



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Der Einsatz von Bewegung und Musik im DaF-Unterricht in der Grundschule:
Planung und Evaluation**

**Η χρήση της κίνησης και της μουσικής στη διδασκαλία Γερμανικών ως Ξένης
Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Αξιολόγηση**

LOLA ANASTASIA

A. M. 530685

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΑΡΚΟΥ

ΓΡΕΒΕΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της Αναστασίας Λόλα όπου την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η Αναστασία Λόλα εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της Αναστασίας Λόλας. Η Αναστασία Λόλα διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

ΓΡΕΒΕΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2025

*«Ich möchte Dr. Markou Vasiliki danken, die meine Betreuerin war. Außerdem möchte ich
ihr für ihre Geduld während meiner Diplomarbeit danken. Schließlich möchte ich meine
Diplomarbeit meiner Familie widmen.»*

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Bewegung und Musik im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) an Grundschulen. Ziel ist es, die Potenziale und Herausforderungen dieser Methoden im frühen Fremdsprachenunterricht zu analysieren sowie deren didaktische Planung und praktische Umsetzung zu evaluieren.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden zunächst grundlegende Konzepte der modernen Fremdsprachendidaktik erläutert. Dabei steht das multisensorische Lernen im Mittelpunkt – ein Ansatz, der das Zusammenspiel verschiedener Sinneskanäle wie Hören, Sehen und Bewegung nutzt, um Lernprozesse zu fördern. Ebenso wird auf die Bedeutung affektiver Faktoren und neurodidaktischer Prinzipien eingegangen, welche die emotionale Beteiligung und Motivation als zentrale Elemente erfolgreichen Lernens hervorheben.

Ein besonderer Fokus liegt auf dem Einsatz von Musik im DaF-Unterricht. Musik wird als ein Medium betrachtet, das nicht nur sprachliche Kompetenzen unterstützt, sondern auch emotionale und interkulturelle Lernerfahrungen ermöglicht. Lieder können das Hörverstehen verbessern, die Aussprache schulen, Wortschatzarbeit erleichtern und kulturelle Inhalte vermitteln. Parallel dazu wird die Rolle der Bewegung analysiert – von einfachen Gesten bis hin zu Rollenspielen und der Total-Physical-Response-Methode –, welche das Lernen durch körperliche Aktivität und Handlung unterstützt.

Im praktischen Teil wurde ein strukturiertes Interview mit drei Lehrkräften durchgeführt, in dem Fragen zur Bedeutung und Anwendung von Musik und Bewegung im Lernprozess gestellt wurden. Die Fragen konzentrierten sich auf die persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte, ihre didaktischen Praktiken und ihre Meinungen darüber, wie musikalische und bewegungsbezogene Elemente die Konzentration, Kreativität und die allgemeine Beteiligung der Schüler während des Unterrichts fördern können. Die Ergebnisse zeigen, dass der kombinierte Einsatz von Musik und Bewegung zu einer höheren Lernfreude, besserem Behalten von Sprachinhalten und einem aktiveren Unterrichtsgeschehen führt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Musik und Bewegung im DaF-Unterricht an Grundschulen wertvolle Werkzeuge darstellen, um kindgerechtes, ganzheitliches und motivierendes Lernen zu ermöglichen. Die Arbeit liefert praxisnahe Impulse für Lehrkräfte und leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung innovativer Methoden im Fremdsprachenunterricht.

Schlüsselwörter

Musik, Bewegung, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Grundschule

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τη χρήση της κίνησης και της μουσικής στη διδασκαλία των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας (ΓΞΓ) σε δημοτικά σχολεία. Στόχος είναι να αναλυθούν οι δυνατότητες και οι προκλήσεις αυτών των μεθόδων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών από νωρίς, καθώς και να αξιολογηθεί ο διδακτικός τους σχεδιασμός και η πρακτική τους εφαρμογή.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται αρχικά βασικές έννοιες της σύγχρονης διδακτικής των ξένων γλωσσών. Κεντρική θέση καταλαμβάνει η πολυαισθητηριακή μάθηση – μια προσέγγιση που αξιοποιεί τη συνεργασία διαφόρων αισθητηριακών καναλιών, όπως η ακοή, η όραση και η κίνηση, για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, εξετάζεται η σημασία των συναισθηματικών παραγόντων και των αρχών της νευροδιδακτικής, οι οποίες αναδεικνύουν τη συναισθηματική συμμετοχή και την παρακίνηση ως βασικά στοιχεία επιτυχημένης μάθησης.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση της μουσικής στη διδασκαλία των Γερμανικών. Η μουσική αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο που δεν ενισχύει μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και τις συναισθηματικές και διαπολιτισμικές μαθησιακές εμπειρίες. Τα τραγούδια μπορούν να βελτιώσουν την κατανόηση προφορικού λόγου, να εξασκήσουν την προφορά, να διευκολύνουν την εκμάθηση λεξιλογίου και να μεταδώσουν πολιτισμικά στοιχεία. Παράλληλα, αναλύεται ο ρόλος της κίνησης – από απλές χειρονομίες έως παιχνίδια ρόλων και τη μέθοδο Ολικής Φυσικής Ανταπόκρισης (Total Physical Response) – η οποία υποστηρίζει τη μάθηση μέσω σωματικής δραστηριότητας και πράξης.

