

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Bachelorarbeit
im Kernfach Französisch

zum Thema:

**Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im
Fremdsprachenunterricht anhand von populärer Musik**

vorgelegt von

Lea Gögör

Erstgutachterin: Frau Dr. Janina Reinhardt

Zweitgutachterin: Frau Dr. Imke Jahns-Eggert

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Populäre Musik	2
2.1 Definition	2
2.2 Das didaktische Potenzial populärer Musik für den Fremdsprachenunterricht .	3
2.3 Kriterien für die Auswahl populärmusikalischer Lieder	6
3. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz	8
3.1 Definition	8
3.2 Michael Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz	9
3.3 Der Einfluss von Byrams Modell auf die Bildungsstandards	11
4. Unterrichtsplanungsmodelle.....	14
4.1 Förderung der IKK im Rahmen des <i>pre-while-post</i> -Modells	14
4.2 Engelbert Thalers <i>MVC-approach</i>	15
5. Unterrichtsentwurf zu Sexion d’Assaut – <i>Désolé</i>	18
5.1 Begründung der Songauswahl.....	18
5.2 Überblick über das Unterrichtskonzept.....	21
5.3 Beschreibung der Doppelstunde.....	21
5.4 Geförderte Kompetenzen	26
6. Zusammenfassung und Ausblick	28
Literaturverzeichnis.....	31
Anhangsverzeichnis	33
Eigenständigkeitserklärung	42

1. Einleitung

Populärmusik ist allgegenwärtig, sei es im Radio, in Filmen und Serien, in Werbungen, im Supermarkt oder bei Festlichkeiten. In fast allen Lebensbereichen begegnet sie den Menschen nahezu täglich. Insbesondere die heutige Jugend ist damit aufgewachsen, dass Musik jederzeit im Internet verfügbar ist, und integriert sie daher in zahlreiche Alltagssituationen. Außerdem ist Musik ein kulturelles Erzeugnis und bietet daher die Möglichkeit, sich mit fremden Kulturen auseinanderzusetzen. Warum sollten sich Lehrkräfte einer Fremdsprache dies nicht zunutze machen und populäre Musik zur Förderung diverser Kompetenzen in den Unterricht einbeziehen?

Die vorliegende Arbeit basiert auf den zentralen Fragestellungen, welche Vorteile der Einsatz populärer Musik im Fremdsprachenunterricht bietet und wie entsprechende Lieder insbesondere für eine effektive Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz¹ in den Unterricht integriert werden können. Das erhebliche Potenzial von Populärmusik im Fremdsprachenunterricht haben bereits einige Autor*innen erkannt und infolgedessen Werke zu diesem Themenbereich veröffentlicht. Dabei sind die Monographie von Engelbert Thaler (1999) namens *Musikvideoclips im Englischunterricht* und der von Charlott Falkenhagen und Laurenz Volkmann (2019) herausgegebene Sammelband *Musik im Fremdsprachenunterricht* hervorzuheben. Sie thematisieren nicht nur ausführlich den Einsatz von Musik im Unterricht, sondern führen zusätzlich zum einen Verweise auf ihr Potenzial zur Förderung interkultureller Fertigkeiten und zum anderen sinnvolle Inspirationen für die Unterrichtspraxis an. Allerdings bleibt der Aspekt der Förderung der IKK anhand von populärmusikalischen Liedern in der Regel oberflächlich. Auch die Ideen für eine konkrete Umsetzung im Fremdsprachenunterricht sind zu allgemein formuliert. Diese Forschungslage legitimiert das Ziel der vorliegenden Arbeit, den Fokus auf die IKK zu legen, dabei zu untersuchen, wie man diese am effektivsten mithilfe von Populärmusik fördern kann, und einen detaillierten Unterrichtsentwurf auszuarbeiten.

Um den gestellten Forschungsfragen nachzugehen, bietet es sich an, in einem theoretischen Rahmen zuerst den Schwerpunkt auf die Betrachtung populärer Musik zu legen. Diesbezüglich wird als erstes eine Definition populärer Musik aufgestellt und danach ihr didaktisches Potenzial beleuchtet. Dieser Themenbereich schließt mit einem Abschnitt über die Auswahlkriterien für populärmusikalische Lieder im Unterricht ab.

¹ Im Folgenden wird dieser Begriff mit *IKK* abgekürzt.

Der zweite Fokus dieser Arbeit liegt auf der IKK, die zuerst grob definiert und im Anschluss anhand eines Modells von Michael Byram (1997) vertieft werden soll. Um die Relevanz dieses Modells in der heutigen Unterrichtspraxis zu prüfen, wird anschließend der Einfluss von Byrams Modell auf die Bildungsstandards untersucht. Die theoretischen Vorüberlegungen enden mit der Vorstellung zweier relevanter Unterrichtsplanungsmodelle. Dabei werden zum einen Möglichkeiten zur Förderung der IKK im Rahmen des *pre-while-post*-Modells skizziert und zum anderen Thalers *MVC²-approach* vorgestellt. Im letzten großen Themenbereich der vorliegenden Arbeit werden die theoretischen Aspekte exemplarisch in einem Unterrichtskonzept zum Lied *Désolé* der Musikgruppe Sexion d'Assaut umgesetzt. Hierbei erfolgt anfänglich eine Begründung der Musikauswahl und danach eine erst grobe und dann detaillierte Darstellung der konzipierten Doppelstunde. Abgeschlossen werden die Ausführungen mit einer Reflexion über die geförderten Kompetenzen unter besonderer Bezugnahme auf interkulturelle Fertigkeiten.

2. Populäre Musik

2.1 Definition

Bevor im Laufe dieser Arbeit der effektive Einsatz populärer Musik im Fremdsprachenunterricht untersucht werden kann, benötigt diese eine Definition. Eine präzise Begriffsbestimmung für Populärmusik zu finden, erweist sich als problematisch. Es lässt sich nur schwer festlegen, welche Genres mit einbegriffen sind und welche nicht. Die Verwendung dieses Begriffs unterliegt Mathijs Peters (2020: 9) zufolge einem stetigen Wandel, denn jede Person und zahlreiche Gruppen gebrauchen ihn auf unterschiedliche Weise. Dennoch existieren gewisse Merkmale, die als charakteristisch für populäre Musik erachtet werden können und die es erlauben, eine für die vorliegende Arbeit gültige Definition aufzustellen.

Die nachfolgenden Charakteristika populärer Musik stammen von Peters und sind von Relevanz für eine Annäherung an den Begriff. Neben einer industriellen Produktion der Lieder spielt laut Peters ihre einfache Verfügbarkeit und Gebundenheit an (soziale) Medien bezüglich der Verbreitung eine beachtliche Rolle. Dementsprechend begegnet populäre Musik den Menschen täglich – unter anderem im Internet, Radio und Fernsehen (vgl. ebd.).

² Thaler verwendet in seinen Werken *MVC* als Abkürzung für *Musikvideoclip*.

Des Weiteren hebt Peters den kommerziellen Charakter dieser Musik hervor. Die Lieder sind auf Massenkonsum ausgelegt und daher auch für Privatpersonen käuflich, beispielsweise in Form von CDs oder Notenblättern.

Zusätzlich kennzeichnen sich populäre Lieder Peters zufolge durch ihren hybriden Charakter, der Melodie und Text vereint, sowie ihren Bekanntheitsgrad. Dieser wird unter anderem durch die Produktion eines dazugehörigen Musikvideoclips, Konzerte und Interviews, die im Radio, Internet, Fernsehen und in Magazinen erscheinen, gesteigert.

Einen bedeutsamen letzten Aspekt stellt der Alltagscharakter populärer Musik dar. Laut Peters hängen entsprechende Lieder meist mit der Lebenswirklichkeit vieler Menschen zusammen. So sprechen sie soziale und kulturelle Aspekte an und repräsentieren durch ihren Musikstil bestimmte Gruppen innerhalb der Gesellschaft.

Anhand dieser Kriterien kann bestimmt werden, dass sich auf den folgenden Seiten *nicht* auf klassische Musik, religiös-spirituelle Lieder, Nationalhymnen, Volksmusik, Kinderlieder, Musik für spezielle Feste wie Geburtstage oder Weihnachten und Lieder, die für didaktische Zwecke speziell für den Fremdsprachenunterricht konzipiert wurden, bezogen wird. Vielmehr geht es, wie bereits beschrieben, um Lieder aus verschiedenen Genres, die regelmäßig im Radio oder Fernsehen zu hören sind. Dazu zählen unter anderem Rock, Pop, Rap, Folk, Soul, Chansons und auch elektronische Musikrichtungen wie Techno.

2.2 Das didaktische Potenzial populärer Musik für den Fremdsprachenunterricht

Auf eine der eingangs gestellten Leitfragen, welche Vorteile der Einsatz populärer Musik im Fremdsprachenunterricht aufweist, soll im folgenden Abschnitt eine Antwort gegeben werden. Es ist relevant, diese Frage zu Beginn zu klären, da sie die Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit begründet. Thaler (1999: 134 ff.) führt bezüglich der Chancen populärer Musik für den Fremdsprachenunterricht einige sinnvolle Aspekte an, welche an dieser Stelle aufgegriffen werden sollen.

Ein für die Schüler*innen motivierender Aspekt ist die Abwechslung im Unterricht (vgl. Thaler 1999: 135). Musik im Fremdsprachenunterricht hebt sich von den gewöhnlichen Unterrichtsinhalten und -methoden ab und kreiert Wohlbefinden im Klassenzimmer. Infolgedessen wird eine für das Lernen geeignete Atmosphäre geschaffen.

Des Weiteren ist populäre Musik Thaler (1999: 135) zufolge bei den Schülerinnen und Schülern allgegenwärtig. Volkmann (2007: 278) weist ergänzend hierzu darauf hin, dass sich die Lebenswirklichkeit von heutigen Jugendlichen stark an der Populärkultur orientiert und es sich anbietet, ihre Interessen für Lernzwecke zu nutzen. Mit dem Vorteil der Allgegenwärtigkeit hängt ebenfalls der Aspekt der Lernendenorientierung zusammen, da ein Unterrichtsgegenstand ausgewählt wird, welcher auf die Interessen der Lernenden abgestimmt ist (vgl. Thaler 1999: 135). Musik als generelles Phänomen und insbesondere Inhalte wie Liebe und die Frage nach der eigenen Identität, die oftmals thematisiert werden, erzeugen Aufmerksamkeit bei den Lernenden. Wenn eine Lehrkraft die Interessen ihrer Schüler*innen in den Unterricht einbinden möchte, fühlen diese sich ernstgenommen und sind motivierter, dem Unterricht aktiv zu folgen. Die Themen populärer Musik sind nicht nur im Sinne einer Lernendenorientierung, sondern bewirken, wie Thaler (1999: 136) erläutert, bei den Schüler*innen affektives Lernen. Häufig handelt es sich um Inhalte, die die Emotionen von Jugendlichen anregen. Dies kann folgende positive Auswirkungen auf den Lernprozess haben: Zum einen bietet das Versprachlichen der eigenen Gefühle und Gedanken einen interessanten und nützlichen Kommunikationsanlass im Unterricht. Zum anderen unterstützt affektives Lernen den Lernprozess, da sich, gemäß den Ausführungen von Volkmann (2007: 279), die Schüler*innen besser an Lerninhalte erinnern, die mit Emotionen in Verbindung stehen.

Nicht nur die Gefühle und Gedanken können zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs werden, sondern auch die verschiedenen individuellen Interpretationen der Lernenden. Insbesondere weil Lieder abgeschlossene Sinneinheiten poetischer Natur sind, kann die Deutung von Person zu Person variieren. Diese flexible Auslegbarkeit kann zusätzlich die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden fördern (vgl. Thaler 1999: 137).

Ein weiterer, signifikanter Vorteil von populärer Musik im Fremdsprachenunterricht ist die Authentizität des Unterrichtsgegenstandes (vgl. Thaler 1999: 135). Sowohl in sprachlicher als auch kultureller Hinsicht ist Musik frankofoner Künstler*innen authentisch. Sie ist nicht mit didaktischer Absicht produziert worden, sondern stellt ein natürliches Erzeugnis der Zielkultur dar. Daher ist diese Musik besonders gewinnbringend für die Herausbildung interkultureller Kompetenzen, die im Laufe dieser Arbeit im Detail vorgestellt werden.

