

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ

Dóra FAIX

Krisztina KÁROLY

Ínci DIRIM

Ilona FELD-KNAPP

Hans-Jürgen KRUMM

Marion DÖLL

Gabriele GRAEFEN

Erwin P. TSCHIRNER

Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ

László HORVÁTH

~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum^{bud}

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKEZELŐ



Nemzeti
Tehetség Program

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin 18

Ilona Feld-Knapp

**Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld
der Kompetenzorientierung und Standardisierung** 20

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

**Kompetenzentwicklung im Fremdsprachen-
unterricht. Welche Kompetenzen?** 66

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés művelleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozunk, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:
elméleti kérdések és modellalkotás 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profli” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice? 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.
Ein Dissertationsprojekt** 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Krisztina Kórosi (Budapest)

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs

Der vorliegende Beitrag ist mit dem Ziel zustande gekommen, deutschsprachige Lieder als mögliche Mittel zur Förderung des Hörverstehens im DaF-Unterricht zu untersuchen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen.

1 Hörverstehen als Grundfertigkeit

Hörverstehen ist eine der vier Grundfertigkeiten (neben Lesen, Sprechen und Schreiben), die sich die Lernenden im Fremdsprachenunterricht aneignen sollen. Hörtexte zu verstehen soll von Anfang an ein wichtiges Ziel im Lernprozess sein, aber was unter „Verstehen“ verstanden wird, hängt von der Sprachkompetenz der Lernenden ab. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird die Hörkompetenz der Lernenden auf den verschiedenen Niveaustufen unterschiedlich beschrieben.¹ In diesen Kann-Beschreibungen wird explizit formuliert, was die Lernenden wissen müssen, aber den zum Erfolg führenden Weg sollen die Lernenden bzw. die Lehrperson bestimmen.

Laut Faistauer (2000) ist das Hörverstehen kein passiver Prozess, bei dem die Lernenden einem Text einfach zuhören, sondern eine aktive Interaktion zwischen ihnen und dem Hörtext. Sie müssen zuerst die akustischen Signale identifizieren, segmentieren und sprachlichen Einheiten zuordnen, während sie aufgrund ihres Weltwissens und ihrer Erwartungen ständig Hypothesen in Bezug auf den Inhalt des Textes bilden (Faistauer 2010: 965 f.) Daraus lässt sich folgern, dass zur Förderung des Hörverstehens den Lernenden bestimmte Verstehensstrategien unbedingt vermittelt werden müssen.

1 Siehe <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040201.htm>.

2 Authentische Hörtexte

Zur Vermittlung dieser Verstehensstrategien braucht man zahlreiche Hörtexte. Heutzutage findet man selbst in den Lehrwerken viele Hörverstehensaufgaben und es gibt auch spezielle Ausgaben für Audiotrainings. Obwohl laut Faistauer auch die für den Unterricht konzipierten Texte authentisch sein können, wenn sie in realen Situationen vorkommen könnten (Faistauer 1997: 23), werden oft nur die von Muttersprachlern verfassten oder gesprochenen Texte als authentisch betrachtet (Edelhoff 1985: 7). Nach Edelhoffs Meinung können die Lernenden vor allem dann auf das Handeln in der Fremdsprache in realen Situationen vorbereitet werden, wenn die im Unterricht behandelten Texte möglichst viele Merkmale der authentischen Sprache aufweisen.

Neben den Lehrwerken bietet das Internet zahlreiche Möglichkeiten, authentische Hörtexte zu finden (z. B. Nachrichten, Radio- und Fernsehsendungen, Filme, Musik usw.), die in der Schule nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Die rein statistische Angabe, dass im November 2021 die zweitpopulärste Webseite in der ganzen Welt YouTube war,² enthält zum Beispiel ein enormes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht. Auf diesem Videoportal sind Videos (Musikvideos, Filme, Interviews usw.) aus aller Welt in den meisten Ländern zugänglich. Die Fremdsprachenlernenden können also ohne Anstrengung im Unterricht, zu Hause oder unterwegs authentische Texte hören.

Aufgrund von diesen Informationen wäre die Verwendung deutschsprachiger Lieder im DaF-Unterricht zur Förderung des Hörverstehens eine naheliegende Lösung. Übrigens spielten die Lieder im Fremdsprachenunterricht immer eine wichtige Rolle und wurden bei jedem Methodenkonzept trotz der unterschiedlichen Zielsetzungen mit großer Vorliebe verwendet. Heutzutage ist es auch nicht anders: die Musik wird immer öfter in den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen.