Στο πρακτικό μέρος πραγματοποιήθηκε μια δομημένη συνέντευξη με τρεις εκπαιδευτικούς, στην οποία τέθηκαν ερωτήσεις σχετικές με τη σημασία και τη χρήση της μουσικής και της κίνησης στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ερωτήσεις επικεντρώνονταν στις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τις διδακτικές τους πρακτικές και τις απόψεις τους για το πώς τα μουσικοκινητικά στοιχεία μπορούν να ενισχύσουν τη συγκέντρωση, τη δημιουργικότητα και τη γενικότερη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης οδηγεί σε μεγαλύτερη χαρά στη μάθηση, καλύτερη απομνημόνευση γλωσσικού περιεχομένου και πιο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η μουσική και η κίνηση αποτελούν πολύτιμα εργαλεία στη διδασκαλία των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, διευκολύνοντας μια παιδοκεντρική, ολιστική και με κίνητρα προσέγγιση της μάθησης. Η εργασία προσφέρει πρακτικές ιδέες για εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Λέξεις – Κλειδιά

Μουσική, κίνηση, γερμανικά ως ξένη γλώσσα, δημοτικό σχολείο,

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Methoden im DaF-Unterricht: Theoretische Grundlagen	7
2.1 Methoden im DaF-Unterricht	8
2.2 Multisensorisches Lernen	15
2.3 Affektive Faktoren und Lernen oder Neurodidaktische Prinzipien und Lernen	20
3. Musik im DaF-Unterricht	25
3.1 Die Rolle von Liedern im Fremdsprachenunterricht: aktuelle Studien	26
3.2 Musik und kulturelle Bildung	29
3.3 Musik im DaF-Unterricht: Praktische Hinweise	31
4. Bewegung im DaF-Unterricht	34
4.1 Rolle der Bewegung beim Lernen	35
4.2 Die Total-Physical-Response-Methode	36
4.3 Praktische Umsetzungsformen: Spiele, Gesten, Rollenspiele	37
5. Didaktische Planung im DaF-Unterricht in der Grundschule	42
5.1 DaF-Unterricht planen und gestalten	43
5.2 Unterrichtsziele und -phasen	45
5.3 Die Anpassung an die Lernstufe: das Niveau A1 und PreA1	48
6. Bewegung und Musik im DaF-Unterricht: praktische Umsetzung	51
6.1 Planung vom Unterricht mit Musik und Bewegung	52
6.2 Evaluation des Einsatzes von Musik und Bewegung in griechischen Schulen	55
6.3 Ergebnisse	59
7. Diskussion	62
Nachwort	64
Literaturverzeichnis	65
Vorbestellte Lieder	68
Anhang A	69
Anhang B	72

1. Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht spielt eine zentrale Rolle im Bildungswesen, insbesondere in der heutigen globalisierten Welt. Der Erwerb der deutschen Sprache als Fremdsprache (DaF) stellt eine wichtige Kompetenz dar, die Kindern bereits in der Grundschule vermittelt werden kann. Ein innovativer und motivierender Ansatz, der in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Didaktik gerückt ist, ist die Integration von Bewegung und Musik in den Sprachunterricht. Die vorliegende Diplomarbeit untersucht den Einsatz von Bewegung und Musik im DaF-Unterricht in der Grundschule unter Berücksichtigung didaktischer Planungsprozesse sowie der Evaluation der Lehrmethoden.

Die zentralen Begriffe des Themas sind „Bewegung“, „Musik“ und „DaF-Unterricht“. Bewegung bezieht sich hierbei auf körperliche Aktivitäten, die in den Unterricht integriert werden, um den Lernprozess zu unterstützen. Musik umfasst sowohl Lieder als auch rhythmische Elemente, die sprachliche Inhalte vermitteln und das Sprachverständnis fördern. Der DaF-Unterricht bezieht sich auf die Vermittlung der deutschen Sprache an Lernende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Kapitel 1 erläutert das Forschungsthema der Diplomarbeit, nämlich die Integration von Musik und Bewegung im DaF-Unterricht an Grundschulen. Es wird begründet, warum diese innovativen Elemente relevant sind, um die Motivation und das Lernverhalten der Kinder zu fördern. Zudem werden die Zielsetzung und die konkreten Forschungsfragen dargestellt, insbesondere inwieweit Musik und Bewegung den Spracherwerb positiv beeinflussen. Kapitel 2 stellt die theoretischen Grundlagen des modernen DaF-Unterrichts dar. Im Fokus stehen dabei multisensorisches Lernen, das verschiedene Sinne aktiviert, sowie affektive und neurodidaktische Prinzipien, die den Zusammenhang zwischen Emotion, Kognition und Lernen erklären. Kapitel 3 widmet sich der Rolle der Musik. Es analysiert aktuelle Studien zur Wirkung von Liedern, betont die Bedeutung von Musik für kulturelle Bildung und bietet praxisnahe Anleitungen für den Einsatz im Unterricht. Kapitel 4 fokussiert sich auf Bewegung im Fremdsprachenunterricht. Es beleuchtet deren lernfördernde Wirkung, stellt Methoden wie Spiele und Rollenspiele sowie die TPR-Methode vor. Kapitel 5 behandelt die didaktische Planung, insbesondere die Strukturierung von Lernzielen, Unterrichtsphasen und die Anpassung an das Sprachniveau A1/PreA1. Abschließend präsentiert Kapitel 6 konkrete Unterrichtsbeispiele sowie deren Evaluation an griechischen Schulen. Kapitel 7 diskutiert die Ergebnisse und zieht didaktische Schlussfolgerungen daraus. Die Diplomarbeit liefert damit einen Beitrag zur aktuellen Debatte über innovative

Unterrichtsmethoden und gibt Impulse für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

2. Methoden im DaF Unterricht: Theoretische Grundlagen

Zu Beginn der Präsentation unseres Themas ist es unerlässlich, über den Fremdsprachenunterricht und dessen Methodik zu sprechen. Im Gegensatz zu älteren Lehrmethoden wird heute der kommunikative Ansatz verfolgt, der den Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Dieser Ansatz betont den Gebrauch der Sprache in realen Kommunikationssituationen, anstatt sich nur auf Grammatik- und Vokabeltraining zu konzentrieren. Zudem wird in Kapitel 2.1 diskutiert, wie wichtig es ist, dass verschiedene Sinne am Lernprozess beteiligt sind. Durch multisensorische Methoden, die Hören, Sehen und sogar Bewegung einbeziehen, kann das Erlernen einer Fremdsprache effektiver gestaltet werden.