Das Thematisieren frankofoner Musik im Unterricht soll erreichen, dass die Lernenden neue Musikinspirationen erhalten und vermehrt französische Musik in ihrer Freizeit konsumieren. Daher ist es von Relevanz, als Lehrkraft Musik auszuwählen, die dem Großteil der Klassenmitglieder gefällt. Zusätzlich sollten auch die Lernenden selbst Vorschläge abgeben können, um zu gewährleisten, dass ihr Musikgeschmack getroffen wird. Dadurch, dass die Schüler*innen infolgedessen auch in ihrer Freizeit landessprachliche Musik hören, entwickeln sie ein stärkeres Interesse an der französischen Kultur und lernen, wenn auch passiv, die französische Sprache in ihrer schulfreien Zeit weiter.

Es ist denkbar, im Unterricht ebenfalls mit dem zum Lied gehörenden Musikvideoclip zu arbeiten. Dafür existieren nachvollziehbare Gründe, die an dieser Stelle aufgegriffen werden sollen. Christina Bramlage (2020: 36) argumentiert, dass das Leben der heutigen Jugend, zusätzlich zum ausgeprägten Interesse an Musik, „stark visuell geprägt“ ist, da sie in ihrem Alltag durchgehend mit digitalen Geräten wie Smartphones, Computern und Fernsehern konfrontiert werden. Dadurch ist es wahrscheinlich, dass der Einsatz von Musikvideos im Fremdsprachenunterricht die Lernmotivation der Schüler*innen um einen erheblichen Grad steigert. Insbesondere durch die Tatsache, dass es nicht bei einer für die Lernenden womöglich eintönigen Textarbeit bleibt, sondern zum Text und Ton auch eine Bildebene hinzukommt, kann sich der Unterricht aktivierend auf die Schüler*innen auswirken.

Ein weiteres Argument für Musikvideoclips im Unterricht ist deren Potenzial, den Verstehensprozess des Textes zu unterstützen. Diesbezüglich argumentiert Daniela Sachs, dass diverse Elemente eines Clips dazu beitragen können, den Inhalt des Liedes verständlicher zu gestalten. Dazu zählen laut Sachs unter anderem „Tanzszenen, Schnitte, Einstellungen, Farben und Formen“ (2004: 431). Dies gilt nicht für jedes Musikvideo, da unterschiedliche Arten von Clips existieren. Videoclips, in denen lediglich gezeigt wird, wie Musikgruppen Lieder auf der Bühne spielen, bieten in den meisten Fällen kaum Hilfestellung für eine Interpretation. Sollte der Clip jedoch narrativer Natur sein und dadurch eine Geschichte erzählen, ergibt sich ein hohes Potenzial für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

Je nach Fokus des Unterrichts sind Musikvideos flexibel einsetzbar. Im Rahmen des interkulturellen Lernens können Musikvideoclips zielkulturelle Sachverhalte ergänzend zum Text auf visuelle Weise nahebringen. Dementsprechend können die im

Video dargebotenen Bilder unter anderem soziopolitische oder alltägliche Aspekte der Zielkultur darstellen und dadurch Denkanstöße im Unterricht liefern. Wie dies konkret umgesetzt werden kann, soll im unterrichtspraktischen Teil dieser Arbeit exemplarisch erörtert werden.

Des Weiteren können Musikvideos für vielfältige Kommunikationsanlässe eingesetzt werden. Volkmann benennt diesbezüglich folgende denkbare Aktivitäten: „Vorhersagen, Raten, Austausch von Erwartungen und Informationen, Nacherzählen [und] Umerzählen“ (2007: 283). Da insbesondere dem Sprechen im Fremdsprachenunterricht eine hohe Relevanz zugesprochen werden soll (vgl. Schmidt 2016: 105), bietet es sich an, eine Auswahl aus den erwähnten Aktivitäten in den Unterricht einzubinden.

Betrachtet man alle genannten Aspekte, wird deutlich, dass populäre Musik eine erhebliche Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht darstellt. Es zeichnen sich insbesondere die drei folgenden relevanten Punkte ab: das motivierende Potenzial populärer Musik, die Tatsache, dass sie sinnvolle Kommunikationsanlässe bietet, und ihre für die Sprachprogression gewinnbringende Authentizität.

2.3 Kriterien für die Auswahl populärmusikalischer Lieder

Die vorangegangenen Abschnitte zeigen auf, dass populäre Musik vielfältige Genres umfasst und dadurch unzählige Lieder mit vielfältigem Lernpotenzial zur Verfügung stehen. Daher muss die Lehrkraft – möglichst auch gemeinsam mit der Klasse – im Sinne eines lernzielorientierten Unterrichts nach bestimmten Kriterien gewissenhaft auswählen, welches Lied sich am besten in den Unterricht integrieren lässt. Diesbezüglich können die im Folgenden vorgestellten Kriterien ausschlaggebend sein.

Thaler (2015: 12) liefert dazu sinnvolle Denkanstöße. Ein wichtiger Aspekt ist die Anbindung an den Lehrplan. Insbesondere beim interkulturellen Lernen muss die Lehrkraft überprüfen, in welchen Themenkomplex ein Lied eingebaut werden kann. Aber auch abseits davon kann Musik beispielsweise zum Einüben oder Erlernen sprachlicher Strukturen genutzt werden. Relevant ist hier in erster Linie die Kompetenzorientierung, denn das für eine Unterrichtsstunde gewählte Lernziel muss immer prüfbare und in den Curricula wiederzufindende Kompetenzen anstreben.

Zudem gibt es gewisse Eigenschaften, nach denen man ein Lied auswählen kann. Zwei Merkmale nach Thaler (ebd.) müssen unbedingt gegeben sein: Einerseits sollte das Lied eine in Bezug auf das Sprachvermögen der Lernenden angemessene sprachliche Komplexität aufweisen und andererseits muss es pädagogisch unbedenklich sein.

Infolgedessen sind Liedtexte mit einer Verherrlichung von Sexismus, Rassismus und Gewalt sowie einer expliziten Darstellung von Sexualität vom Unterricht auszuschließen. Hier spielt das Alter der Lernenden zwar eine Rolle, da ältere Lernende diesbezüglich meist desensibilisierter sind als jüngere, dennoch gilt es, extreme Inhalte eher zu vermeiden. Auch die musikalische Gestaltung muss betrachtet werden. Dafür sollte an den Musikgeschmack der Klasse angeknüpft werden. Folgende Fragen können bei der Auswahl helfen: Welches Genre spricht die Lernenden an? Hat das Lied eine einprägsame Melodie und lädt es zum Mitsingen ein?

Weitere Aspekte, die von der Lehrkraft mit in Betracht gezogen werden sollten, sind die Popularität und Aktualität des auszuwählenden Liedes (vgl. Thaler 2015: 12). Es ist relevant, zu entscheiden, ob man auf aktuelle Lieder zurückgreift, die in den Hitlisten zu finden sind oder es kürzlich waren, oder auf sogenannte *oldies*, die über die Jahre hinweg beliebt geblieben sind, aber nicht mehr zwingend aktuell sind. Der Vorteil derzeit beliebter Lieder besteht darin, dass sie den Lernenden mit hoher Wahrscheinlichkeit bekannt sind und, je nach Musikgeschmack, viele von ihnen diese Lieder gerne in ihrer Freizeit hören. Aber auch ältere Hits sind geeignet, insbesondere wenn sie bedeutsame und noch heute relevante Themen ansprechen. Dadurch bieten sie gewinnbringende Kommunikationsanlässe im Unterricht. Zudem weist Hanna Usbeck-Frei (2019: 97) darauf hin, dass sich auch bereits ältere Lieder eignen, wenn sie für ein zu betrachtendes Phänomen repräsentativ sind. Dabei kann es sich unter anderem um eine Epoche oder um einen Musikstil handeln. Im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen betont Volkmann (2007: 287), dass sich landeskundlich interessante Lieder für den Unterricht anbieten. Wenn das Lied annähernd dem Musikgeschmack der Klasse entspricht und inhaltlich für das Unterrichtsthema geeignet ist, spielt dessen Aktualität keine Rolle.

Insgesamt stellt sich heraus, dass eine sorgfältige Auswahl des zu behandelnden Liedes die Grundlage für die Behandlung von Musik im Unterricht konstituiert. In erster Linie muss die Lehrkraft dabei beachten, inwiefern der Inhalt des Liedes dem Unterrichtsthema entspricht. Außerdem sollte das Sprachniveau der Schüler*innen berücksichtigt werden. Es ist als Lehrkraft ebenfalls ratsam, darauf zu achten, dass das Musikstück keine pädagogisch bedenklichen Inhalte aufweist. Wenn diese drei vorangegangenen Aspekte bei der Sammlung potenzieller Lieder Beachtung gefunden haben, können zusätzliche Kriterien wie der Musikgeschmack der Klassenmitglieder, die

Aktualität und die Beliebtheit eines Liedes dabei helfen, eine Entscheidung für ein Lied zu treffen.

3. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz

3.1 Definition

Wie bereits im Abschnitt über die Chancen populärer Musik im Fremdsprachenunterricht erwähnt, birgt diese ein beachtliches Potenzial für die Förderung interkultureller Fertigkeiten. Die vorliegende Arbeit soll insbesondere aufzeigen, wie die IKK mit Hilfe von Musik gefördert werden kann. Daher ist es sinnvoll, in einem ersten Schritt eine Definition aufzustellen, die die groben Ziele der zu behandelnden Kompetenz herausstellt.

Sprachen werden ausschließlich in kulturellen Kontexten verwendet, weshalb letztere zu einem gewissen Grad in der Sprache widergespiegelt werden. In vielen Sprachen existiert beispielsweise eine unterschiedliche Menge an Ausdrücken, die Verwandtschaftsverhältnisse darstellen. So weist die Sprache Pirahã lediglich einen Begriff für das Wort *Eltern* auf – darüber hinaus scheinen Verwandtschaften für die Sprachgemeinschaft nicht relevant zu sein. Dies ist nur ein Beispiel für den Einfluss einer Kultur auf ihre Sprache. Aus diesem Grunde weist Britta Freitag-Hild (2018: 159) darauf hin, dass das Lehren einer Fremdsprache notwendigerweise auch das Lehren des dazugehörigen kulturellen Kontextes beinhaltet. Lediglich auf diese Weise kann das Leitziel des Fremdsprachenunterrichts, die „interkulturelle Handlungsfähigkeit“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014: 11), erreicht werden. Dieses Ziel wird durch die Ausbildung einer IKK erreicht, die die Lernenden gemäß Freitag-Hild dazu befähigt, „mit Menschen zu kommunizieren und zu interagieren, die eine andere Sprache sprechen und in einem anderen kulturellen Kontext leben“ (2017: 147). Das übergeordnete Ziel ist dabei, interkulturelle Beziehungen aufzubauen und zu erhalten und einen erfolgreichen Informationsaustausch zwischen den Beteiligten zu gewährleisten (vgl. ebd.). Neben soliden Sprachkenntnissen und kulturellem Wissen erfordert dies auch Empathie und die Fähigkeit zur Reflexion (fremd)kultureller Sachverhalte. Insbesondere in der heutigen Zeit ist diese Kompetenz in zahlreichen Lebensbereichen notwendig. So schreibt Freitag-Hild (2018: 159), dass die Welt von Mobilität, Migration, Digitalisierung und Globalisierung geprägt ist

und interkulturelle Kontakte infolgedessen sowohl im Berufsleben als auch in der Freizeit unvermeidlich sind.

Erfolgreiche interkulturelle Kommunikation wurde als Ziel der IKK formuliert. Allerdings umfasst diese Kompetenz diverse untergeordnete Teilkompetenzen, die allesamt gefördert werden sollten. Byram hat hierzu ein Modell entworfen, das heute noch vielfach zitiert wird und beispielsweise die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen formulierten Anforderungen beeinflusst hat (vgl. Trim et al. 2001: 103 ff.). Daher soll es die bisherigen Ausführungen zur IKK im folgenden Abschnitt ergänzen und vertiefen.