3 Was ist ein Lied?

Trotz der Beliebtheit der Lieder im Fremdsprachenunterricht habe ich in der fachdidaktischen Literatur keine Definition für die Textsorte Lied gefunden, deshalb habe ich für diese Arbeit meine eigene Arbeitsdefinition formuliert.

2 Vgl. <https://www.statista.com/statistics/1201880/most-visited-websites-world-wide/>.

Sie beruht auf der Bedeutungserklärung des Duden-Online-Wörterbuches, laut dem das Lied ein „auf eine bestimmte Melodie gesungenes [lyrisches] (meist aus mehreren gleich gebauten und gereimten Strophen bestehendes) Gedicht ist“.³ Obwohl die Bezeichnung ‚Lied‘ als ein Oberbegriff für musikalische Produkte jeder Stilrichtung gilt, werden unter ihr oft nur die Volks- und Kunstlieder verstanden, und nur selten wird an die modernen, im Radio gespielten Musikstücke gedacht. Der Grund dafür ist die Verbreitung einer anderen, aus dem Englischen stammenden Bezeichnung, die im deutschsprachigen Raum mit der Rock- und Popkultur eng zusammenwuchs: der Song. Nach dem Duden-Online-Wörterbuch ist *Song* ein umgangssprachliches Synonym für *Lied*.⁴ Ausgehend davon werden diese zwei Begriffe in der vorliegenden Arbeit als Synonyme verwendet, die sich auf eine spezielle Gruppe von Liedern: auf die Popsongs beziehen. Es muss unbedingt betont werden, dass in dieser Studie die Popmusik im Mittelpunkt steht.

Es stellt sich dabei auch die Frage, was eigentlich unter Popmusik zu verstehen ist. Laut S. Bayer umfasst die Popmusik kein abgeschlossenes Musikfeld, weil zu ihr viele verschiedene Musikstile gehören und sie deshalb als „der Oberbegriff für alle zeitgenössischen Formen der populären Musik“ dient (Bayer 2012: 52).

In diesem Sinne wird das Lied bzw. der Popsong in der vorliegenden Arbeit folgenderweise bestimmt: Lied ist ein mit Melodie versehener Text, der hinsichtlich des Aufbaus einem Gedicht ähnelt, weil es aus gereimten Strophen besteht und einen Refrain hat. Außerdem spielen die Metrik und die Rhythmik sowohl bei den Liedern als auch bei den Gedichten eine wichtige Rolle. Die zwei Dimensionen, nämlich der Text und die Musik lassen sich aber voneinander nicht trennen, sie ergänzen einander gegenseitig. Der Mehrwert der Lieder im DaF-Unterricht besteht darin, dass die Texte nicht nur gelesen, sondern auch gehört werden, was das Verstehen erleichtert. Die Melodie und der Rhythmus tragen durch die Auslösung verschiedener Emotionen bei den Hörern bzw. Lernenden zur Sinnentnahme und Sinnbildung bei. Außerdem prägt sich die Musik so stark ins menschliche Gedächtnis ein, dass man sich an sie fast immer problemlos erinnern kann. Das allgemeine musikalische Wissen und die eigenen Erfahrungen der Lernenden in Bezug auf die Textsorte Lied, wie zum Beispiel das Wissen darüber, welches Tempo oder welche Lautstärke welchen Effekt erzielt, unterstützen den Verstehensprozess.

3 Duden-Online-Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Lied> (letzter Zugriff: 12.06.2022).

4 Ebd., unter der URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Song> (letzter Zugriff: 12.06.2022).

4 Warum Lieder?

4.1 Mittel zur Förderung der Textkompetenz

Da Texte in allen Bereichen des menschlichen Lebens eine wichtige Rolle spielen, muss man in der Lage sein, mit geschriebenen und gehörten Texten effektiv umgehen zu können. Dazu ist die Fähigkeit des reflektierten Umgangs mit der geschriebenen/gehörten Sprache erforderlich. Diese individuelle Fähigkeit wird in der Fachliteratur oft als Textkompetenz bezeichnet, unter der die Fähigkeit verstanden wird, „textuell gefasste Informationen zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren“ (Portmann 2002: 9).

Portmann-Tselikas (2005: 13) weist auf die Unterschiede in der Textkompetenz zwischen den Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Schichten hin. Er ist davon überzeugt, dass die außerschulischen Erfahrungen mit Praktiken der mündlichen Kommunikation eine sehr wichtige Rolle bei der Entwicklung der Textkompetenz der Kinder spielen. Die Schule sollte die vorschulischen Unterschiede der Lernenden ausgleichen, aber in der Realität können diese Differenzen nie vollkommen verschwinden – nicht selten können sie sogar durch die Herausbildung der eigenen Lesegewohnheiten weiter verschärft werden, weil bestimmte Lernende sich regelmäßig mit verschiedenen Textsorten (z. B. mit verschiedenen Sachtexten und literarischen Texten) auseinandersetzen, während andere sich kaum mit Texten beschäftigen. In diesem Sinne haben die Lernenden einer Gruppe nie die gleichen Vorkenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Textkompetenz, was die Lehrpersonen unbedingt berücksichtigen sollten.