Das Kapitel 2.2 thematisiert die Bedeutung des multisensorischen Lernens im frühen Fremdsprachenunterricht. Im Zentrum steht die kindgerechte Verbindung von Bewegung, Kreativität und sozialer Interaktion. Multisensorisches Lernen berücksichtigt die emotional-sensible Entwicklungsphase junger Kinder und nutzt unterschiedliche Sinneskanäle, um Sprache ganzheitlich zu erfahren. Es schafft eine lernfördernde Umgebung, die Freude, Motivation und nachhaltiges sprachliches Lernen ermöglicht.

In Kapitel 2.3 wird herausgearbeitet, dass affektive Faktoren wie Emotionen, Motivation und Einstellungen maßgeblich den Lernprozess beeinflussen. Neurodidaktische Prinzipien betonen die enge Verbindung zwischen Emotion, Kognition und Körperwahrnehmung. Positive Gefühle fördern Motivation, Selbstwirksamkeit und Gedächtnisbildung, während Angst Lernprozesse blockieren kann. Selbstbestimmtes Lernen und kreative Methoden stärken die emotionale Beteiligung.

2.1 Methoden im DaF Unterricht

Deutsch als Fremdsprache (DaF) bezeichnet den Bereich des Sprachenlernens, in dem Deutsch nicht im natürlichen Alltag der Lernenden verwendet wird, sondern in formellen, meist bildungsbezogenen Kontexten wie Schulen, Universitäten oder privaten und staatlichen Sprachkursen vermittelt wird. Die Besonderheit dieser Lernsituation besteht darin, dass die Lernenden in der Regel keinen unmittelbaren Zugang zur deutschen Sprachumgebung haben, da sie sich außerhalb des deutschsprachigen Raumes befinden. Dadurch sind sie in besonderem Maße auf systematisch aufgebaute Lehrmaterialien, professionell ausgebildete Lehrkräfte und didaktisch aufbereitete Inhalte angewiesen. Der DaF-Unterricht unterscheidet sich somit grundlegend vom Erwerb einer Sprache im natürlichen Lebensumfeld, etwa durch Immersion. Stattdessen handelt es sich um einen strukturierten, institutionell organisierten Spracherwerbsprozess, bei dem verschiedene Faktoren eine steuernde Rolle spielen: die institutionellen Rahmenbedingungen, die spezifischen Merkmale der Zielgruppe (z. B. Alter, Herkunft, Bildungsstand) sowie die sprachlichen und kommunikativen Lernziele, die vorab definiert und curricular verankert sind. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) betont die Bedeutung dieser Steuerungsfaktoren und definiert den DaF-Unterricht als bewusst gesteuerten, zielgerichteten Prozess mit dem Ziel, funktionale und sozial angemessene Sprachverwendung zu ermöglichen (Europarat 2001: 14–15).

Die Frage, wie Menschen Fremdsprachen erwerben, beantwortet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) auf der Grundlage eines umfassenden, mehrdimensionalen Kompetenzmodells, das sich deutlich von traditionellen, rein kognitiven Ansätzen abhebt. Sprachlernen wird im GER nicht als einseitiger Prozess der Aufnahme grammatikalischer Strukturen und lexikalischer Inhalte verstanden, sondern als aktives, zielgerichtetes und sozial eingebettetes Handeln. Dabei wird besonderes Gewicht auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz gelegt, die sich aus drei zentralen Teilkompetenzen zusammensetzt: der linguistischen Kompetenz, die grammatische, lexikalische, semantische, phonologische und orthographische Kenntnisse umfasst; der soziolinguistischen Kompetenz, die Fähigkeit beschreibt, sprachliche Mittel unter Berücksichtigung sozialer Konventionen wie Höflichkeitsformen, Register oder Anredeformen situationsangemessen einzusetzen; und der pragmatischen Kompetenz, die sich auf den funktionalen Einsatz sprachlicher Mittel zur Organisation und Strukturierung von Diskursen sowie zur Realisierung kommunikativer Absichten bezieht (ebd.: 21–22).

Innerhalb dieses Modells unterscheidet der GER zudem zwischen explizitem Wissen, das bewusst und regelgeleitet verfügbar ist – etwa Kenntnisse über Grammatikregeln –, und prozeduralem Wissen, das sich durch die Fähigkeit äußert, Sprache spontan und flüssig in authentischen Situationen anzuwenden. Beide Wissensformen gelten als gleichwertig, da sie sich im Lernprozess wechselseitig ergänzen und unterstützen. Ein zentrales Ziel besteht darin, dass Lernende sprachliche Mittel nicht nur formal korrekt, sondern auch funktional wirksam und kulturell angemessen verwenden können – ein Anspruch, der Sprache als soziales Handlungsinstrument begreift.

Das Hauptziel des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist der systematische Aufbau kommunikativer Kompetenz. Diese wird nicht nur als grammatikalisch korrekte Sprachverwendung verstanden, sondern als die umfassende Fähigkeit, sich in vielfältigen sozialen, beruflichen und privaten Kontexten klar, situationsgerecht und effektiv auszudrücken. Dabei umfasst sie sowohl mündliche als auch schriftliche Ausdrucksformen und bezieht rezeptive (Verstehen) ebenso wie produktive (Produzieren) Fertigkeiten ein. Grundlage dieser Kompetenz sind die vier Basisfertigkeiten: Hören (HV), Lesen (LV), Sprechen (SP) und Schreiben (SCHR). Diese lassen sich entlang der Dimensionen Medium (mündlich/schriftlich) und Modus (rezeptiv/produktiv) differenzieren. Aus lernpsychologischer Sicht bauen produktive Fähigkeiten auf rezeptiven auf, da z. B. das Schreiben auf dem Verständnis gelesener Texte beruht und das Sprechen durch zuvor Gehörtes vorbereitet wird. Hinzu kommt, dass sprachliche Produktion mit kognitiven Kontrollmechanismen wie innerem Monitoring verbunden ist – also dem inneren Mitverfolgen und Regulieren des eigenen Sprachhandelns (Storch 2003: 15). Dieses Zusammenspiel erlaubt eine gezielte Steuerung sprachlicher Mittel, fördert die Kohärenz von Aussagen und sichert deren kommunikative Wirkung.