3.2 Michael Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Vorab gilt es zu nennen, dass Byram (1997: 32) einen Sprechenden, der sich in einer interkulturellen Interaktion befindet, einen *intercultural speaker* nennt. Eine Konversation mit oder zwischen interkulturellen Sprechern³ unterscheidet sich insofern von einer ausschließlich zwischen Muttersprachler*innen geführten Unterhaltung, als dass sie häufiger von Missverständnissen aufgrund sprachlicher Hürden und missachteter Konventionen geprägt ist. Um eine gelungene Interaktion hervorzurufen, sollte der interkulturelle Sprecher nach Byram Fertigkeiten aus folgenden fünf Lernzielbereichen beherrschen: *savoir être*, *savoir*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* und *savoir s'engager*. In diesen Kompetenzbereichen sollten Lernende einer Fremdsprache idealerweise gefördert werden, jedoch sind sie in Schulkontexten kaum gezielt prüfbar, da es sich um Einstellungen und Fertigkeiten handelt, die sich bei entsprechender Anwendung der Sprache und Konfrontation mit dazugehörigen Kulturen über Jahre hinweg immer weiter ausprägen.

Savoir être – die erste Komponente der IKK – ist gleichzusetzen mit den Einstellungen, die der interkulturelle Sprecher benötigt, um in der Fremdsprache effektiv interagieren zu können. Dazu können unter anderem sowohl die Offenheit und Neugier in Bezug auf fremde Kulturen gehören als auch die Bereitschaft, Neues zu lernen und auszuprobieren. Essenziell ist außerdem die Bereitschaft zur Relativierung der eigenen

³ Der Ausdruck *interkultureller Sprecher* dient in dieser Arbeit als deutsche Übersetzung von Byrams *intercultural speaker*. Da es sich in der Forschungsliteratur zu diesem Thema so etabliert hat (vgl. Freitag-Hild 2017: 147ff.), wird hierfür in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Dennoch sind alle Geschlechter mit inbegriffen.

Überzeugungen und zum Perspektivenwechsel, damit die fremdkulturellen Überzeugungen und Verhaltensweisen nicht vorab negativ beurteilt werden, sondern ein Verstehen des anderen erreicht werden kann. All diese Einstellungen können eine hohe Wertschätzung der Kultur des Gegenübers erreichen und sind somit eine Voraussetzung für eine gelungene interkulturelle Konversation (vgl. Byram 1997: 34 ff.).

Auch die Beherrschung von *savoir*, dem Wissen, konstituiert eine Voraussetzung für die interkulturelle Kommunikation. Dabei existieren zweierlei Wissensformen. Zum einen zählt hierzu das Wissen über soziale Gruppen mitsamt ihren Kulturen und Ländern. Dieses kann dabei Bereiche wie „Geschichte, Geographie, Politik, gesellschaftliche Institutionen, Sozialisationsprozesse und soziale Unterschiede“ (Freitag-Hild 2017: 148) umfassen. Zum anderen benötigt der interkulturelle Sprecher Kenntnisse von Interaktionskonventionen der Zielkultur, die eine reibungslose Konversation ermöglichen (vgl. Byram 1997: 35).

Der dritte Lernzielbereich, namens *savoir comprendre*, sieht die Fähigkeit vor, fremdkulturelle Dokumente und Ereignisse interpretieren und erklären zu können. Dazu kann einerseits die klassische Interpretation eines Textes gezählt werden, andererseits aber auch die Kompetenz, Missverständnisse in einer Interaktion zu identifizieren, zu erklären und aufzulösen. Grundsätzlich stellt jede Form der Interpretationsleistung und des Herstellens von Zusammenhängen zwischen einem Ereignis und seinem kulturellen Kontext eine diesem Kompetenzbereich zuzuordnende Befähigung dar (vgl. Byram 1997: 52).

Savoir apprendre beziehungsweise *savoir faire* bezeichnet die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen über eine Kultur anzueignen und dieses zu nutzen, um reale Interaktionen zu bewältigen (vgl. ebd.). Freitag-Hild (2017: 148) erläutert diesbezüglich, dass die Lernenden dafür über Techniken und Strategien verfügen sollen, die es ihnen ermöglichen, eigenständig über die Zielkultur zu lernen. Diese Techniken und Strategien könnten beispielsweise während der Kommunikation mit Muttersprachler*innen eingesetzt werden, um gewisse Informationen zu erfragen. Sie können sich zudem auf Lerntechniken im Studium beziehen oder auf die Kompetenz, bestimmte Quellen wie Nachschlagewerke, Geschichtsbücher oder Zeitungen gezielt zu Informationszwecken zu verwenden. Da jedoch nicht nur das Lernen relevant ist, sondern insbesondere die konkrete Interaktion mit Personen der Zielkultur, benötigen die Lernenden auch Konversationsstrategien, beispielsweise für eine Intervention bei Missverständnissen. Wichtig ist bei dieser Kompetenz in erster Linie, dass das selbstständig erworbene

Wissen beim Handeln in der Fremdsprache für die Lernenden jederzeit aus ihrer Erinnerung abrufbar ist.

Der fünfte und letzte Kompetenzbereich, der die Bezeichnung *savoir s'engager* trägt, hat die Fähigkeit zum Ziel, Perspektiven, Praktiken und Produkte einer Kultur kritisch zu bewerten (vgl. Byram 1997: 53). Dazu gehört neben der Befähigung, Dokumente und Ereignisse in ihren politischen oder soziokulturellen Kontext einzuordnen, die Erkenntnis, dass grundsätzlich alle Werte und Normen kulturell gebunden sind. Lernende sollen letztere kritisch hinterfragen können – sowohl die Werte und Normen der Zielkultur als auch die eigenen. Diese Kompetenz nennt Byram „*critical cultural awareness*“ (1997: 53; Hervorhebung im Original), eine erstrebenswerte Fähigkeit jedes interkulturellen Sprechers.

Die fünf soeben präsentierten Faktoren der IKK lassen sich in einer Tabelle zusammenfassen, die die wesentliche Bedeutung jedes Kompetenzbereichs darstellt:

Tabelle 1: *Factors in intercultural communication*

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoir</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Quelle: Byram 1997: 34

3.3 Der Einfluss von Byrams Modell auf die Bildungsstandards

Byrams Modell konstituiert eine übersichtliche und nachvollziehbare Kategorisierung der Teilkompetenzen der IKK. Bevor es jedoch als Grundlage dafür dient, die Förderung der IKK im Praxisbeispiel dieser Arbeit zu reflektieren, ist es sinnvoll, die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ergänzend zu konsultieren. Diese geben darüber Auskunft, welche Fähigkeiten die Lernenden im Rahmen ihrer Schulausbildung erwerben sollen. Im Folgenden wird untersucht, ob und wo sich Byrams

Ausführungen in den Anforderungen der Bildungsstandards wiederfinden lassen, um eine Aussage über die heutige Relevanz seines Modells treffen zu können.

Im Gegensatz zu Byrams Modell werden die Teilkompetenzen der IKK in den Bildungsstandards lediglich in die drei Bereiche *Wissen*, *Einstellungen* und *Bewusstheit* eingeteilt. Zu diesem *Wissen* gehört einerseits das fremdkulturelle Wissen, auch „soziokulturelle[s] Orientierungswissen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland⁴ 2012: 19) genannt. Es umfasst unter anderem folgende Punkte:

Aspekte der Alltagskultur und Berufswelt, Themen und Probleme junger Erwachsener, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen, historische und kulturelle Entwicklungen einschließlich literarischer Aspekte sowie Themen von globaler Bedeutung. (Kultusministerkonferenz 2012: 19)

Des Weiteren beinhaltet dieser Bereich der IKK die Kenntnis von fremdkulturellen Konventionen bezüglich der situationsgerechten und adressatenorientierten Sprachverwendung (vgl. ebd.). Bereits bei diesen zwei Punkten kann eine Verbindung zu dem Lernzielbereich *savoir* hergestellt werden, da dieser die genannten Wissenskomponenten ebenfalls umfasst. Allerdings geht das *Wissen* in den Bildungsstandards über die beiden genannten Aspekte hinaus und schließt zusätzlich strategisches Wissen ein, das die Lernenden dabei unterstützt, mit Nichtverstehen kultureller und sprachlicher Natur umzugehen. Als Beispiel hierfür wird angeführt, dass die Schüler*innen mithilfe von Strategien dazu befähigt werden sollen, in einer interkulturellen Kommunikationssituation souverän mit Missverständnissen und Konflikten umzugehen und diese aufzuklären (vgl. Kultusministerkonferenz 2012: 20). Dieser Gesichtspunkt erinnert an *savoir comprendre*, da Byram (1997: 52) hierbei unter anderem ebenfalls die Fähigkeit fokussiert, Missverständnisse, die aufgrund von kulturellem Nichtverstehen auftreten, zu erklären und aufzulösen. Aus beiden Quellen geht hervor, dass diese Fähigkeit nicht auf persönliche Kontakte beschränkt ist, sondern auch beispielsweise auf die Arbeit mit fremdsprachlichen Dokumenten. Relevant ist in erster Linie die Interpretationsleistung des interkulturellen Sprechers und daher auch seine Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen, auch wenn womöglich nicht das gesamte Dokument verstanden wird.

Der Lernzielbereich *Einstellungen* beinhaltet unter anderem die Bereitschaft zu einem respektvollen Umgang mit Menschen – in diesem Zusammenhang insbesondere mit

⁴ Im Folgenden wird dieser Ausdruck mit *Kultusministerkonferenz* abgekürzt.

Personen aus einem fremdkulturellen Kontext. Auch die Bereitwilligkeit, in einer interkulturellen Kommunikationssituation sowohl inhaltliche als auch sprachliche Risiken einzugehen, ist eine notwendige Einstellung zur erfolgreichen Kommunikation (vgl. Kultusministerkonferenz 2012: 19). Insgesamt ist es also erstrebenswert, bei den Schülerinnen und Schülern eine kulturelle Offenheit und Neugier zu erreichen und ihnen die Angst vor Fehlern zu nehmen. Dadurch werden sie unterstützt, kompetente interkulturelle Sprecher zu werden. Dieser Kompetenzbereich ist deckungsgleich mit *savoir être* von Byrams Modell und stellt ein weiteres Indiz für seinen Einfluss auf die Bildungsstandards dar.

Auch im Bereich der *Bewusstheit* spiegelt sich ein Teil aus Byrams Modell wider. Die Bildungsstandards sehen hier insbesondere die Entwicklung einer reflektierten Haltung gegenüber dem eigenen Verstehen und Handeln in der Fremdsprache vor. Auch der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird Relevanz zugesprochen, denn erst durch sie kann man die Standpunkte des Gegenübers nachvollziehen und lernen, mit den eigenen Überzeugungen unvereinbare Positionen auszuhalten (vgl. Kultusministerkonferenz 2012: 19). Diese Aspekte des Perspektivenwechsels und der kritischen Betrachtung des Fremden gleichen dem Kompetenzbereich *savoir s'engager*, in dem dieselben Merkmale fokussiert werden und das Ziel die Entwicklung einer *critical cultural awareness* ist (vgl. Byram 1997: 53).

Vier der fünf Teilkompetenzen der IKK nach Byram konnten bereits in den Bildungsstandards wiedergefunden werden. Lediglich *savoir apprendre*, die Kompetenz der selbstständigen Aneignung von Wissen, ist in den Bildungsstandards nicht unter dem Gesichtspunkt der IKK zu identifizieren. Dennoch scheint sie ein relevanter Aspekt zu sein, da sie in den Ausführungen zur Sprachlernkompetenz, die die selbstständige Kompetenzerweiterung durch Lernstrategien und Hilfsmittel vorsieht, auffindbar ist (vgl. Kultusministerkonferenz 2012: 22).