Schließlich könnten Lieder auch deshalb die richtige Wahl zum DaF-Unterricht sein, weil das Lied eine Textsorte ist, der man sowohl in der Muttersprache als auch in den Fremdsprachen fast jeden Tag entweder beabsichtigt (z. B. während der Lieblingsradiosendung) oder unbeabsichtigt (z. B. beim Bummel im Einkaufszentrum) begegnet. Da Popsongs vor allem im Internet allen zugänglich sind und die Schüler:innen mit Liedtexten sowohl aus bildungsnahen als auch bildungsfernen Schichten viel Erfahrung haben, haben die Lernenden mit schlechterem soziokulturellem Hintergrund bei diesen Texten bessere Chancen auf Verstehen als bei anderen Texten, weil sie solche ohnehin nicht lesen, Popsongs aber täglich „erleben“.

4.2 Mittel zur Motivierung der Lernenden

Dommel und Lehnert beschreiben in ihrer Studie *Lieder und Musik im Deutschunterricht* (2000) als einen der wichtigsten Vorteile der Lieder, dass sie die Motivation der Lernenden steigern können, und sind der Ansicht, dass das Lernen mithilfe von Musik lustvoller, spontaner und angstfreier gemacht werden kann. Lustvoller, weil die Musik auf die Emotionen der Lernenden wirkt und Spaß bringen kann: „Spontaner und angstfreier, da der Schüler nicht analytisch, kognitiv, mit dem Verstand ansetzen muss; er kann hier seine Emotionen und seine Phantasie zur Geltung bringen.“ (Dommel-Lehnert 2000: 25). Außerdem steigt die Motivation auch dadurch, dass in den Liedern, vor allem in den Pop- und Rocksongs, den Lernenden vertraute Themen wie z. B. Liebe, Freundschaft, Träume, Konflikte usw. bearbeitet werden. Das bietet eine adäquate Identifikationsmöglichkeit und die Lernenden fühlen sich im Lehr- und Lernprozess persönlich angesprochen, was sonst nur literarische Texte bewirken können. Außerdem führen die Popsongs zu echten Diskursen, indem sie verschiedene Sprech- und Schreibenanlässe bieten.

5 Welche Lieder?

Musik ist also fester Bestandteil des menschlichen Lebens: Sie trägt zur Identitätsbildung der Jugendlichen bei, bietet daneben viele Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht und dürfte daher im Unterricht auf keinen Fall außer Acht gelassen werden. Die Arbeit mit Liedern bedeutet aber keineswegs, ein Lied einfach im Unterricht abzuspielen: Die Lehrperson soll sich ganz bewusst sein, welches Ziel mit dem Lied erreicht werden soll und wie das erreicht werden kann. Bei der Vorbereitung des Unterrichts kommt also der Lehrperson eine besondere Bedeutung zu, weil sie in der Lage sein soll, das entsprechende Lied auswählen und den Lernprozess planen zu können.

Um die richtige Entscheidung zu treffen, muss man viele verschiedene Faktoren in Erwägung ziehen, aber es muss schon im Voraus festgehalten werden, dass die Lehrpersonen mit der Liedauswahl den musikalischen Vorlieben jeder/s einzelnen Lernenden sicherlich nicht entsprechen können. Das sollte allerdings auch nicht das Ziel sein – vielmehr sollte die Lernergruppe als Ganzes mit ihren allgemeinen Merkmalen berücksichtigt werden. Dommel und Lehnert (2000: 82–91) sammelten insgesamt sechs Kriterien, von

denen jetzt nur die für diese Arbeit relevanten Aspekte in einer vereinfachten tabellarischen Form zusammengefasst werden:

Welche Lieder eignen sich für den FSU?	Erklärung
Lieder, die Spaß machen und motivieren	Melodie und Rhythmus sollen die Lernenden emotional berühren und zum Mitsingen und zur Bewegung (z. B. Rhythmusklappen) anregen.
Lieder, die der sprachlichen Progression der Lernergruppe entsprechen	Bei der Auswahl der Lieder müssen die Lehrpersonen über die möglichen Schwierigkeiten der Lernenden bei der Textrezeption nachdenken. Es muss überprüft werden, inwiefern die lexikalischen und grammatischen Mittel des Liedes den Schüler:innen bekannt sind, damit sie sich weder unter- noch überfordert fühlen. Außerdem muss die akustische Verständlichkeit des Gesangs untersucht werden.
Lieder, die dem Alter der Lernenden entsprechen	Unter diesem Kriterium wurden verschiedene Aspekte, die mit der Lernerorientiertheit zusammenhängen, subsumiert: Erstens sollen im Unterricht solche Lieder eingesetzt werden, deren Thema die Lernenden anspricht; zweitens sollen solche Lieder verwendet werden, deren musikalische Gestaltung den Hörgewohnheiten der Lernenden entspricht, weil zu fremde Lieder zur Ablehnung der Musik führen können.