In realen Kommunikationssituationen treten diese Fertigkeiten selten isoliert auf, sondern meist in Kombination etwa Hören und Sprechen in Dialogen oder Lesen und Schreiben in schriftbasierten Aufgabenstellungen. Diese Kombinationen werden auch im Unterricht eingeübt, beispielsweise beim Nacherzählen Gehörten oder dem Schreiben eines Leserbriefs zu einem gelesenen Artikel (Europarat 2001: 26). Dennoch bildet die traditionelle Vier-Fertigkeiten-Einteilung die tatsächliche Kommunikationsrealität nur bedingt ab, da vor allem in dialogischen Kontexten ein ständiger Rollenwechsel zwischen Sprecher und Hörer stattfindet eine dialogisch-interaktive Kompetenz, die explizit gefördert werden muss. Zugleich hat isoliertes Hör- und Leseverstehen in der medial dominierten

Informationsgesellschaft an Relevanz gewonnen, weil audiovisuelle Medien sprachliche Informationen visuell anreichern.

Kommunikation ist eingebettet in pragmatische und soziokulturelle Rahmenbedingungen und wird als soziales Handeln verstanden. Sie ist immer an Kontextparameter gebunden: Kommunikationspartner, Kommunikationssituation, Kommunikationsgegenstand, Intention, Medium, Textsorte und sprachliche Mittel. Daraus folgt, dass das bloße Lernen sprachlicher Mittel nicht zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz ausreicht – vielmehr müssen diese Mittel in realitätsnahen, funktionalen Kontexten angewendet werden können. Dennoch ist es didaktisch sinnvoll, Teilfertigkeiten oder Mikrofertigkeiten wie Wortschatz, Grammatik oder Aussprache separat zu üben, solange sie konsequent in die übergeordneten kommunikativen Zielfertigkeiten eingebettet und integriert werden. Der gesamte Lernprozess muss letztlich auf die Fähigkeit ausgerichtet sein, sprachliche Mittel syntaktisch, lexikalisch, phonologisch oder graphisch korrekt und funktional in sprachliches Handeln zu integrieren (Storch 2003: 17-18).

Ein essenzieller Bestandteil kommunikativer Kompetenz ist die soziokulturelle Komponente, also die Fähigkeit, soziale Konventionen zu erkennen und zu berücksichtigen etwa geeignete Gesprächsthemen beim Kennenlernen, den Grad an Direktheit oder die Wahl der Anredeform (du/Sie), aber auch interkulturelle Unterschiede in Gesprächsstrategien. Erfolgreiche Kommunikation hängt entscheidend davon ab, wie sprachlich und kulturell angemessen man sich in einer bestimmten Situation verhält. Die sprachliche Kompetenz lässt sich in drei Dimensionen fassen: Angemessenheit, Geläufigkeit und Korrektheit (ebd.: 19). Angemessenheit bezieht sich auf die pragmatische und soziokulturelle Passung einer Äußerung zur jeweiligen Situation, wie das Beispiel einer übertrieben höflichen Bitte beim Metzger illustriert. Geläufigkeit bezeichnet die automatisierte, flüssige Sprachproduktion, die sich stärker am Gesprächsinhalt und an der Interaktion mit dem Kommunikationspartner orientiert als an sprachlicher Form. Sie entsteht durch häufige Wiederholung und Automatisierung sprachlicher Muster.

Korrektheit wiederum bedeutet formal richtige Sprache ob grammatikalisch, lexikalisch oder orthographisch. Muttersprachler:innen verfügen oft über implizites Wissen und sprechen korrekt ohne Regelkenntnis, während Fremdsprachenlernende zwar über explizites Wissen verfügen, dieses jedoch in der Praxis nicht immer fehlerfrei umsetzen. Diese drei Dimensionen, kommunikativ, habituell und kognitiv, ergänzen sich im Lernprozess. Die kommunikative Dimension betrifft die situative Passung, die habituelle die Automatisierung und die kognitive das explizite Wissen über Sprachregeln, Konventionen und Strategien

(ebd.: 19-20). Im modernen Fremdsprachenunterricht wird deshalb zwischen explizitem Wissen (regelbasiert, bewusst) und implizitem Wissen (intuitiv, automatisiert) unterschieden. Die kommunikative Kompetenz ist damit ein Zusammenspiel aus sprachlichen Fertigkeiten, pragmatischer Sensibilität, soziokulturellem Bewusstsein, Automatisierung und metasprachlicher Reflexion.

Die Lehrkraft nimmt dabei nicht die Rolle eines „Wissensvermittlers“ im traditionellen Sinne ein, sondern wird als Lernbegleiter:in, Moderator:in und Coach verstanden. Der Unterricht soll Lernräume eröffnen, in denen Lernende als „soziale Akteure“ agieren können. Dies schlägt sich in methodischen Ansätzen wie projektbasiertem Lernen, Simulationen, Rollenspielen und kooperativem Arbeiten nieder stets mit dem Ziel, die sprachliche Handlungsfähigkeit zu fördern.

Diese Leitidee wurde durch die sogenannte kommunikative Wende in den 1970er Jahren etabliert, die sich von strukturorientierten und grammatikzentrierten Methoden abwandte, welche Sprache als abstraktes Regelsystem betrachteten und die tatsächliche Sprachverwendung in realen Situationen vernachlässigten (ebd.: 15–27). Im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts steht nun die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), der Sprachverwendung als soziales, kontext- und aufgabenbezogenes Handeln versteht.