Die Ergebnisse dieses Abschnitts verdeutlichen, dass einige Aspekte aus Byrams Modell in den Bildungsstandards verarbeitet worden sind und dementsprechend im modernen Fremdsprachenunterricht gelehrt und gelernt werden. Dadurch ist seinen über zwei Jahrzehnte alten Ausführungen immer noch Bedeutsamkeit zuzusprechen. Das Modell überzeugt weiterhin dadurch, dass es durch seine fünf Kompetenzbereiche differenziert und übersichtlich ist. Daraus ergibt sich, dass es als Grundlage dienen kann, um die Förderung der IKK in einem Unterrichtsentwurf zu reflektieren. Dies soll im Abschnitt 5.4 exemplarisch vorgeführt werden.

4. Unterrichtsplanungsmodelle

4.1 Förderung der IKK im Rahmen des *pre-while-post*-Modells

Um einen wirksamen Unterricht rund um ein populärmusikalisches Lied zu konzipieren, werden geeignete Unterrichtsplanungsmodelle benötigt. Eine Methode, die sich für die Arbeit mit Hör(seh)dokumenten besonders anbietet (vgl. Volkmann 2019: 35) und auch im Unterrichtsentwurf am Ende dieser Arbeit verwendet wird, ist das *pre-while-post*-Modell. Dieses wird im Folgenden in seinen Grundzügen dargestellt.

Gemäß diesem Modell gliedert sich die Beschäftigung mit einem Dokument in drei Phasen. Dazu gehört die *pre-listening*-Phase⁵ vor dem Hören, die *while-listening*-Phase, die den Hördurchgang begleitet, und die *post-listening*-Phase im Anschluss daran. Da in dieser Arbeit der Fokus auf der Förderung interkultureller Fertigkeiten im Zusammenhang mit populärer Musik liegt, ist es sinnvoll, zusätzlich zur Explikation der einzelnen Phasen konkrete Überlegungen zur Förderung der IKK im Rahmen dieses Modells anzustellen.

Die *pre-listening*-Phase kann verschiedene Funktionen erfüllen: So kann sie dazu dienen, das Verstehen des Dokuments im Voraus inhaltlich und sprachlich zu erleichtern (vgl. Surkamp 2017: 126). Durch eine möglichst interessante und interaktive Gestaltung dieser Phase kann außerdem die Lernmotivation der Schüler*innen und ihr Interesse am Thema gesteigert werden. Unter anderem ist es möglich, mithilfe von digitalen Tools wie *Kahoot!* oder *Plickers* ein Quiz in Bezug auf das Stundenthema durchzuführen, um das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Alternativ kann mit demselben Ziel eine Mindmap angefertigt werden, die die Kenntnisse der Schüler*innen sammelt und kategorisiert (vgl. Thaler 2012: 68). In beiden Fällen wird Wissen im Sinne von *savoir* vermittelt oder zumindest reaktiviert, da eine erste Beschäftigung mit dem Thema erfolgt. Neben der Wissensförderung weist die *pre-listening*-Phase das Potenzial auf, bei den Lernenden Offenheit und Neugier für das zu behandelnde zielkulturelle Thema zu wecken – insbesondere dann, wenn der Einstieg schülerorientiert und spannend gestaltet ist. Somit kann anhand der vorgestellten Einstiegsideen auch der Kompetenzbereich *savoir être* gefördert werden.

Die *while-listening*-Phase findet begleitend zum Hören statt und zeichnet sich durch eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Dokument aus. Sie beinhaltet konkrete

⁵ Sollte im Unterricht mit einem Musikvideoclip gearbeitet werden, nennt sich diese Phase (und die beiden darauffolgenden) *pre-viewing*-Phase. Aus Gründen der Lesbarkeit wird hier vorerst lediglich der Begriff *pre-listening*-Phase verwendet.

Höraufträge, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu lenken (vgl. Surkamp 2017: 127). In dieser Phase kann man die Lernenden das Thema auf der Basis einer aussagekräftigen Aufgabenstellung selbstständig erarbeiten lassen. Dies lässt sich so gestalten, dass der Liedtext oder das Musikvideo – je nachdem, was im Vordergrund stehen soll – in Gruppenarbeit analysiert wird. Eine Erarbeitungsphase in dieser Form trägt nicht nur dazu bei, dass die Schüler*innen ihr Wissen erweitern, sondern auch, dass sie das eigenständige Arbeiten üben. Sie können dazu verschiedene Quellen wie das Internet oder Wörterbücher nutzen, um ihnen bislang Unbekanntes zu recherchieren, aber auch der Lehrkraft oder Mitlernenden Fragen stellen. Zudem wird die Fähigkeit *savoir comprendre* ausgebaut, da das den Lernenden vorliegende Dokument durch Interpretationsleistung erschlossen werden muss. Für das Ende der *while-listening*-Phase schlägt Thaler (2012: 68) vor, Integrationsfragen zu bearbeiten. Durch sie wird die Beziehung der Elemente *Text*, *Melodie* und *Bild* diskutiert, um das Lied besser zu verstehen. Durch das Herstellen dieser Zusammenhänge kann ebenfalls die Fähigkeit *savoir comprendre* ausgebaut werden.

Abschließend soll in der *post-listening*-Phase das Gehörte vertieft werden. Christiane Fäcke (2017: 120) schlägt hierfür Analyseaufgaben oder das Schreiben eines Kommentars vor. Außerdem bietet es sich an, anhand von Aufgaben, die eine Reflexion des Gelernten anstoßen, die Kompetenz *savoir comprendre* zu fördern. Dies kann einerseits mithilfe von kreativen Schreibaufgaben wie dem Verfassen eines inneren Monologs aus der Sicht eines Charakters aus dem Lied erfolgen. Andererseits schlägt Thaler (1999: 219) dialogische Aktivitäten wie Debatten vor. Alternativ können die Lernenden in dieser Phase weiterführende Rechercheaufträge zum Thema erhalten, wodurch der Kompetenzbereich *savoir apprendre* gefördert wird.

Es kann festgehalten werden, dass vielfältige Möglichkeiten existieren, um die IKK in den drei Phasen umfassend zu fördern. Die an dieser Stelle aufgeführten Ideen können als Inspiration für die Planung einer Unterrichtsstunde dienen und werden im unterrichtspraktischen Teil dieser Arbeit wieder aufgegriffen.

4.2 Engelbert Thalers MVC-approach

Arbeitet man im Unterricht zusätzlich zum Lied mit dem dazugehörigen Musikvideoclip, gilt es ebenfalls, vorab Überlegungen für die Unterrichtsplanung zu treffen. Dabei hilft der sogenannte MVC-approach nach Thaler, der sieben verschiedene Varianten für den Einsatz in der Klasse vorsieht.

Ein Musikvideoclip besteht immer aus den drei Ebenen *Text*, *Ton* und *Bild*. Konfrontiert man die Lernenden zu Beginn bereits mit allen drei Ebenen, kann dies zu Überforderung führen. Stattdessen empfiehlt es sich, anfangs eine oder zwei der Ebenen zu isolieren, um ein Grundverständnis aufzubauen und die verbliebenen zu einem späteren Zeitpunkt ergänzend zu betrachten. Basierend auf diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden sieben Unterrichtsvarianten:

Bei dem „*[l]yrics-first-approach*“ (Thaler 1999) wird im Unterricht zuerst mit dem Text gearbeitet, wodurch der Fokus auf dem Leseverstehen liegt. Die Betrachtung von Ton und Bild erfolgt erst im Anschluss daran. Thaler (1999: 189) empfiehlt diese Variante in erster Linie, wenn der Videoclip der Klasse eher unbekannt ist. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass den Lernenden noch keine Videoumsetzung des Liedes bekannt ist, was sinnvolle Kommunikationsanlässe im Unterricht bietet. So kann sich die Klasse beispielsweise vorab Gedanken über eine mögliche Videogestaltung machen.

Auch der „*[s]ound-first-approach*“ (Thaler 1999: 187) kann genutzt werden, um mithilfe von Spekulationen Kommunikationsanlässe zu schaffen. Anders als beim *lyrics-first-approach* wird der Fokus hier nicht auf das Textverständnis gelegt, sondern auf das Hörverstehen und die musikalische Gestaltung. Die Lernenden hören in einem ersten Schritt das Lied und im Anschluss können im Plenum erste Assoziationen und Ideen für eine szenische Umsetzung des Gehörten formuliert werden.

Da die beiden vorangegangenen Varianten den Liedtext beziehungsweise den Ton zu Beginn der Stunde fokussieren, liegt es nahe, dass auch das Video isoliert betrachtet werden kann. Dieses Vorgehen nennt Thaler „*[v]ision-first-approach*“ (ebd.). Es ist besonders für die Schulung des Sehverstehens geeignet, bietet Raum für Mutmaßungen über das Thema und eignet sich für die Förderung kognitiver Fähigkeiten wie „*remembering, describing, guessing* oder *retelling*“ (Thaler 1999: 193f.).

Anders als bei den obigen Varianten ist es zudem möglich, lediglich eine der drei genannten Komponenten von Musik zu Beginn der Unterrichtsstunde wegzulassen und dadurch zwei gleichzeitig zu untersuchen. Dementsprechend wird bei dem „*[v]ision-off-approach*“ (Thaler 1999: 187) anfangs der Text gemeinsam mit der Musik betrachtet. Dadurch wird das Leseverstehen der Lernenden trainiert und die Musik kann dabei die Lernmotivation steigern. Außerdem kann die Wirkung des Liedes auf die Schüler*innen den Zugang zum Text erleichtern.

Zusätzlich besteht die Möglichkeit, vorerst nur das Video und den Text zu betrachten. Thaler nennt sie „*[s]ound-off-approach*“ (1999: 188). Durch sie kann beispielsweise im Vorfeld die inhaltliche und sprachliche Ebene bearbeitet und in einem nächsten Schritt die musikalische Gestaltung erörtert werden. Dabei können die Schüler*innen unter anderem Vermutungen bezüglich des Rhythmus, des Tempos und der Stimmung anstellen, die durch das anschließende Hören verifiziert oder falsifiziert werden können.

Bei dem nächsten Ansatz namens „*[l]yrics-off-approach*“ (Thaler 1999: 188) werden anfangs die Musik und das Video betrachtet. Im Rahmen dieses Vorgehens schlägt Thaler verschiedene wertvolle Unterrichtsaktivitäten vor – unter anderem das Verfassen eigener Strophen, von denen die Lernenden überzeugt sind, dass diese thematisch zum Gehörten und Gesehenen passen (vgl. ebd.).

Den siebten und letzten Ansatz nennt Thaler „*[a]ll-codes⁶-approach*“ (ebd.). Wie die Bezeichnung bereits aussagt, werden den Lernenden dabei Text, Ton und Video gleichzeitig präsentiert. Dabei handelt es sich, wie bereits erwähnt, meist um eine zu komplexe Methode. Daher schlägt Thaler (ebd.) vor, die Klasse in Gruppen aufzuteilen, von denen sich jede mit einem ihr zugeteilten Code befasst.

Die nachfolgende Tabelle soll die sieben Varianten übersichtlich in ihren Hauptmerkmalen charakterisieren und die vorangegangenen Ausführungen visuell darstellen:

Tabelle 2: Der MVC-*approach*

	Text	Musik	Bild
<i>lyrics-first-approach</i>	✓	✗	✗
<i>sound-first-approach</i>	✗	✓	✗
<i>vision-first-approach</i>	✗	✗	✓
<i>vision-off-approach</i>	✓	✓	✗
<i>sound-off-approach</i>	✓	✗	✓
<i>lyrics-off-approach</i>	✗	✓	✓
<i>all-codes-approach</i>	✓	✓	✓

Darstellung in Anlehnung an Thaler (1999)

⁶ Mit *codes* verweist Thaler auf die Ebenen *Text*, *Ton* und *Bild* eines Musikvideos.

Jede vorgestellte Variante kann je nach Vorhaben der Lehrkraft gewisse Vor- und Nachteile aufweisen. Für welche sich letztendlich entschieden wird, hängt von diversen Faktoren wie dem Stundenziel, der Ästhetik des Musikvideos, der Komplexität des Liedtextes oder auch dem Sprachniveau der Lernenden ab. Diesbezüglich ist es die Aufgabe der Lehrkraft, eingehende Überlegungen anzustellen und eine auf die Lerngruppe und das Lernziel abgestimmte Entscheidung zu treffen. Ein exemplarischer Unterrichtsentwurf, der den hier dargestellten Ansatz berücksichtigt, findet sich im folgenden Abschnitt.