Bei der Liedauswahl müssen noch einige spezifische Eigenschaften der Lieder beachtet bzw. auch der Frage nachgegangen werden, ob die Musik (der Klang, die Melodie, der Rhythmus, die Stimme, die Lautstärke usw.) beim Hörverstehen für die Lernenden eher eine Hilfe oder ein Hindernis darstellt. Für viele Lieder ist es charakteristisch, dass die durch den Inhalt vermittelten Gedanken mit den musikalischen Einheiten nicht übereinstimmen. Es ist oft zu beobachten, dass eine Sinneinheit über das Ende einer musikalischen Einheit hinaus auf den folgenden musikalischen Abschnitt übergreift. Außerdem haben die Popsänger:innen oft keine deutliche Aussprache und ihre Stimme wird verzerrt. Zudem wird in den Pop- und Rocksongs gern Umgangssprache benutzt, die den Lernenden meistens völlig fremd ist, weil sie in den Lehrwerken bekanntlich kaum Berücksichtigung findet. Trotzdem gilt sie als anziehend und interessant, weil die Lernenden das Bedürfnis haben, im Alltag (auch) mit der Jugendsprache zurechtzukommen.

Es steht außer Zweifel, dass diese Phänomene das Verstehen von fremdsprachigen Texten nicht erleichtern, sondern ganz im Gegenteil, erschweren. Trotzdem muss die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht auf die Popsongs nicht verzichten, sie muss nur in der Lage sein, die angemessenen Lieder auswählen zu können. Dazu wäre es nützlich, die in Frage kommenden Lieder in der Planungsphase aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen und anhand der Ergebnisse dieser Analysen Schlussfolgerungen zu ziehen, die dann bei der Planung konkreter Unterrichtseinheiten speziell berücksichtigt werden sollen.

6 Zur Praxis: Der Song *Lieblingsmensch* von Namika im DaF-Unterricht

Die zweite Hälfte dieser Studie widmet sich der Praxis: hier wird an einem konkreten Lied gezeigt, welche Potenziale Popsongs aufweisen und wie die Lehrpersonen diese ausschöpfen können. Dieser Abschnitt gliedert sich in vier kleinere Teile: Zuerst wird ein deutsches Lied nach den oben erwähnten Auswahlkriterien unter die Lupe genommen und dann nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert. Für die didaktische Analyse wurde das Raster von Ehlers (2000: 28) verwendet. Das Raster für die textgrammatische Analyse wurde aufgrund der Studie *Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende* (Feld-Knapp 2018: 33–34) zusammengestellt. Die Ergebnisse dieser Analysen dienen dann als Grundlage für den vierten Teil, in dem eine für den Unterricht zusammengestellte Aufgabe dargestellt wird. Für die empirische Untersuchung wurde der Song *Lieblingsmensch* der deutschen Sängerin und Rapperin Namika ausgewählt.⁵

6.1 Eignet sich *Lieblingsmensch* für den DaF-Unterricht?

In der folgenden Tabelle sind die von Dommel und Lehnert (2000) übernommenen Auswahlkriterien und die Merkmale des Songs *Lieblingsmensch* zu

5 Das Lied mit dem offiziellen Video kann unter der URL <https://www.youtube.com/watch?v=3ryohiCVq3M> angehört werden. Der Originaltext ist unter <https://www.songtexte.com/songtext/namika/lieblingsmensch-337abc65.html> (letzte Zugriffe jeweils 12. Juni 2022), aber auch in dieser Arbeit, in Abschnitt 6.4 in Form eines Lückentextes mit durchnummerierten Zeilen zu lesen.

lesen. Aufgrund der Ergebnisse der Analyse kann festgehalten werden, dass dieser Song sich für den DaF-Unterricht gut eignet:

Welche Lieder eignen sich für den FSU?