Die kommunikative Kompetenz basiert im GER auf drei Teilkompetenzen: der linguistischen, der soziolinguistischen und der pragmatischen Kompetenz. Erstere umfasst Kenntnisse in Grammatik, Lexik, Semantik, Phonologie und Orthographie; die zweite betrifft sprachliche Register, Höflichkeitsformen und Konventionen; die dritte befähigt zur funktionalen Verwendung sprachlicher Mittel für Sprechakte, Textkohärenz und interaktive Handlungen. Diese Unterscheidung basiert auf Modellen, die erstmals soziale sowie funktionale Dimensionen der Sprachverwendung systematisch in Kompetenzkonzepte integriert haben. Das Konzept der „ability to use“ markiert einen Paradigmenwechsel gegenüber einer rein strukturellen Auffassung von Sprachkompetenz und wurde im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) durch sogenannte Can-Do-Beschreibungen auf sechs Niveaustufen (A1 bis C2) konkretisiert (Europarat 2001: 25).

Diese Beschreibungen decken kommunikative Tätigkeiten wie Gespräche führen oder Texte verfassen ab und stellen die kommunikative Performanz in den Vordergrund (ebd.: 39). Lernaufgaben wie das Organisieren einer Wohnungsbesichtigung dienen im Unterricht als realitätsnahe Szenarien zur Integration aller vier Fertigkeiten (Krumm et al. 2010: 1264-1266).

Methodisch bedeutet dies einen Fokus auf Handlungsorientierung, Authentizität, Relevanz und Eigenverantwortung. Rollenspiele, Simulationen, Diskussionen und Projekte fördern nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle, soziale und strategische Kompetenzen (ebd.: 1166). Fehler werden nicht als Defizite, sondern als Teil des Lernprozesses betrachtet; Korrekturen erfolgen meist indirekt, um Kommunikationsfluss und Lernmotivation nicht zu stören. Im Prüfungswesen hat sich dies in der Abkehr von isolierten Grammatiktests hin zu authentischen Aufgaben wie E-Mail-Schreiben, Präsentationen oder Diskussionen niedergeschlagen. Bewertet wird nicht allein die Sprachrichtigkeit, sondern vor allem die kommunikative Performanz (ebd.: 1264).

Der GER stellt dafür klar formulierte, positiv konnotierte und voneinander unabhängige Deskriptoren zur Verfügung, die Unterrichtsplanung, Lernstandserhebung und Bewertung transparent gestalten. Sprachlernende werden als soziale Akteure verstanden, die in bestimmten Handlungsfeldern sprachlich agieren müssen. Die kommunikative Kompetenz umfasst die Fähigkeit von Sprachverwendenden, in privaten, öffentlichen, beruflichen und bildungsbezogenen Kontexten sprachlich zu handeln. Dabei müssen Lernende in der Lage sein, sich in unterschiedlichen kommunikativen Aktivitäten aktiv zu beteiligen, ihre kommunikativen Absichten zu realisieren und sprachliche Mittel gezielt und effektiv einzusetzen. Diese Kompetenz schließt sowohl rezeptive als auch produktive sowie interaktive und sprachmittelnde Aktivitäten ein. Dazu zählen das Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben sowie das Dolmetschen und Übersetzen. Wesentliche Bestandteile der kommunikativen Kompetenz sind auch kommunikative Strategien, mit denen Sprachverwendende in der Lage sind, ihre Ressourcen zu mobilisieren, kommunikative Herausforderungen zu bewältigen und Kommunikationsziele ökonomisch zu erreichen.

Thematisch gliedert sich die kommunikative Kompetenz in verschiedene Bereiche des täglichen Lebens, wie sie im "Threshold Level 1990" dargelegt werden. Dazu zählen persönliche Informationen, Wohnen, tägliches Leben, Freizeit und Unterhaltung, Reisen, menschliche Beziehungen, Gesundheit, Bildung, Einkaufen, Essen, Dienstleistungen, Orte, Sprache und Wetter. Innerhalb dieser Themen gibt es Subthemen, wie beispielsweise im Bereich „Freizeit und Unterhaltung“: Freizeit, Hobbys, Medien, kulturelle Veranstaltungen, Sport und Presse. Zu jedem Subthema gehören spezifische Konzepte, die bestimmte Orte, Institutionen, Personen, Objekte, Ereignisse und Handlungen betreffen. Diese thematische Ausdifferenzierung hilft, Lernziele konkret zu fassen und kommunikative Bedürfnisse zielgerichtet zu adressieren (Europarat 2001: 58-92).

Zur kommunikativen Kompetenz gehören weiterhin kommunikative Aufgaben, die sich aus den Bedürfnissen der Sprachverwendenden in realen Situationen ergeben. Diese Aufgaben lassen sich in vier Bereiche unterteilen: privat, öffentlich, beruflich und bildungsbezogen. Beispiele sind das Ausfüllen von Formularen, das Führen von Bewerbungsgesprächen, das Beschreiben persönlicher Erfahrungen oder das Verstehen von Sicherheitsvorschriften. Im Bildungsbereich sind auch sprachdidaktische Aufgaben relevant, wie Rollenspiele, Projektarbeit, Präsentationen oder das Schreiben von Artikeln. Auch spielerische und ästhetische Formen der Sprachverwendung wie Sprachspiele, Pantomime, kreative Texte oder Literaturrezeption – gehören zur umfassenden kommunikativen Kompetenz (ebd.: 58-92).