5. Unterrichtsentwurf zu Sexion d'Assaut – *Désolé*

Im Folgenden werden die theoretischen Vorüberlegungen in einer Unterrichtssequenz exemplarisch angewendet. Im Unterrichtsbeispiel soll das dem Genre des Rap entstammende Lied *Désolé* der Band Sexion d'Assaut und sein dazugehöriges Musikvideo bearbeitet werden. Bei Sexion d'Assaut handelt es sich um eine mehrköpfige Hip-Hop-Gruppe aus Paris, die ihre Karriere im Jahr 2002 begonnen hat. Über die Jahre hinweg hatte sie diverse Mitglieder, zuletzt jedoch ihre acht Stammkünstler (vgl. TV5MONDE: 2020).

Désolé stellt der Anzahl der Videoaufrufe auf YouTube nach zu urteilen das erfolgreichste Musikstück des Albums *l'École des points vitaux* aus dem Jahre 2010 dar. Es wird von vier Künstlern der Musikgruppe präsentiert – von Maître Gims, Barack Adama, Lefa und Black M. Sie alle sind Pariser mit afrikanischer Abstammung. Aufgrund dessen wirkt der Inhalt des Liedes authentisch, denn jeder der vier Künstler erzählt eine Geschichte, die geprägt ist von den Problemen des Lebens von Migranten auf der Straße beziehungsweise in den Vororten von Paris. Eine genauere Betrachtung des Inhalts erfolgt im Laufe der Ausführungen.

Die Verortung des Stundenthemas im Kernlehrplan und eine detaillierte Beschreibung der Unterrichtsidee erfolgen im Anschluss an die Begründung der Auswahl des Musikstückes. Abschließend wird reflektiert, welche in den Bildungsstandards postulierten Kompetenzen in welcher Phase des geplanten Unterrichtskonzepts gefördert werden.

5.1 Begründung der Songauswahl

Gemäß der Definition populärer Musik in Abschnitt 2.1 handelt es sich bei dem Lied *Désolé* um populäre Musik. Somit erfüllt es das grundlegende Kriterium für das

Unterrichtskonzept. Ein möglicher Kritikpunkt kann dennoch die Tatsache sein, dass das Lied bereits ein Jahrzehnt alt und somit nicht mehr aktuell ist. Auch die Musikgruppe Sexion d'Assaut ist jahrelang inaktiv gewesen und produziert keine neue Musik mehr. Die französische Rap-Szene hat mit der Zeit eine Vielzahl neuer Größen wie Jul oder PNL hervorgebracht. Dennoch gibt es gute Gründe, die für *Désolé* sprechen. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Eignung des Inhalts zur Beschäftigung mit dem Thema *culture banlieue*. Im Klassenverband können an dem Lied zahlreiche Aspekte zum kulturellen Kontext des Pariser Vorstadtlebens herausgearbeitet werden, wie das Unterrichtskonzept auf den nächsten Seiten aufzeigt. Bei diesem Gesichtspunkt handelt es sich jedoch um kein Alleinstellungsmerkmal, da auch andere, womöglich aktuellere Lieder ebenfalls von diesem Thema handeln. Daher braucht es weitere Gründe, die den Einsatz von *Désolé* im Unterricht legitimieren.

Dass Texte von Rap-Musik von der Standardsprache abweichen, ist allgemein bekannt. Es handelt sich zwar um authentisches Sprachmaterial, allerdings ist dieses geprägt von Umgangssprache – im französischen Rap häufig gekennzeichnet durch die Verwendung der französischen Jugendsprache *verlan* und familiärer Ausdrücke, durch den gelegentlichen Gebrauch arabischer Begriffe und das Verschmelzen mehrerer aufeinanderfolgender Wörter. Ein Beispiel für Letzteres ist die Veränderung von *ce pays* zu *c'pays* (siehe Anhang 2). Diese Phänomene treten ebenfalls bei *Désolé* auf, sind jedoch für fortgeschrittene Lernende des Französischen bewältigbar. Im Vergleich zu vielen anderen Texten des Rap-Genres, wie beispielsweise denjenigen von Jul oder PNL, ist die Anzahl arabischer und familiärer Begriffe überschaubar. Ihre Bedeutung lässt sich daher schnell recherchieren. Außerdem grenzt der sprachliche Aspekt dieses Lied von anderen ab, denn weder Beschimpfungen noch weitere pädagogisch ungeeignete Ausdrücke werden verwendet. Gemäß den bereits aufgeführten Auswahlkriterien sind derartige Inhalte weitestgehend vom Unterricht auszuschließen.

Trotz der vergleichsweise leicht verständlichen Sprache birgt der Text durchaus sprachliche Schwierigkeiten. So enthält er drei arabische Begriffe und einen Ausdruck auf *peul*. Dabei handelt es sich um eine Niger-Kongo-Sprache, die in einigen afrikanischen Ländern gesprochen wird. In den Annotationen auf dem Arbeitsblatt mit dem Liedtext können die Begriffe erläutert werden. Jedoch bietet sich hier auch die Möglichkeit, das Wissen von Lernenden, die eine dieser Sprachen als Muttersprache erlernt haben, in den Unterricht einzubeziehen. Dies kann bereichernd für das

Unterrichtsgespräch sein, da besagte Schüler*innen sowohl ihre weiteren Sprachkenntnisse als auch ihr kulturelles Wissen in den Unterricht einbringen können.

Des Weiteren ist *Désolé* als ein Klassiker des französischen Rap zu bezeichnen und gilt daher als repräsentativ für dieses Genre. Es handelt sich um eines der ersten französischen Lieder aus der Rap-Szene mit großem Erfolg auch in Deutschland: Hierzulande befand es sich mehrere Wochen unter den 20 meistverkauften Liedern der Single-Charts und bis 2013 immer wieder in den Top 90 (vgl. GfK Entertainment GmbH 2020). Aus diesem Grunde ist der Titel vermutlich heutzutage noch bei einigen Schülerinnen und Schülern bekannt und beliebt, was als Motivation für den Unterricht dienen kann.

Auch für diejenigen Schüler*innen, die weder die Musikgruppe noch das Lied kennen, kann der Titel trotzdem interessant sein, wenn ihnen das ein oder andere Bandmitglied und dessen Musik bekannt ist. Sexion d'Assaut hat folgende zwei in Frankreich erfolgreiche Künstler hervorgebracht: GIMS, der sich zum Entstehungszeitpunkt von *Désolé* noch Maître Gims genannt hat, und Black M. Dies verdeutlicht, dass Sexion d'Assaut in der Geschichte der französischen Rap-Szene eine große Rolle gespielt hat und es daher hilfreich und auch im Interesse der Lernenden ist, die Musik der Künstler und deren kulturellen Hintergrund näher kennenzulernen.

Zusätzlich zum Liedtext soll in der konzipierten Doppelstunde mit dem dazugehörigen Musikvideoclip gearbeitet werden. Dieser soll nicht in seiner Gänze analysiert werden, sondern dient dazu, das interkulturelle Lernen zu unterstützen. Ausgewählte *freeze frames* des Videos helfen den Lernenden dabei, Wissen zum Stundenthema zu sammeln. Das Schauen des gesamten Videoclips stellt außerdem einen sinnvollen Kommunikationsanlass dar, wie im folgenden Abschnitt verdeutlicht wird.

Zusammenfassend begründet sich die Auswahl des Liedes darin, dass es für den Themenkomplex *culture banlieue* adäquat ist, eine durchaus herausfordernde, aber dennoch verständliche Sprache aufweist und ein Klassiker ist, dessen Sänger heute noch einen erfolgreichen Bestandteil der französischen Musikszene darstellen. Des Weiteren kann der zum Lied gehörende Musikvideoclip unterstützend in den Unterricht integriert werden. Diese Aspekte legitimieren den Einsatz des gewählten populärmusikalischen Liedes im Französischunterricht.

5.2 Überblick über das Unterrichtskonzept

Der im Folgenden beschriebene Unterrichtsentwurf eignet sich für den Französischunterricht in der Qualifikationsphase und umfasst eine Doppelstunde (90 Minuten). Er verfolgt das Ziel, dass die Lernenden am Ende dieser Doppelstunde in der Lage sind, das Lied *Désolé* zu verstehen und in seinen soziokulturellen Kontext einzuordnen. Konkret einzugliedern ist die Doppelstunde in die vom nordrhein-westfälischen Kernlehrplan vorgesehenen Themen „Immigration und Integration“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014: 31) und „*culture banlieue*“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Da beide Themen sowohl für den Grundkurs als auch für den Leistungskurs angesetzt sind, kann der Entwurf in beiden Kursarten realisiert werden. Außerdem wird auch in beiden Kursen gefordert, sich anhand von frankofonen Quellen soziokulturelles Wissen selbstständig anzueignen (vgl. ebd.) und Texte vor dem Hintergrund ihrer kulturellen Bedingtheit zu lesen und Kernaussagen sowie relevante Details herauszuarbeiten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014: 33). Da diese Fähigkeiten Kernelemente der vorliegenden Unterrichtsplanung darstellen, bietet sich der Einsatz auch im Grundkurs an. Des Weiteren muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der im Folgenden beschriebene Unterrichtsentwurf lediglich exemplarischer Natur ist und vor der praktischen Umsetzung stets an das tatsächliche Niveau des Kurses angepasst werden sollte.

5.3 Beschreibung der Doppelstunde

Gemäß dem *pre-while-post*-Modell startet die Doppelstunde mit einer in die Thematik einleitenden Vorphase. Nachdem die Lehrkraft zu Beginn angekündigt hat, dass in der Unterrichtsstunde ein Lied zum Thema *la banlieue* behandelt wird, erfolgt die *pre-listening*-Aktivität. Mithilfe des digitalen Tools namens *Plickers* soll das Vorwissen der Lernenden zum Thema *Pariser Vororte* aktiviert werden. Mithilfe von vier Fragen (siehe Anhang 1) sollen die Lernenden auf das Thema eingestimmt werden und grobe Informationen auffrischen beziehungsweise neu erhalten. Die Durchführung eines *Plickers*-Quiz ist eine interaktive Aktivität mit spielerischem Charakter. Deshalb bietet es sich an, es im Unterricht zu verwenden und dadurch die Schüler*innenmotivation zu erhöhen. Bei der Anwendung ist zu beachten, dass die Fragen nicht lediglich gestellt und beantwortet werden, sondern dass insbesondere im Falle mehrheitlich falscher Antworten bei einer Frage eine kurze Zusatzklärung durch die Lehrkraft oder eine*n

Schüler*in erfolgt. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Lernenden der Thematik folgen können.

Im Anschluss teilt die Lehrkraft den Liedtext (siehe Anhang 2) aus und spielt das Lied einmal vor. Dieser Doppelstunde liegt der bereits vorgestellte *vision-off-approach* zugrunde, da der Fokus auf der Erarbeitung des soziokulturellen Orientierungswissens liegt und es sich daher anbietet, vornehmlich mit dem geschriebenen Text für das Verständnis des Inhalts zu arbeiten. Insbesondere der zusätzliche erste Höreindruck bietet Gelegenheit, ins Gespräch über das Lied zu gelangen und einen affektiven Zugang zum Inhalt zu verschaffen. Deshalb sind die Lernenden nach dem ersten Hören dazu aufgefordert, das Gehörte zu beschreiben. In einem ersten Schritt sollen die Schüler*innen formulieren, ob und wieso ihnen das Gehörte gefällt oder missfällt. Anschließend bietet es sich an, im Unterrichtsgespräch Adjektive für die Beschreibung der Atmosphäre des Liedes zu finden und somit einen ersten Zugang zur Interpretation zu schaffen.