Namika: *Lieblingsmensch*

Lieder, die Spaß machen und motivieren

- Melodie und Rhythmus berühren die Lerner emotional
- regt die Hörer zum Rhythmusklappen, Mitsingen und anderen körperbezogenen Reaktionen an
- entspricht den Hörgewohnheiten der Lernenden

Lieder, die der sprachlichen Progression der Lernergruppe entsprechen

- Refrain gut verständlich
- Verse global verständlich, aber auch umgangssprachliche Ausdrücke (z. B.: *All, durchgeknallt, Plörre, jdn. einpacken, sich im Kreis drehen, sich hängen lassen, jdn. aufbauen*)
- literarische Mittel: Metaphern, Vergleiche (z. B.: „*Manchmal fühl' ich mich hier falsch / Wie ein Segelschiff im All*“, „*Meine Area 51*“)
↓
- weder zu kompliziert noch zu einfach

Lieder, die dem Alter der Lernenden entsprechen

- typischer Hit: keine großen Abweichungen von den im Radio meistgespielten englischsprachigen Hits
- menschliche Beziehungen (Freundschaft, Liebe) als Thema: Ausbau des gegenseitigen Vertrauens zu einer anderen Person spielt bei den Halbwüchsigen eine sehr große Rolle

6.2 Didaktische Analyse des Songs *Lieblingsmensch*

Zielgruppe

Der Song ist sowohl sprachlich als auch thematisch für Gymnasialschüler:innen geeignet. Außerdem weist er keine Abweichungen von den heutzutage sehr beliebten englischsprachigen Popsongs auf, also er entspricht den Hörgewohnheiten dieser Altersgruppe.

Verständlichkeit

Der Inhalt kann dank der Einfachheit des Refrains global verstanden werden, obwohl der Text viele umgangssprachliche Ausdrücke und literarische Mittel enthält. Die umgangssprachlichen Ausdrücke wie z. B. *All, durchgeknallt,*

Plörre, jdn. einpacken, sich im Kreis drehen, sich hängen lassen, jdn. aufbauen kennen die Lernenden nicht, deshalb müssen sie geklärt werden. Im Lied sind Vergleiche wie z. B.: *Manchmal fühl' ich mich hier falsch / Wie ein Segelschiff im All* oder *Und die Plörre von der Tanke / Schmeckt wie Kaffee auf Hawaii* und *Manchmal wiegt der Alltag schwer wie Blei* zu finden. *Stau auf der A2* ist eine Metapher für Langeweile und *Meine Area 51* steht für Geheimnis. Um sie zu verstehen, müssen sie im Voraus erklärt werden.

Thematik

In diesem Lied geht es um die Wichtigkeit der menschlichen Beziehungen. Es wird nicht konkret bestimmt, ob es hier um Freundschaft oder Liebe geht: die im Lied vorkommenden Eigenschaften könnten sich sowohl auf einen Freund/eine Freundin als auch auf einen Verliebten/eine Verliebte, oder aber auf ein Familienmitglied beziehen.

Umfang

Das Lied ist ca. 3 Minuten lang, deshalb ist es für eine 45-minütige Stunde gut geeignet, kann aber auch in kürzerer Zeit bearbeitet werden.

Kulturelle Voraussetzungen

Im Text gibt es einige Wörter, die ohne kulturelles Hintergrundwissen nicht zu verstehen sind. Es ist zum Beispiel gut zu wissen, was *A2* bedeutet, obwohl es vom Kontext her entschlüsselt werden kann. Die Bedeutung des Ausdrucks *Meine Area 51*, der auch als Metapher betrachtet werden kann, ist aber nicht jeder/m Lernenden eindeutig. Man muss dafür die amerikanische Kultur und Geschichte kennen.

Lehr- und Lernziele

Mit einer einzigen Aufgabe (Lückentext) können die verschiedenen Hörstile und die dazu gehörenden Verstehensstrategien vermittelt werden. Mit dem Lied können noch die Textkompetenz, das logische Denken und die kommunikative Kompetenz der Lernenden gefördert werden. Der Text lädt zum Nachdenken über die eigenen Lieblingsmenschen und über die persönlichen Beziehungen zu anderen Menschen ein.

Anknüpfungsmöglichkeiten

Jeder Schüler und jede Schülerin hat im Leben mindestens eine Person, die ihm/ihr sehr wichtig ist und ohne die das Leben langweilig und traurig wäre,

deshalb können sie sich in die Rolle der Sängerin, die über ihren Lieblingsmenschen singt, leicht hineinversetzen. Sie können zwischen dem im Lied vorkommenden Lieblingsmenschen und dem eigenen Lieblingsmenschen Parallelen ziehen und so bietet das Lied verschiedene Sprech- bzw. Schreib- anlässe für den Unterricht.

Leseanreize oder eher Höranreize

Der Song ist vor allem wegen der angenehmen Melodie sehr unterhaltsam. Da Menschen soziale Wesen sind, sehnen sie sich ständig nach menschlichen Beziehungen, daher ist dieses Thema immer aktuell und von großer Wichtigkeit.