Ein zentraler Aspekt ist der Einsatz kommunikativer Aktivitäten und Strategien. Sprachverwendende müssen produktiv (Sprechen und Schreiben), rezeptiv (Hören und Lesen), interaktiv (Gesprächsführung) und sprachmittelnd (Übersetzen und Dolmetschen) handeln können. Dabei spielen produktive Fähigkeiten eine große Rolle, wie etwa das Vortragen vor Publikum, das Argumentieren in Diskussionen oder das kreative Schreiben. Für jede Aktivität gibt es abgestufte Kompetenzniveaus (von A1 bis C2), die den jeweiligen Grad der kommunikativen Kompetenz beschreiben. Diese Skalen ermöglichen eine differenzierte Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden und helfen bei der Planung gezielter Lernziele (ebd.: 58-92).

Rezeptive Fähigkeiten umfassen das Verstehen gesprochener und geschriebener Sprache sowie audiovisueller Inhalte. Dabei wird zwischen globalem, selektivem und detailliertem Verstehen unterschieden. Lernende sollen in der Lage sein, Fernsehsendungen, Gespräche oder Ankündigungen zu verstehen, ebenso wie schriftliche Texte, Anleitungen, Argumentationen und Korrespondenzen. Auch hier sind Beispielskalen für die verschiedenen Kompetenzstufen definiert, um das Hör- und Leseverstehen zu bewerten und gezielt zu fördern.

Ein weiterer Bereich der kommunikativen Kompetenz ist die Interaktion. Dabei handelt es sich um wechselseitige sprachliche Aktivitäten zwischen zwei oder mehreren Personen. Mündliche Interaktion umfasst informelle und formelle Gespräche, Diskussionen, Transaktionen, Interviews und gemeinsame Planungen. Schriftliche Interaktion bezieht sich auf Korrespondenz, Notizen und digitale Kommunikation. Interaktionsstrategien, wie Sprecherwechsel, Kooperation, Verständnisabsicherung und Klärung, sind zentrale Mittel, um Gespräche erfolgreich zu führen und kommunikative Prozesse zu steuern (ebd.: 58-92).

Die Sprachmittlung ist ein wesentlicher Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Lernende müssen Inhalte mündlich oder schriftlich von einer Sprache in eine andere übertragen oder innerhalb einer Sprache verständlich zusammenfassen können. Dazu zählen sowohl das Dolmetschen und Übersetzen als auch das Paraphrasieren und Zusammenfassen von Texten. Hierbei werden spezifische Strategien angewendet, wie Antizipation, Lückenschluss, Konsistenzprüfung oder der gezielte Einsatz von Hilfsmitteln.

Nicht-verbale und paralinguistische Mittel ergänzen die sprachliche Kommunikation. Dazu gehören Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augenkontakt sowie prosodische Mittel wie Stimmhöhe, Lautstärke und Intonation. Diese Mittel haben häufig konventionalisierte Bedeutungen, die kulturspezifisch sein können, und müssen von den Lernenden erkannt, verstanden und situationsangemessen eingesetzt werden. Auch schriftliche paratextuelle Merkmale, wie Layout, Typografie, Diagramme oder Illustrationen, tragen zur vollständigen kommunikativen Kompetenz bei (ebd.: 58-92).

Die kommunikative Kompetenz setzt sich letztlich aus verschiedenen Sprachprozessen zusammen: Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparatur. Die Planung umfasst die Auswahl und Organisation sprachlicher Mittel. Die Ausführung betrifft die Produktion und Rezeption von Sprache. Die Kontrolle ermöglicht es, den Kommunikationsprozess zu überwachen und anzupassen. Reparaturstrategien helfen, Missverständnisse zu korrigieren, sprachliche Fehler zu beheben und die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Damit ist kommunikative Kompetenz ein dynamisches Zusammenspiel kognitiver, linguistischer, sozialer und strategischer Fähigkeiten, das in authentischen Situationen zur erfolgreichen Kommunikation führt (ebd.: 58-92).

Die interkulturelle Dimension kommunikativer Kompetenz wird besonders betont: Lernende bringen individuelle sprachliche Biografien und kulturelle Prägungen mit, die nicht nivelliert, sondern aktiv eingebunden werden sollen (Krumm et al. 2010: 1138). Byram (1997) hat mit seinem Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz ein Konzept eingeführt, das neben Wissen auch Empathie, Perspektivübernahme, Reflexionsfähigkeit und Dialogbereitschaft umfasst. Der GER empfiehlt ausdrücklich, Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität zu integrieren, etwa durch Translanguaging, Code-Switching oder Sprachmittlung (Europarat 2001: 133–134). Dies verändert auch die Rolle ı Fähigkeit zur Reflexion über Methoden und die eigene Lehrerrolle. Gleichzeitig wird auch von den Lernenden Verantwortung für den Lernprozess erwartet: kooperatives Arbeiten, Eigenverantwortung und kritische Reflexion der eigenen Sprachverwendung gehören zum modernen DaF-Unterricht (Krumm et al. 2010: 1157). Gruppenarbeit, kooperatives

Schreiben, digitale Medien oder Projektlernen sind dabei keine Selbstzwecke, sondern Mittel eines kohärenten didaktischen Konzepts zur Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit. Medien wie Foren und Chats erweitern das Lernumfeld, unterstützen schriftsprachliche und mediale Kompetenzen und tragen zur Authentizität bei (ebd.: 1227). Der GER stellt mit seinem umfassenden Kategoriensystem ein differenziertes Instrumentarium zur Beschreibung, Förderung und Bewertung kommunikativer Kompetenz zur Verfügung (Europarat 2001: 103-109). Das Zusammenspiel von allgemeinen und sprachspezifischen Kompetenzen – etwa Weltwissen, Lernfähigkeit, Einstellungen, ermöglicht ein tiefes Verständnis für Sprachhandeln und seine Bedingungen. Sprachliche Aktivitäten wie Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung sowie die damit verbundenen Strategien (z. B. Sprecherwechsel, Kooperation, Nachfragen) sind detailliert beschrieben (ebd.: 88–89). Eine Besonderheit des GER ist, dass er Kompetenzen mit konkreten Handlungen verbindet: Sprache wird nicht nur gelernt, sondern aktiv gehandelt im Sinne des Konzepts „language use as action“. Lernende sind Akteure, nicht nur Rezipienten. Auch nationale Curricula wie das Rahmencurriculum für Integrationskurse setzen diese Prinzipien um, indem sie Lernziele in konkreten Handlungsfeldern verankern und GER-Niveaus zuweisen (Krumm et al. 2010: 1264). Kommunikation ist somit nicht nur das Ziel, sondern auch das Medium des Lernens. Die kommunikative Kompetenz, verstanden als mehrdimensionale Fähigkeit, Sprache funktional, sozial angemessen, interaktiv und kulturell sensibel zu verwenden, bildet den Kern moderner Fremdsprachendidaktik.