In der darauffolgenden Phase soll intensiv mit dem Text gearbeitet werden, damit die Lernenden Informationen über das Leben und die Probleme der Bewohnerschaft sozial schwacher Pariser Vororte erhalten. Dazu werden vier Expert*innengruppen gebildet, denn jede Gruppe soll eine der vier Strophen bearbeiten. Die Arbeitsgruppen sollen die ihnen jeweils zugeteilte Strophe zuerst in Hinblick auf den Inhalt und dann auf die Sprache analysieren und ihre Ergebnisse auf dem dazugehörigen Arbeitsblatt (siehe Anhang 3) notieren. Dort befinden sich außerdem die konkreten Analysefragen. Für das der Doppelstunde zugrundeliegende Lernziel ist es nicht notwendig, dass jede Gruppe das gesamte Lied analysiert, da das Hauptaugenmerk darauf liegt, die für das Thema relevanten Informationen herauszuarbeiten. In einem nächsten Schritt mischen sich neue Gruppen, in denen sich nun jeweils eine Expertin oder ein Experte aus jeder vorherigen Gruppe befindet. Nun sollen sich die Gruppenmitglieder gegenseitig ihre Ergebnisse präsentieren, damit die restlichen Spalten des Arbeitsblatts (siehe Anhang 3) vervollständigt werden können.

Anschließend sollen die Lernenden auf die Arbeit mit dem Musikvideo vorbereitet werden. An dieser Stelle kann ein weiterer Vorteil des *vision-off-approachs* genutzt werden, indem die Lernenden basierend auf ihren bisherigen Analyseergebnissen Spekulationen über die Videoumsetzung anstellen. Insbesondere sollen sie sich Gedanken über eine mögliche Handlung und über die Szenerie machen. Um die Kreativität anzuregen, empfiehlt es sich hierbei, Partnerarbeit durchzuführen.

Im Anschluss spielt die Lehrkraft der Klasse das Musikvideo vor und fordert sie vorab dazu auf, sich Notizen zur Storyline zu machen. Nach dem Anschauen des Videos wird im Plenum mündlich die Handlung zusammengetragen und im Anschluss daran kurz die tatsächliche Videoumsetzung mit den Vorstellungen der Lernenden verglichen, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden.

Ziel der Beschäftigung mit dem Musikvideo ist es, das interkulturelle Lernen zum Thema *culture banlieue* voranzutreiben und weitere Eindrücke zu erhalten. Da es zu zeitaufwendig wäre, das gesamte Musikvideo zu analysieren, sollen im Plenum nacheinander zwei *freeze frames* betrachtet werden (siehe Anhang 4). Diese werden durch die Schüler*innen beschrieben und interpretiert. Die neuen Erkenntnisse werden gemeinsam auf dem Arbeitsblatt (siehe Anhang 3) ergänzt, das später für die Klasse als inhaltlicher Lernzettel für eine Klausur zu dem Themenkomplex fungieren kann.

Da in der Doppelstunde bisher nicht die drei Ebenen *Ton*, *Text* und *Bild* eingehend gemeinsam betrachtet wurden, sollen diese nun noch zueinander in Bezug gesetzt werden. Dazu sollen sich die Lernenden in einer sogenannten Murmelphase, in der sie sich leise mit der Person, die neben ihnen sitzt, austauschen, darüber Gedanken machen, ob das Musikvideo ihrer Meinung nach zum Text und zur Melodie passt und inwiefern das Video den Liedtext inhaltlich ergänzt. Diese Überlegungen sollen danach im Unterrichtsgespräch ausgetauscht werden, sodass im Anschluss gemeinsam eine mögliche Intention des Liedes formuliert werden kann. Mögliche Ideen und Antworten auf die Fragestellungen können im Erwartungshorizont (siehe Anhang 5) eingesehen werden.

Abschließend folgt die *post-listening*-Phase, die von den Lernenden fordert, in Einzelarbeit einen Blogbeitrag aus der Sicht eines politisch engagierten französischen Jugendlichen zu schreiben, in dem darüber informiert wird, wie die Person das Leben in den Pariser Vororten verbessern würde. Dabei soll insbesondere darauf eingegangen werden, was verändert werden muss und welche Maßnahmen dazu ergriffen werden können. Weil die Ideenfindung in Einzelarbeit etwas überfordernd für die Lernenden sein könnte, können Ideen dazu gemeinsam im Plenum gesammelt oder schlicht durch die Lehrkraft als Inspiration bereitgestellt werden. Da in der Doppelstunde bisher der Fokus auf das Lesen, Sprechen, Hören und Sehen gelegt worden ist, zielt diese Aufgabe darauf ab, das Schreiben zusätzlich zu trainieren.

Für eine Übersicht wird in der nachfolgenden Tabelle die beschriebene Doppelstunde zusammengefasst. Zudem werden die einzelnen Phasen mit einer vorläufigen

Zeitangabe versehen. Die Planung beläuft sich auf 85 Minuten. Die Reduktion der Unterrichtszeit um etwa fünf Minuten bietet sich in der Planung an, da insbesondere in den intensiven Arbeitsphasen zum Liedtext oder zum Musikvideoclip nicht ausgeschlossen ist, dass je nach Arbeitstempo der Klasse mehr Zeit benötigt wird. Sollte am Ende der Stunde noch Zeit bleiben, können die Lernenden die Aufgabe zum Verfassen eines Blogeintrags bereits beginnen. Andernfalls ist sie als Hausaufgabe zu erledigen.

Tabelle 3: Unterrichtsplanung

Phase	Unterrichtsinhalt	Sozialformen	Medien	Zeit
Präliminarien	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung und Ankündigung des Stundenthemas 			
<i>pre-listening-and-viewing-Phase</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kurzes <i>Plickers</i>-Quiz zum Thema <i>banlieue</i> 	Plenum	Smartphones der Schüler*innen	5'
<i>while-listening-and-viewing-Phase</i>	<ul style="list-style-type: none"> Erstes Hören: <ul style="list-style-type: none"> Beschreibung der Atmosphäre Formulierung der eigenen Meinung zum Lied 	Plenum	Notebook	10'
	<ul style="list-style-type: none"> Arbeit mit dem Liedtext: <ul style="list-style-type: none"> Analyse von Sprache und Inhalt in Gruppe 1 Ergebnissicherung in Gruppe 2 	Gruppenarbeit Gruppenarbeit	AB	30'
	<ul style="list-style-type: none"> Arbeit mit dem Musikvideoclip: <ul style="list-style-type: none"> Vermutungen über Videogestaltung anstellen Videoclip schauen Beschreibung der Handlung + Vergleich mit den eigenen Vermutungen Beschreibung und Deutung von zwei <i>freeze frames</i> 	Partnerarbeit Plenum Plenum	Beamer	30'
	<ul style="list-style-type: none"> Abschließende Betrachtung: <ul style="list-style-type: none"> In Bezug setzen von Text, Bild und Melodie Intention des Rap-Songs formulieren 	Partnerarbeit & Plenum		10'
<i>post-listening-and-viewing-Phase</i> (evtl. Hausaufgabe)	<ul style="list-style-type: none"> Verfassen eines Blogeintrags aus der Perspektive eines politisch engagierten französischen Jugendlichen aus einem Pariser Vorort, in welchem die Person auf die Situation in <i>banlieues</i> aufmerksam macht und Maßnahmen zur Verbesserung vorschlägt. 	Einzelarbeit		Rest/HA

Quelle: eigene Darstellung

5.4 Geförderte Kompetenzen

Damit verdeutlicht werden kann, welchen Beitrag die konzipierte Doppelstunde zur Sprachprogression der Lernenden leistet, soll nachfolgend herausgestellt werden, welche Kompetenzen im Zuge des Unterrichts gefördert werden. Gemäß Byrams Modell der IKK wird der Kompetenzbereich *savoir* insbesondere dadurch angesprochen, dass die Schüler*innen soziokulturelles Orientierungswissen zum Thema *culture banlieue* erwerben. Dieses erarbeiten sie sich mithilfe der Gruppenarbeit in Bezug auf den Liedtext und durch die Auseinandersetzung mit den *freeze frames* aus dem Musikvideoclip. Weiterhin dient die Tatsache, dass die Lernenden durch den Liedtext ein authentisches frankofones Dokument zur eigenständigen Akquirierung von Wissen verwenden, der Förderung der Kompetenz *savoir apprendre* – die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen. Im Zusammenhang mit der Wissensaneignung anhand des Liedtextes wird auch die Interpretationskompetenz *savoir comprendre* ausgebaut, da der Text zur Entnahme relevanter Informationen interpretiert werden muss. Auch bei der abschließenden Betrachtung in der *while-listening-and-viewing*-Phase wird diese Kompetenz herausgefordert: Die Lernenden sollen die drei analysierten Ebenen des Liedes (Text, Ton und Bild) zueinander in Bezug setzen und dadurch eine mögliche Botschaft des Musikstücks erarbeiten. Diese Anforderungen können lediglich dann erfüllt werden, wenn die Lernenden Zusammenhänge herstellen und dadurch zu einer Deutung gelangen. Zudem wird auch die Kompetenz *savoir s'engager* trainiert, da in der *post-listening-and-viewing*-Phase durch das Verfassen eines Blogbeitrags das Gelernte reflektiert und politisches Engagement simuliert werden soll. Dies geschieht dadurch, dass die Lernenden sich die Problemsituation in den *banlieues* bewusst machen und aus der Sicht eines/einer französischen Jugendlichen potenzielle Lösungsansätze für dieses sozialpolitische Problem entwickeln müssen.

Anhand der vorangegangenen Ausführungen wird bereits deutlich, dass vier von fünf Kompetenzbereichen mithilfe sorgfältig ausgewählter Unterrichtsaktivitäten gefördert werden können. Der in der Aufzählung fehlende Bereich *savoir être*, der die bei Lernenden einer Fremdsprache vorhandenen Einstellungen in Bezug auf fremdkulturelle Phänomene betrifft, kann kaum gezielt gefördert werden. Dies liegt daran, dass Einstellungen jedem Menschen inhärent sind und sich allenfalls über einen längeren Zeitraum hinweg verändern können. Dennoch ist es der Lehrkraft möglich, den Fremdsprachenunterricht so zu planen, dass für die Sprachprogression förderliche Eigenschaften wie Offenheit und Neugier herausgebildet oder verstärkt werden.

Diesbezüglich ist es, wie in Abschnitt 2.2 herausgestellt, von Nutzen, dass der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht einen motivierenden Effekt erzielen kann. Ein Großteil der Schüler*innen sollte nach sorgfältiger Auswahl daran interessiert sein, sich mit dem entsprechenden Musikstück auseinanderzusetzen. Dadurch lassen sich die Lernenden aus eigenem Antrieb auf das Thema der Stunde ein und sind infolgedessen offener und neugieriger in Bezug auf fremdkulturelle Themen. Auch das in der *pre-listening-and-viewing*-Phase geplante Quiz mit der App *Plickers* hat zum Ziel, die Lernenden zu motivieren und ihre Neugier auf das Unterrichtsthema zu wecken. Auch dies kann einen Beitrag dazu leisten, bei den Schüler*innen eine Offenheit für fremdkulturelle Themenbereiche zu bewirken.

Nebenbei werden zusätzlich auch funktionale kommunikative Kompetenzen trainiert. Da der Fokus dieser Arbeit jedoch auf der IKK liegt, wird auf die weiteren Kompetenzen lediglich kurz eingegangen. Dies soll verdeutlichen, auf welchen Überlegungen der konzipierte Unterrichtsentwurf basiert. Im Sinne eines abwechslungsreichen und produktiven Unterrichts werden mehrere funktionale Kompetenzen eingeübt. Vor dem Hintergrund, dass dem Sprechen im Fremdsprachenunterricht eine hohe Relevanz zugesprochen wird (vgl. Schmidt 2016: 105), werden diverse Sprechgelegenheiten geschaffen: Nach dem ersten Hördurchgang beschreiben die Schüler*innen ihre Eindrücke, vor dem Schauen des Videoclips stellen sie mündlich Vermutungen über die Gestaltung an, im Anschluss vergleichen sie diese mit der tatsächlichen Videoumsetzung und am Ende formulieren sie eine mögliche Intention des Liedes. Neben dem Sprechen wird durch die Beschäftigung mit dem Liedtext das Lesen geübt. Hier ergeben sich Parallelen zur Textkompetenz, da die Lernenden sowohl durch die Arbeit mit dem Liedtext als auch mit dem Musikvideo ihre Textrezeption trainieren – vorausgesetzt, man legt einen erweiterten Textbegriff zugrunde. Sie müssen beide Texte verstehen und interpretieren und dabei insbesondere auf den dargestellten historischen und kulturellen Kontext achten. In der *post-listening-and-viewing*-Phase wird die Förderung der Textkompetenz dann um die Textproduktion erweitert.

