi razmeroma malo. Pojavljajo se kot uvod v posamezna poglavja ali na ločenih straneh na koncu učbenika. Največ pesmi je neavtentičnih, napisanih posebej za potrebe pouka posamezne ciljne skupine tujega jezika, saj jih kot take avtorji učbenikov laže vključijo v učbeniški svet oz. prilagodijo obravnavani učni snovi, njihovo besedilo je transkribirano in dijakom na voljo pri reševanju na pesmi navezujočih se nalog. Najpogosteje se pri dijakih preverja slušno(-bralno) razumevanje; ob posamezni pesmi so povprečno tri naloge, med njimi le malo uvajalnih nalog in nalog učnega transferja, ki bi sledile učnim ciljem na samem vrhu Bloomove taksonomije, saj se od dijakov največkrat zahteva prepoznavanje in le malokrat prosto tvorjenje govorenih in pisnih besedil oz. argumentirano izražanje mnenja. Le redko naloge naslavlajo aktualne družbeno-kulturne teme v nemško govorečih deželah. Navodila nalog učnih oblik ne predpisujejo, učne strategije so preko njih posredovane zgolj posredno. Morebitne razširitve obravnav pesmi v smeri projektnega dela ostajajo domena učiteljice oziroma učitelja. Na podlagi povzetih izsledkov kvantitativne analize učbeniških obravnav pesmi s spremljevalnim didaktičnim komentarjem članek v zaključku izlušči in predstavi ključne pristope k obravnavi petih pesmi pri pouku nemščine na slovenskih srednjih šolah in gimnazijah.

**Ključne besede:** analiza učbenikov, nemščina kot tuji jezik, péte pesmi, slušno razumevanje, učni cilji

## ABSTRACT

**SONG TREATMENTS IN SELECTED TEXTBOOKS FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE: DIDACTIC ANALYSIS AND SUGGESTIONS FOR EXTENSION**

German teachers can enrich their teaching or plan their lessons based on the content, vocabulary, and grammatical structures that appear in German songs. In the six examined textbook series, there are relatively few songs. They appear as introductions to individual lessons or are located on separate pages at the end of the textbook. Most songs are not authentic and have been written specifically for the needs of the respective target audience of foreign language teaching, making it easier for textbook authors to integrate such songs into the concept of the textbook or adapt them to the curriculum. The song lyrics are transcribed and available to learners when solving tasks related to the songs. The most common aspect evaluated is the learners' listening (and reading) comprehension. There are an average of three tasks per song, but few of them are introductory or transfer tasks that pursue the higher learning objectives of Bloom's taxonomy. Learners are mostly asked to recognize information, and only rarely to produce spoken and written texts or to express an opinion. Tasks only occasionally address current social and cultural issues in the German-speaking area. The social forms are not predetermined in the instructions, and learning strategies are only indirectly conveyed through the tasks. Any extensions of the treatment of songs in terms of project work are left to the teachers. Based on the summarized results of the quantitative analysis of song treatments with accompanying didactic comments, the key approaches to the treatment of songs in German lessons at Slovenian high schools and grammar schools are identified and presented.

**Keywords:** German as a foreign language, listening comprehension, textbook analysis, learning objectives, songs

## ZUSAMMENFASSUNG

**LIEDERBEHANDLUNGEN IN AUSGEWÄHLTEN LEHRWERKEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT: DIDAKTISCHE ANALYSE UND ERWEITERUNGSVORSCHLÄGE**

Durch das Abspielen von deutschen Liedern können Deutschlehrerinnen und -lehrer ihren Unterricht bereichern oder anhand von Inhalt, Vokabeln und grammatischen Strukturen, die in den Liedern auftauchen, planen. In den sechs untersuchten Lehrwerkreihen gibt es relativ wenige Lieder. Sie erscheinen als Einleitungen zu den einzelnen Lektionen oder befinden sich auf separaten Seiten am Ende des Lehrwerks. Die meisten Lieder sind nicht authentisch und wurden speziell für die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe des Fremdsprachenunterrichts geschrieben, weil sie für die Lehrwerkautoren leichter in das inhaltliche Konzept zu integrieren oder an den Lehrstoff anzupassen sind, die Liedtexte sind transkribiert und stehen den Lernenden beim Lösen der auf

die Lieder bezogenen Aufgaben zur Verfügung. Am häufigsten wird das Hör(-Lese)-Verständnis der Lernenden überprüft; es gibt durchschnittlich drei Aufgaben pro Lied, aber nur wenige davon sind Einführungs- oder Transferaufgaben, die die höheren Lernziele der Bloom'schen Taxonomie verfolgen. Lernende werden meistens dazu aufgefordert, Informationen zu erkennen, und nur selten, gesprochene und geschriebene Texte zu produzieren oder eine Meinung argumentierend zu vertreten. Nur ausnahmsweise greifen die Aufgaben aktuelle gesellschaftliche und kulturelle Themen im deutschsprachigen Raum auf. Die Sozialformen sind in den Anleitungen nicht vorgegeben und die Lernstrategien werden nur indirekt über die Aufgaben vermittelt. Etwaige Erweiterungen der Liederbehandlungen im Sinne einer Projektarbeit bleiben den Lehrkräften überlassen. Auf der Grundlage der zusammengefassten Ergebnisse der quantitativen Analyse von Liederbehandlungen mit begleitenden didaktischen Kommentaren werden abschließend zentrale Ansätze für die Behandlung von Liedern im Deutschunterricht an slowenischen Mittelschulen und Gymnasien herausgefiltert und dargestellt.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Hörverstehen, Lehrwerkanalyse, Lernziele, Lieder