2.2 Multisensorisches Lernen

Das frühe Fremdsprachenlernen stellt besondere Anforderungen an die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts. Kinder im Kindergarten- und frühen Schulalter befinden sich in einer sensiblen emotionalen Entwicklungsphase. Sie sind noch nicht emotional gefestigt, befinden sich erstmals in einem neuen sozialen Umfeld und begegnen neuen Bezugspersonen. Diese Veränderungen erfordern eine Lernumgebung, die Geborgenheit, emotionale Unterstützung und vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten bietet. Genau hier setzt das Konzept des multisensorischen Lernens an. Multisensorisches Lernen bedeutet, dass mehrere Sinne Hören, Sehen, Tasten, Bewegen, vielleicht sogar Riechen und Schmecken gleichzeitig angesprochen werden, um Inhalte besser aufnehmen und verarbeiten zu können. Diese Methode entspricht in hohem Maße den natürlichen

Lernbedürfnissen von Kindern. Kinder lernen nicht nur durch das reine Zuhören oder Sehen, sondern besonders dann effektiv, wenn sie sich aktiv einbringen, mit ihrem Körper und ihren Emotionen teilnehmen können (Nürnberger Empfehlungen 2010: 14).

Ein zentrales Bedürfnis des Kindes ist es, sich in der Lernumgebung geborgen zu fühlen. Multisensorisches Lernen schafft genau diese Atmosphäre, indem es verschiedene Zugänge zu Lerninhalten anbietet. Wenn ein Kind beispielsweise ein neues Wort nicht nur hört, sondern auch sieht, es in einem Lied mitsingt, mit Gesten begleitet oder in einem Rollenspiel einsetzt, entsteht ein ganzheitliches Erleben. Dieses Erleben fördert das Gefühl der Sicherheit, weil das Kind die Inhalte besser versteht und sich kompetenter fühlt. Ebenso wichtig ist das Bedürfnis des Kindes, Zuneigung zu empfangen und selbst zeigen zu können. Multisensorische Methoden fördern soziale Interaktion. Gemeinsames Singen, Bewegungsspiele oder Rollenspiele stärken nicht nur das Sprachverständnis, sondern auch die emotionale Bindung zwischen den Kindern und zur Lehrkraft. Durch diese spielerischen, körperlich-emotionalen Aktivitäten entsteht eine Atmosphäre des Vertrauens, die den Fremdsprachenerwerb positiv beeinflusst (ebd.: 14).

Ein weiterer Aspekt des multisensorischen Lernens betrifft die Möglichkeit, Gefühle auszudrücken. Kinder möchten sich mitteilen, Freude erleben und anderen Freude bereiten. Methoden, die den Körper einbeziehen wie Tanzen, Mimik, Gestik oder kreative Gestaltung ermöglichen Kindern, sich auf vielfältige Weise auszudrücken, auch wenn sie sprachlich noch eingeschränkt sind. So wird die Fremdsprache nicht als Hürde, sondern als Mittel zur Selbstentfaltung erfahren. Das Bedürfnis nach Bewegung, Spiel und Tätigkeit ist bei jungen Kindern besonders ausgeprägt. Multisensorisches Lernen entspricht genau diesem Bedürfnis. Statt passivem Zuhören steht aktives Tun im Mittelpunkt: Kinder singen Lieder mit Bewegungen, basteln Materialien zu bestimmten Begriffen, imitieren Tiere oder Alltagsrollen und verbinden Sprache mit Handlung. Dies stärkt nicht nur die motorische Entwicklung, sondern verknüpft Sprache mit konkreten Erfahrungen ein zentraler Faktor für nachhaltiges Lernen (ebd.: 14).

Multisensorische Lernformen ermöglichen auch, gestalterisch tätig zu sein. Bastelarbeiten, Malen, Zeichnen oder das Bauen von Szenen unterstützen die kreative Auseinandersetzung mit der Fremdsprache. Ein Kind, das ein Wort nicht nur hört, sondern es auch malt oder in einem Bild darstellt, entwickelt eine tiefere Beziehung zur Bedeutung des Wortes. Das Visuelle wird so zum Träger der Erinnerung.

Erfolgserlebnisse sind ein weiterer zentraler Punkt in der frühen Sprachförderung (ebd.: 14) Multisensorisches Lernen erlaubt individuelle Zugänge: Ein Kind, das vielleicht sprachlich

zurückhaltend ist, kann über Bewegung, Gestik oder kreative Ausdrucksformen zeigen, dass es den Inhalt verstanden hat. Diese alternativen Ausdruckswege ermöglichen viele Erfolgsmomente, die wiederum Motivation und Selbstvertrauen fördern. Nicht zuletzt fördert das multisensorische Lernen das kindliche Bedürfnis, Neues zu entdecken und aktiv zu erforschen. Die Verbindung von verschiedenen Sinneseindrücken macht den Lernprozess spannender und eröffnet vielfältige Lernwege. Kinder erleben den Unterricht nicht als Pflicht, sondern als Entdeckungsreise. Die Freude am Lernen und am Ausprobieren wird zur zentralen Triebfeder (ebd.:14).