Insgesamt zeigt sich, dass der Unterrichtsentwurf diverse Kompetenzbereiche fördert. Die IKK wird umfassend trainiert, jedoch werden auch funktionale kommunikative Kompetenzen und die Textkompetenz in Kombination mit den interkulturellen Fertigkeiten erweitert.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das didaktische Potenzial populärmusikalischer Lieder im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und im Anschluss eine Antwort auf die Frage zu finden, wie diese Art von Musik insbesondere für eine effektive Förderung der IKK in den Unterricht integriert werden kann. Die Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgte in einem ersten Schritt mithilfe einer Darlegung theoretischer Vorüberlegungen unter Verwendung von Forschungsliteratur. Im Anschluss wurde basierend auf den theoretischen Erkenntnissen ein exemplarisches Unterrichtskonzept zum Lied *Désolé* der Musikgruppe Sexion d'Assaut mitsamt Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet.

Aus der Beschäftigung mit dem didaktischen Potenzial populärer Musik geht hervor, dass der Einsatz solcher Musik im Unterricht als nutzbringend erachtet werden kann. Insbesondere anhand der folgenden drei Gründe wird der motivierende Effekt populärmusikalischer Lieder ersichtlich: Zum einen gestaltet Musik den Unterricht abwechslungsreich und knüpft außerdem mit ihren emotional ansprechenden Themen an die Lebenswirklichkeit von Schüler*innen an. Zum anderen kann im Falle des Einsatzes von Musikvideoclips der Vorteil genutzt werden, dass die heutige Jugend infolge alltäglicher Verwendung mobiler Endgeräte visuell geprägt ist. Neben der Motivation spielt die Kommunikation ebenfalls eine erhebliche Rolle, denn die Interpretationsvielfalt in Bezug auf Text, Ton und Bild sowie die Möglichkeit, über im Videoclip Dargestelltes zu spekulieren und zu sprechen, bieten zahlreiche Kommunikationsanlässe. Somit wird das Sprechen im Unterricht intensiv gefördert. Als dritter Bereich ist die Authentizität des Sprachmaterials hervorzuheben, die für die Sprachprogression der Lernenden als vorteilhaft einzustufen ist und dadurch die Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Musik im Klassenzimmer unterstreicht.

Bezüglich der Forschungsfrage, wie populäre Musik für eine effektive Förderung der IKK in den Unterricht eingesetzt werden kann, zeigt sich, dass die Basis darin besteht, das Lied sorgfältig auszuwählen. Dabei sollte die Lehrkraft primär die zu behandelnde Thematik und das vorherrschende Sprachniveau der Klasse berücksichtigen sowie beachten, dass die Inhalte des Liedes und des Musikvideos pädagogisch und didaktisch unbedenklich sind. Ist die Auswahl erfolgt, empfiehlt es sich, bei der Unterrichtsplanung das *pre-while-post*-Modell zu beachten, um die Auseinandersetzung mit der Musik in der Klasse angemessen vor- und nachbereiten zu können. Die einzelnen Phasen mit ihren jeweiligen Funktionen begünstigen die Förderung diverser interkultureller

Fertigkeiten. So kann eine interessante thematische Einführung die Kompetenzbereiche *savoir* und *savoir être* fördern. In der Hauptphase baut die Beschäftigung mit dem Stundenthema die Fähigkeit *savoir* und die Interpretation des Dokuments die Kompetenz *savoir comprendre* aus. Die *post-listening*-Phase kann beispielsweise dazu genutzt werden, mithilfe von Aufgaben zur Reflexion des Gelernten die Kompetenz *savoir s'engager* zu fördern oder durch Rechercheaufträge die selbstständige Wissensaaneignung der Lernenden zu trainieren. Es zeigt sich insgesamt, dass im Rahmen des *pre-while-post*-Modells für jeden Kompetenzbereich der IKK mögliche Aktivitäten zu finden sind. Wenn die Lehrkraft sich zusätzlich dazu entscheidet, auch den zur Musik dazugehörigen Videoclip im Unterricht einzusetzen, muss sie Überlegungen dazu anstellen, wie stark das Video im Fokus stehen soll. Der *MVC-approach* von Thaler gibt dabei sieben Möglichkeiten vor, die drei Komponenten *Text*, *Ton* und *Bild* in den Unterricht zu integrieren. Welcher der Ansätze am sinnvollsten ist, ergibt sich aus dem Bekanntheitsgrad des Liedes und dem angestrebten Lernziel.

Alles theoretisch Ausgearbeitete wurde anschließend im Entwurf einer Doppelstunde zum Lied *Désolé* exemplarisch umgesetzt. Das Ziel bestand darin, anhand eines Beispiels zu demonstrieren, wie mit populärmusikalischen Liedern im Unterricht gearbeitet werden kann, und dadurch die theoretischen Überlegungen in Bezug auf die Forschungsfragen greifbar zu machen. Es erfolgte dabei zuerst eine kriteriengeleitete Auswahl des Musikstückes und im Anschluss eine Unterrichtsplanung unter Verwendung des *pre-while-post*-Modells und des *vision-off-approachs*. Die in den einzelnen Unterrichtsphasen gewählten Aktivitäten gewährleisteten einen abwechslungsreichen Unterricht und sprechen die fünf interkulturellen Kompetenzbereiche *savoir*, *savoir être*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* und *savoir s'engager* allesamt an. Daraus folgt, dass die theoretischen Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung als sinnvoll erachtet werden können.

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit lässt sich ableiten, dass es lohnend und daher zu empfehlen ist, als Lehrkraft die Mühe aufzubringen, populäre Musik in den Unterricht zu integrieren. Da der Fokus dieser Arbeit lediglich auf der Vermittlung interkultureller Fertigkeiten lag, Musik jedoch zu diversen Zwecken einsetzbar ist, ergeben sich weiterführende Forschungsfragen. Denkbar ist es, andere Kompetenzen zu fokussieren und beispielsweise zu untersuchen, inwiefern Musikvideoclips zur Förderung der Medienkompetenz verwendet werden können. Weiterhin ist es möglich, das didaktische Potenzial nichtpopulärer Musik wie Volksmusik oder Hymnen zu examinieren. Der

hohe Forschungsbedarf resultiert aus der Vielfältigkeit der Thematik. Es wäre eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht, wenn diesem Bereich weiterhin oder sogar vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Literaturverzeichnis

Bramlage, Christina (2020): Se libérer ... pour réaliser ses rêves. Seh-Verstehen in Musikvideos zur Erschließung von Liedtexten nutzen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Jg. 54, Nr. 163, S. 36-39.

Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*, 2. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Freitag-Hild, Britta (2017): Interkulturelle kommunikative Kompetenz, in: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, 2. Aufl., Stuttgart: Springer-Verlag GmbH Deutschland, S. 147-149.

Freitag-Hild, Britta (2018): Teaching Culture – Intercultural Competence, Transcultural Learning, Global Education, in: Carola Surkamp und Britta Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language. An introduction*, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 159-175.

GfK Entertainment GmbH (2020): Sexion d'Assaut. Désolé, [online] <https://www.officialcharts.de/titel-details-692447> [13.11.2020].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch, [online] https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/121/KLP_GOSt_Franzoesisch.pdf [10.12.2020].

Peters, Mathijs (2020): *Popular Music, Critique and Manic Street Preachers*, Cham: Springer Nature Switzerland AG.

Sachs, Daniela (2004): Musikclips im Unterricht, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, Jg. 1, Nr. 6, S. 431-433.

Schmidt, Torben (2016): Sprechen und interagieren, in: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer/Karl-Richard Bausch/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, S. 102-106.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [02.01.2021]

Surkamp, Carola (2017): Hörspiele, in: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, 2. Aufl., Stuttgart: Springer-Verlag GmbH Deutschland, S. 125-128.

Thaler, Engelbert (1999): *Musikvideoclips im Englischunterricht. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*, München: Langenscheidt-Longman GmbH.

Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*, Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Thaler, Engelbert (2015): Musikbasierter Fremdsprachenunterricht, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Jg. 12, Nr. 3, S. 11-14.

Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin / München: Langenscheidt KG.

TV5MONDE (2020): Sexion D'Assaut, [online] <https://culture.tv5monde.com/musique/biographies-artistes/sexion-d-assaut-1614> [14.11.2020].

Usbeck-Frei, Hanna (2019): Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht, in: Charlott Falkenhagen und Laurenz Volkmann (Hrsg.), *Musik im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, S. 93-126.

Volkmann, Laurenz (2007): *Popular Culture* im Fremdsprachenunterricht: Musikvideoclips, Popsongs, Werbung, in: Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 277-291.

Volkmann, Laurenz (2019): Musik und interkulturelles Lernen, in: Charlott Falkenhagen und Laurenz Volkmann (Hrsg.), *Musik im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, S. 29-50.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: <i>Plickers</i> -Quiz.....	34
Anhang 2: Liedtext von <i>Désolé</i>	36
Anhang 3: Arbeitsblatt für die Analysearbeit.....	37
Anhang 4: <i>freeze frames</i>	39
Anhang 5: Erwartungshorizont für die Doppelstunde.....	40

Anhang 1: Plickers-Quiz

Frage 1:

Qu'est-ce qu'une banlieue ?

- A un centre-ville
- B un territoire autour du centre-ville
- C un village
- D une métropole

Frage 2:

Très souvent, les banlieues sont des quartiers ...

- A sensibles
- B riches
- C beaux

Frage 3:

La plupart de la population des banlieues parisiennes sont des immigrants.

- A** vrai
- B** faux

Frage 4:

Comment ces immeubles s'appellent-ils ?



- A** Habitation à loyer modifié (HLM)
- B** Habitation à loyer bas (HLB)
- C** Habitation à loyer modéré (HLM)
- D** Habitation à loyer baissé (HLB)

Anhang 2: Liedtext von *Désolé*

Désolé – Sexion d'Assaut

[Couplet 1 – Maître Gims]
J'ai préféré partir et m'isoler
Maman, comment te dire, j'suis désolé
La conseillère¹ m'a clairement négligé
Et moi comme un teu-bé² j'ai dit ok
5 Et tous les jours je pense à arrêter
Les gens veulent faire de moi une entité
J'vais tout plaquer
Je n'suis qu'un homme, j'vais finir par clamser³

[Refrain – Maître Gims]
Et j'ai dû côtoyer l'pavé⁴
10 Pas à pas, j'me dis c'est pas vrai
Papa, maman, les gars : désolé
J'ressens comme une envie d'm'isoler
Et j'ai dû côtoyer l'pavé
Pas à pas, j'me dis c'est pas vrai
15 Papa, maman, les gars : désolé
J'ressens comme une envie d'm'isoler

[Couplet 2 – Barack Adama]
Moi aussi, les frères, j'vais m'barrer
Rejoindre tous les miens, les Dingaris⁵
Paris c'est Alcatraz
20 Marre des amendes et d'tous ces tas d'paperasse⁶
Leur cœur est noir et fin comme un Sénégalais
À les entendre, on croirait que saigner il fallait
Moi j'veux ma femme, mon dîn⁷, mes gosses⁸
Pour ça, crois-moi, j'emploierai bien toutes mes forces

[Refrain – Maître Gims]
25 Et j'ai dû côtoyer l'pavé
Pas à pas, j'me dis c'est pas vrai
Papa, maman, les gars : désolé
J'ressens comme une envie d'm'isoler
Et j'ai dû côtoyer l'pavé
30 Pas à pas, j'me dis c'est pas vrai
Papa, maman, les gars : désolé
J'ressens comme une envie d'm'isoler