Erfahrungslernen

Das Neue liegt darin, dass die Lernenden selbst entdecken, dass die deutsche Sprache auch für moderne Musik und für verschiedene literarische Mittel geeignet ist. Die konnotativen Bedeutungen der Wörter und die Tatsache, dass der Sinn des Textes oft nicht explizit genannt wird, sondern man gefordert ist, ihn selbst herauszufinden, können fremd wirken, wenn die Lernenden an die Arbeit mit literarischen Texten nicht gewöhnt sind.

Rezeption

Der Text regt zum Nachdenken über die eigenen menschlichen Beziehungen an, was eine wichtige Voraussetzung für das harmonische Zusammenleben mit anderen Menschen bedeutet – so trägt dieses Lied im weiteren Sinne auch zum sozialen Lernen bei.

6.3 Textgrammatische Analyse des Songs *Lieblingsmensch*

Mikroebene

1) Grammatische Mittel

▪ Wiederaufnahmen:

Rekurrenz: *Alltag* (Z. 11 und 36), der ganze Refrain (Z. 13–19; 20–26; 38–44; 49–55; 56–62)

Substitution: *Plörre* (Z. 7) und *Kaffee* (Z. 8): Synonyme
schweig' (Z. 9) und *gar nichts sagen* (Z. 10): Synonyme

Pro-Formen: *du / dich / dir* (durchgehend): ersetzt das Nomen *Lieblingsmensch* (im ganzen Lied): anaphorische / kataphorische Verweise

's (=es) (Z. 27, 28, 29): kataphorischer Verweis auf *Meine Area 51*

- Konnektoren:
 - dafür* (Z. 15, 22, 40, 51, 58): kataphorischer Verweis auf die darauffolgende Textstelle *dass du mich so gut kennst* (Z. 15, 22, 40, 51, 58)
- Konjunktionen:
 - gegensätzliche Beziehung: *aber* (Z. 3, 28, 33)
 - kausale Beziehung: *weil* (Z. 29)
 - konditionale Beziehung: *wenn* (Z. 9)
 - komparative Beziehung: *als wenn* (Z. 48)
- Deixis:
 - ich – du – wir* (im ganzen Lied)
 - Das Wort *du* kann auch als Proform betrachtet werden, weil es dafür im Text ein konkretes Bezugsselement gibt (*Lieblingsmensch*), wobei die Person, die mit diesem Nomen konkret bezeichnet wird, auch von der Origo des Sprechers abhängt.
- Tempusgebrauch:
 - Präsens: aktuelle Ereignisse der Gegenwart: *jetzt lachen wir* (Z. 48), generelle zeitlose Sachverhalte, z. B. *Ich brauch gar nichts sagen, ein Blick reicht* (Z. 10) + noch weitere im ganzen Lied
 - Präteritum: Ereignisse der Vergangenheit: *Das letzte Mal als wir uns sahen* (Z. 47)

2) Semantische Mittel

- thematische Progression:
 - Progression mit durchlaufendem Thema: immer das gleiche Thema (=du/Lieblingsmensch) + immer eine neue Information über das Thema
 - ↓
 - parallel auch über das *ich* und das *wir* neue Informationen erfahren, weil sie mit dem *du* eng verbunden sind.

Makroebene

- Textthema:
 - deskriptive Themenentfaltung: eine Person wird beschrieben
- Textstruktur:
 - Ich- und Du-Sätze eng verknüpft, z. B. *ich schweig'* (Z. 9) – *du weißt Bescheid* (Z. 9), *Mach ich dir was vor* (Z. 34) – *fällt's dir sofort auf* (Z. 34)

Wir-Sätze: gemeinsame Perspektive, z. B. *Doch sind wir zu zweit, scheint alles so leicht!* (Z. 37)

- Textgliederung:

Strophen → innerhalb der Strophen alle drei Satztypen.

Die textgrammatische Analyse zeigt, dass der Liedtext logisch aufgebaut ist und ein klares Thema hat. Er verfügt über strukturell-grammatische und inhaltlich-semantische Zusammenhänge, die oft an der Textoberfläche sichtbar sind. Im Lied sind die typischen Kohäsions- und Kohärenzmittel wie z. B. Wiederaufnahmen, Konnektoren und Deiktika zu finden. Genau diese Eigenschaften machen das Lied zur Förderung des Textverstehens geeignet, weil auf diesen basierend solche Aufgaben geplant werden können, die bestimmte Strategien für den Umgang mit Texten vermitteln.

6.4 Hörverstehensaufgabe zum Song *Lieblingsmensch*

Aufgrund der didaktischen und der textgrammatischen Analyse habe ich zu dem ausgewählten Song eine Hörverstehensaufgabe erstellt, indem der Liedtext in einen Lückentext umgewandelt wurde. Dieser Aufgabentyp ist vermutlich einer der beliebtesten und häufigsten Aufgabentypen bei Liedern, die auch in Lehrwerken zu finden sind (zum Beispiel in den Kursbüchern *Ideen 1* und *Ideen 2*). Die Beliebtheit der Lückentexte ist wahrscheinlich der Tatsache zu verdanken, dass sie ganz schnell und einfach vorzubereiten sind. Aus diesem Grund sind Lückentexte auf keinen Fall zu verurteilen, aber man muss sich bewusst sein, dass das Ausfüllen von Lückentexten meistens nur das selektive Hören fördert. Das kann vor allem damit erklärt werden, dass bei der Zusammenstellung der Aufgabe nicht immer besonders darauf geachtet wird, welche Wörter ausgelassen werden. Aufgrund einer vorherigen sorgfältigen Analyse (siehe oben) kann aber ein Lückentext, der gleichzeitig für die Förderung des selektiven, globalen und detaillierten Verstehens geeignet ist, gestaltet werden.

Im Folgenden ist der Text des Songs *Lieblingsmensch* von Namika als Lückentext zu lesen. Die Untersuchung der Deiktika, der thematischen Progression und der Textstruktur haben dazu geführt, dass beim Text alle Personal-, Reflexiv- und Possessivpronomen ausgelassen wurden. So ist folgender Lückentext entstanden, in dem die verschiedenen Personen durch verschiedene Symbole bezeichnet werden (** = ich; ### = du; ~~~ = wir). Diese Aufgabe kann sehr gut in Paaren gelöst werden, indem eine/ein Lernende/r sich nur

auf die Sternchen, während der/die Partner/in auf die Doppelkreuze konzentriert. Die Tilden sollen zunächst außer Acht gelassen werden.

Beim ersten Hören wird das selektive Verstehen geübt, weil die Lernenden wirklich nur die fehlenden Schallsegmente (Wörter) wahrnehmen sollen. Wenn die Lernenden die meisten durch Sterne und Doppelkreuze markierten Lücken ausgefüllt haben, können sie gemeinsam Hypothesen bilden, was für Wörter die Tilden symbolisieren. Um das herauszufinden, sollen sie logisch nachdenken, worum es eigentlich in diesem Lied geht. (Es gibt „ich“ + „du“ → welche Person könnten die Tilden bezeichnen?) Wenn die Schüler:innen das Lied global verstanden haben, können sie einen Schritt weitergehen und sich mit den einzelnen Informationen detailliert beschäftigen bzw. versuchen, den Inhalt möglichst vollständig zu erfassen. Einerseits sollten sie die konkreten Zeilen und Strophen wortwörtlich verstehen, andererseits wäre es wichtig, die Zusammenhänge in der ganzen Geschichte zu entschlüsseln. Dieser Lücken-text mit den verschiedenen Aufgaben bietet den Lernenden die Möglichkeit, am Hörverstehen wirklich aktiv teilzunehmen.

☞ Aufgabe: Hören Sie den Text und ergänzen Sie die Lücken! Arbeiten Sie zu zweit. Eine Person soll sich mit den Sternchen und die andere Person mit den Doppelkreuzen beschäftigen. Die Tilden sollen vorerst leer bleiben.

Namika: *Lieblingsmensch*⁶

- Manchmal fühl' *** ** hier falsch
 Wie ein Segelschiff im All
 Aber bist ### mit *** an Bord
 Bin *** gerne durchgeknallt
 5 Selbst der Stau auf der A2
 Ist mit ### blitzschnell vorbei
 Und die Plörre von der Tanke
 Schmeckt wie Kaffee auf Hawaii, yeah
 Auch wenn *** schweig', ### weißt Bescheid
 10 *** brauch gar nichts sagen, ein Blick reicht
 Und wird uns der Alltag hier zu grau
 Pack' *** ### ein, ~~~ sind dann mal raus

6 Online unter der URL: https://www.songtexte.com/songtext/namika/lieblings_mensch-337abc65.html. Aus pädagogischen Überlegungen wurde der Text vor allem hinsichtlich Rechtschreibung bzw. Zeichensetzung an manchen Stellen leicht geändert.