[Couplet 3 – Lefa]
Pardonne-moi, grand-mère, s'il-te-plaît
J'serais revenu t'voir si j'avais plus de blé⁹
35 Mais t'sais ici non plus c'est pas facile
En France, la hass¹⁰ nous met des baffes¹¹ aussi
Désolé aux profs de maths, d'anglais et d'français
Vous inquiétez pas, mon père m'a bien défoncé
Désolé monsieur l'banquier
40 Mais si j'm'arrache¹², vous allez pas m'manquer

[Refrain – Maître Gims]
Et j'ai dû côtoyer l'pavé
Pas à pas, j'me dis c'est pas vrai
Papa, maman, les gars : désolé
J'ressens comme une envie d'm'isoler

45 Et j'ai dû côtoyer l'pavé
Pas à pas, j'me dis c'est pas vrai
Papa, maman, les gars : désolé
J'ressens comme une envie d'm'isoler

[Couplet 4 – Black M]
Maman, papa, j'vous dis : « on djarama¹³ »
50 J'sais qu'dans votre tête vous êtes déjà là-bas
J'ai beau dire que j'l'ai mais j'ai pas la foi
J'ai fait l'con, j'ai commencé par la fin
J'aurais pas dû m'lancer dans la musique étant petit
J'aurais dû t'écouter, papa, étant petit
55 J'me sens coupable
Quand j'vois c'que vous a fait c'pays d'kufar¹⁴

[Refrain – Maître Gims]
Et j'ai dû côtoyer l'pavé
Pas à pas, j'me dis c'est pas vrai
Papa, maman, les gars : désolé
60 J'ressens comme une envie d'm'isoler
Et j'ai dû côtoyer l'pavé
Pas à pas, j'me dis c'est pas vrai
Papa, maman, les gars : désolé
J'ressens comme une envie d'm'isoler

[Outro – Maître Gims]
65 J'ai préféré partir et m'isoler
Maman, comment te dire, j'suis désolé
La conseillère m'a clairement négligé
Et moi comme un teu-bé j'ai dit ok
Et tous les jours je pense à arrêter
70 Les gens veulent faire de moi une entité
J'vais tout plaquer
Je ne suis qu'un homme, j'vais finir par clamser

¹ une conseillère = une femme qui aide à trouver un travail

² teu-bé (*verlan*) = bête

³ clamser (*fam.*) = mourir

⁴ côtoyer le pavé = être à la rue

⁵ les Dingaris = les habitants du Sénégal, du Mali et de la Guinée

⁶ tas d'paperasse = fait allusion à la bureaucratie

⁷ dîn (*arabe*) = la religion / la foi

⁸ les gosses (*fam.*) = les enfants

⁹ le blé (*fam.*) = l'argent

¹⁰ hass (*arabe*) = la misère

¹¹ mettre une baffé à qqn = frapper qqn

¹² s'arracher (*fam.*) = s'en aller

¹³ on djarama (*peul*) = Je vous remercie

¹⁴ kufar (*arabe*) = non-croyants

Anhang 3: Arbeitsblatt für die Analysearbeit

Tâches : a) Qu'est-ce que vous apprenez sur la vie et sur les problèmes des protagonistes ? Analysez le contenu et la langue de votre couplet et notez vos réponses dans le tableau ci-dessous.

b) Ensuite, ajoutez les réponses des autres groupes.

couplet 1

contenu :

particularités linguistiques :

couplet 2

contenu :

particularités linguistiques :

couplet 3

contenu :

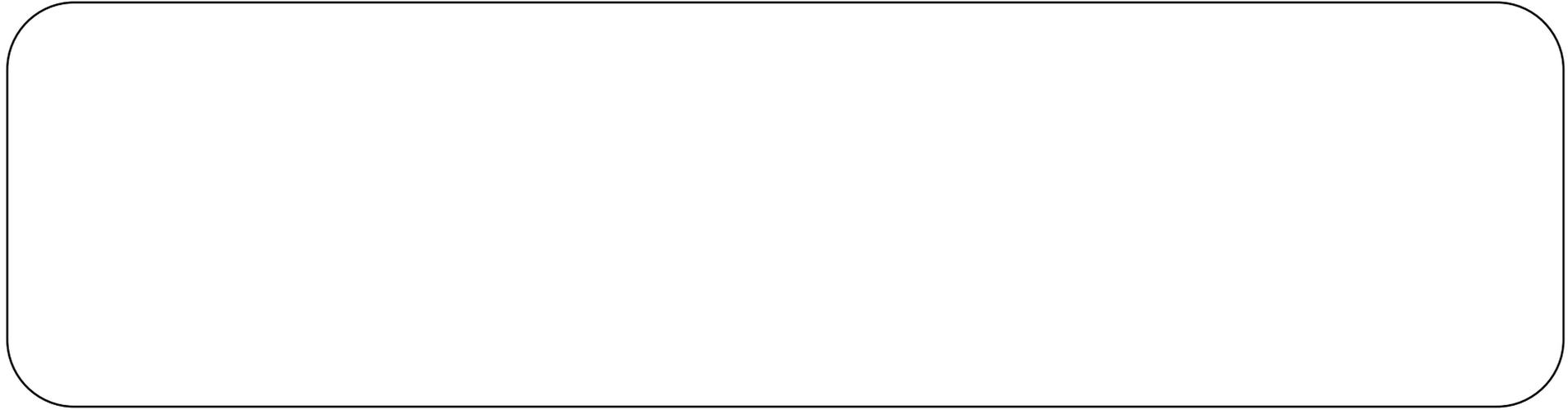
particularités linguistiques :

couplet 4

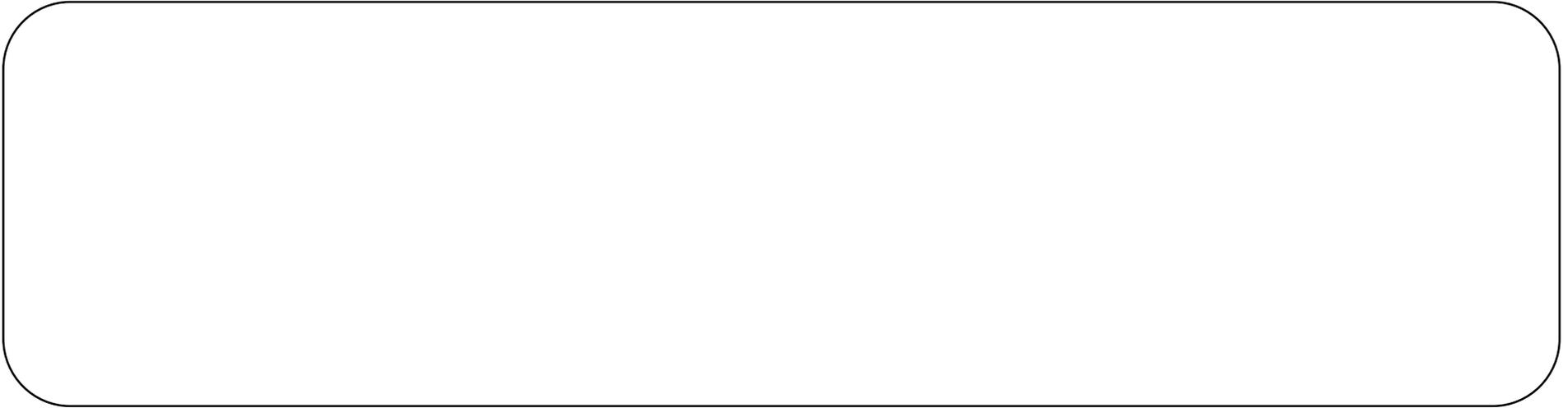
contenu :

particularités linguistiques :

c) Prenez des notes par rapport à l'histoire racontée dans la vidéo.



d) Notez ce que vous apprenez sur la vie en banlieue en regardant les deux images de la vidéo.



Anhang 4: freeze frames

freeze frame 1:



Minute 1:39

freeze frame 2:



Minute 2:26

Quelle: SEXION D'ASSAUT (2011, 18. März): Sexion d'Assaut – Désolé (Clip officiel) [YouTube], https://www.youtube.com/watch?v=NLABYWKwrfk&ab_channel=sexiondassautVevo.

Anhang 5: Erwartungshorizont für die Doppelstunde

Aktivität	(mögliche) Lösungen
Plickers-Quiz	korrekte Antworten: 1b), 2a), 3a), 4c)
Analyse der Strophen	<p>- Strophe 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitslosigkeit (V. 3) ▪ Perspektivlosigkeit (V. 3) ▪ Hoffnungslosigkeit (V. 7f.) <p>- Strophe 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kein Zugehörigkeitsgefühl zu Frankreich (V. 18) ▪ Ablehnung des französischen Rechtsstaats (V. 20) ▪ Flucht in den Glauben (V. 23) ▪ Arabische Ausdrücke (V. 23: „dîn“) zeigen Identifikation mit Ursprungskultur <p>- Strophe 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gefühl, im Leben zu versagen (V. 33) ▪ Armut (V. 34) ▪ Elend (V. 36) ▪ Arabische Ausdrücke (V. 36: „la hass“) zeigen Identifikation mit Heimatkultur <p>- Strophe 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoffnungslosigkeit (V. 51) ▪ Konflikte zwischen den Generationen (V. 53) ▪ Ausdrücke aus anderen Sprachen (V. 49: „on djarama“, V. 56: „kufar“) zeigen Identifikation mit Heimatkultur <p>Weitere individuelle Antworten sind möglich.</p>
Beschreibung der Handlung des Musikvideos	z.B.: Die Eltern des Protagonisten streiten sich und er verlässt sein Zuhause. Er scheint seine Zeit auf der Straße zu verbringen. Dort sieht er Konflikte zwischen Einwohnern und der Polizei. Außerdem hat er kein Geld und begeht Diebstahl. Den Rest der Zeit verbringt er mit Menschen, die er dort kennenlernt. Währenddessen ist sein Vater auf der Suche nach dem Jungen, welcher am Ende des Clips wieder zurück nach Hause kehrt.
Beschreibung und Analyse der <i>freeze frames</i>	<p>- <i>freeze frame</i> Nr. 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibung: Im Hintergrund befinden sich Jugendliche mit vor dem Körper verschränkten Armen und skeptischem Blick auf die Polizisten. Im

	<p>Vordergrund sind zwei Polizisten zu sehen, die einen Mann auf ein Auto niederdrücken.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deutung: Es gibt Konflikte zwischen den Einwohnern und der Polizei. Mögliche Auslöser sind Kriminalität und dass die Einwohner ein verachtendes Bild von der Polizei haben. <p>- <i>freeze frame</i> Nr. 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibung: Der Protagonist verlässt ein Geschäft und versteckt eine Chipstüte in seiner Jacke. ▪ Deutung: Diebstahl/Kriminalität sind keine Seltenheit. Dies könnte ein Resultat der Armut und der Perspektivenlosigkeit sein. <p>Weitere individuelle Antworten sind möglich.</p>
Zusammenspiel von Text, Bild und Melodie	<p>individuelle Beobachtungen, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Musikvideo spiegelt Inhalt des Songtexts wider ▪ Musikvideo ergänzt den Songtext um diverse Aspekte – z.B. Kriminalität und Ablehnung der Polizei
Intention des Liedes	<p>z.B.: Die Situation und Emotionen der Migranten aus sozial schwachen Orten in Paris schildern und publik machen, um die allgemeine Aufmerksamkeit darauf zu lenken. Möglicherweise Hoffnung auf Aufmerksamkeit von der Politik und Verbesserung der Situation.</p>
Verfassen eines Blogbeitrags	<p>- aufmerksam machen auf Situation in den Vororten, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspektivlosigkeit ▪ Armut ▪ Kriminalität ▪ Arbeitslosigkeit <p>- Lösungsstrategien entwickeln, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Forderung nach flächendeckenden und staatlich subventionierten Förderungsangeboten (in Schulen oder Nachhilfeeinrichtungen) ▪ Präventionsarbeit leisten (z.B. zu Gewalt oder Rauschmitteln) ▪ Ausbau der Infrastruktur <p>- Erfolgreiche Einnahme der Perspektive des politisch engagierten französischen Jugendlichen</p>

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, den 11. Februar 2021


(Unterschrift)