- Hallo Lieblingsmensch
Ein Riesenkompliment
- 15 Dafür, dass ### *** so gut kennst
Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
Na na na na na na
Danke Lieblingsmensch
Schön, dass ~~~ ~~~ kennen
- 20 Hallo Lieblingsmensch
Ein Riesenkompliment
Dafür, dass ### *** so gut kennst
Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
Na na na na na na
- 25 Danke Lieblingsmensch
Schön, dass ~~~ ~~~ kennen
- Absolut niemand darf's erfahren
Aber ### vertrau ***'s an
Weil ###'s sicher aufbewahrst
- 30 *** Area 51
Manchmal drehen ~~~ ~~~ im Kreis
Aus 'ner Kleinigkeit wird Streit
Aber mehr als fünf Minuten kann *** ### nicht böse sein, yeah
Mach *** ### was vor, fällt's ### sofort auf
- 35 Lass *** *** hängen dann baust ### *** auf
Manchmal wiegt der Alltag schwer wie Blei
Doch sind ~~~ zu zweit, scheint alles so leicht!
- Hallo Lieblingsmensch
Ein Riesenkompliment
- 40 Dafür, dass ### *** so gut kennst
Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
Na na na na na na
Danke Lieblingsmensch
Schön, dass ~~~ ~~~ kennen
- 45 Zeiten ändern sich und ~~~ ~~~ gleich mit
und *** so jung auf diesem alten Polaroid-Bild
Das letzte Mal als ~~~ ~~~ sahen, ist viel zu lang her
Doch jetzt lachen ~~~ als wenn ### nie weg gewesen wärst

- Hallo Lieblingsmensch
 50 Ein Riesenkompiment
 Dafür, dass ### *** so gut kennst
 Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
 Na na na na na na
 Danke Lieblingsmensch
 55 Schön, dass ~~~ ~~~ kennen
- Hallo Lieblingsmensch
 Ein Riesenkompiment
 Dafür, dass ### *** so gut kennst
 Bei ### kann *** *** sein, verträumt und verrückt sein
 60 Na na na na na na
 Danke Lieblingsmensch
 Schön, dass ~~~ ~~~ kennen

7 Fazit

Diese Studie hat sich zum Ziel gesetzt, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen. Die Grundhypothese der Studie war, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Aufgrund der theoretischen Grundlagen und der empirischen Untersuchung kann die Folgerung gezogen werden, dass deutschsprachige Popsongs für den DaF-Unterricht gut geeignet sind. Einerseits lässt sich diese Behauptung damit erklären, dass die Musik deutschsprachiger Popsongs im Allgemeinen nicht zu kompliziert und gut nachvollziehbar ist, den Hörern motorische und tänzerische Impulse gibt und so auch motivierend auf die Lernenden wirken kann. Andererseits weichen diese Songs hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Form von den aus dem angloamerikanischen Raum stammenden, heutzutage sehr beliebten Songs kaum ab, deshalb sind die DaF-Lernenden mit dieser Textsorte gewissermaßen bereits vertraut und diese Vorkenntnisse können alle Lernenden beim Hörverstehen erfolgreich aktivieren. Außerdem weisen die gefundenen Ergebnisse der textgrammatischen Analyse darauf hin, dass die Textkompetenz der Lernenden anhand von Liedern genauso gut wie mit anderen geschriebenen Texten gefördert werden kann. Der Grund dafür ist, dass diese Texte über die gleichen Eigenschaften verfügen wie andere, im Unterricht häufiger verwendete Texte: Sie sind logisch aufgebaut, kohäsiv und

kohärent, deshalb erscheinen sie als das perfekte Mittel für die Vermittlung verschiedener Lese- und Hörstrategien. Die zu den einzelnen Liedern von der Lehrperson gründlich vorbereiteten Aufgaben könnten zum Textverstehen der Lernenden grundsätzlich und wesentlich beitragen.

Es ist ohne Zweifel zu behaupten, dass das Lehrerwissen in der Vorbereitungsphase der Arbeit mit Liedern eine besonders wichtige Rolle spielt. Hoffentlich kann dieser Beitrag mit den konkreten Analysen und der darauf basierenden Hörverstehensaufgabe vielen Kolleg:innen als nützliches Beispiel für die Anwendung von Liedern im DaF-Unterricht dienen.

Literaturverzeichnis

- Bayer, Sandra (2012): Popmusik im DaF-Unterricht. Zur Eignung deutschsprachiger Popsongs für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Dommel, Hermann / Lehnert, Uwe (2000): Lieder und Musik im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 30. Erprobungsfassung. München: Langenscheidt.
- Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber. S. 5–30.
- Ehlers, Swantje (2000): Thesen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2, S. 27–33.
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88, S. 21–29.
- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 961–969.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Online unter der URL:
<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040201.htm> (12.06.2022).
- Portmann, Paul R. / Schmolzer, Sabine (2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Wien: StudienVerlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? Online unter der URL:
http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf (12.06.2022).