Ein besonders wertvoller Aspekt ist die Möglichkeit, neu Erlerntes in Rollenspielen nachzuspielen und emotional zu verarbeiten (ebd.: 14). Multisensorisches Lernen schafft den Raum für solche spielerischen Lernformen, in denen Kinder Sprache nicht nur reproduzieren, sondern kreativ einsetzen. In solchen Kontexten wird Sprache lebendig, emotional bedeutungsvoll und tief im kindlichen Gedächtnis verankert. Zusammenfassend lässt sich sagen: Multisensorisches Lernen ist keine bloße Methode, sondern eine Haltung gegenüber dem kindlichen Lernen. Es orientiert sich an den emotionalen, sozialen und körperlichen Bedürfnissen des Kindes und schafft damit die Grundlage für nachhaltigen Fremdspracherwerb. Besonders in den sensiblen Phasen der frühen Kindheit ist diese ganzheitliche Herangehensweise unverzichtbar, um Lernen nicht nur effektiv, sondern auch freudvoll und kindgerecht zu gestalten (ebd.: 14).

Kinder in diesem Alter (5 bis 8 Jahren) zeigen keine Angst zu sprechen, sie sind neugierig, enthusiastisch und fantasievoll. Diese Eigenschaften schaffen ideale Voraussetzungen für multisensorisches Lernen, da es auf der Aktivierung verschiedener Sinne basiert, um den Lernprozess zu unterstützen. Die Tatsache, dass Kinder gerne spielen, sich bewegen wollen und durch Erfahrungen lernen, spricht direkt für den Einsatz multisensorischer Methoden. Durch abwechslungsreiche Aktivitäten, spielerisches Entdecken und das Erleben von Sprache über Bewegung, Hören, Sehen und Fühlen, wird die Aufmerksamkeit der Kinder gehalten und ihr Interesse geweckt (Alexiou/zakosta 2014: 20).

Besonders betont wird, dass Kinder durch Freude lernen und die Zuwendung der Lehrkraft suchen. Auch das Bedürfnis nach Lob und Ermutigung steht im Mittelpunkt. Multisensorisches Lernen berücksichtigt genau diese emotionale Komponente, indem es positive Lernumgebungen schafft, die kindgerechte Lernstrategien fördern und stressfrei bleiben. Ebenso wichtig ist der Hinweis, dass Kinder eine begrenzte Aufmerksamkeitsspanne haben. Daher ist es notwendig, oft die Aktivitäten zu wechseln und verschiedene spielerische Methoden zu verwenden. Dies ist ein zentrales Merkmal des

multisensorischen Lernens, der stetige Wechsel von Reizen, um alle Sinne einzubeziehen und die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten. Schließlich fordert auch vom Lehrpersonal, sich auf die Denkweise und Welt der Kinder einzulassen, kreativ zu sein und mit Energie zu unterrichten. Das bedeutet, auch Lehrkräfte sollten multisensorische Lernansätze nutzen, um sich dem emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand der Kinder anzupassen (ebd.: 20).

Multisensorisches Lernen wird hier als ein intensives, ganzheitliches Lernkonzept dargestellt, bei dem nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern auch körperliche Bewegung, Emotionen, Kreativität und soziale Interaktion eine zentrale Rolle spielen. Das Ziel ist nicht die perfekte sprachliche Leistung, sondern ein tiefes emotionales Erleben der Sprache und Kultur. Multisensorisches Lernen kann durch den Einsatz des Theaters unterstützt werden, wie es im Theaterprojekt von Schlottmann (2014) beschrieben wird. Dadurch entstehen positive emotionale Erfahrungen, die das Lernen fördern (Schlottmann 2014: 22–23).

Ein besonders wichtiger Aspekt ist die Integration von motorischen, kreativen, ästhetischen und sozialen Lernprozessen, die normalerweise im Fremdsprachenunterricht zu kurz kommen (Schlottmann 2014: 23). Die Selbstwahrnehmung der Lernenden wird durch die körperlich-emotionale Auseinandersetzung mit dem Lernstoff gestärkt. Die Lehrperson betont ausdrücklich die These: „Menschen lernen am erfolgreichsten in Verbindung mit guten Gefühlen“ (Sambanis / Speck, 2010: 111 zitiert in ebd.)

Im weiteren Verlauf wird betont, dass die Inszenierung nicht nur zur Verbesserung der Aussprache und Kommunikationsfähigkeit beiträgt, sondern auch das Selbstbewusstsein fördert. Die Studenten berichten in einem Gruppeninterview über die Herausforderung, Emotionen in einer Fremdsprache darzustellen, über Schwierigkeiten mit Redewendungen und über die Unsicherheit beim Schauspiel – und wie diese durch das gemeinsame Lernen überwunden werden (Schlottmann 2014: 24–25). Auch wenn sich nicht alle Studierenden mit dieser Methode identifizieren, erkennen sie den Wert dieser Art des multisensorischen Lernens, der Theatervorführung, weil es ihre Aussprache und den Mut zur Kommunikation deutlich verbessert hat (ebd.: 25). Abschließend äußern sie den Wunsch, mit ihrer Aufführung zu zeigen, dass das Studium der deutschen Sprache lebendig und relevant ist – unterstützt durch die kreative Verbindung von Sprache, Musik, Tanz und kultureller Übersetzung (ebd.: 26).

Der DaF-Unterricht fördert das ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Das bedeutet, dass nicht nur der Verstand (kognitive Fähigkeiten), sondern auch emotionale und

körperlich-handwerkliche Aspekte in den Lernprozess eingebunden werden sollen. Kritiker des traditionellen, stark kognitiv geprägten Unterrichts fordern seit langem eine Öffnung der Schule hin zu einem Lernen, das Erfahrungen ermöglicht und den ganzen Menschen anspricht. Kritisiert wurde eine einseitige Wissensvermittlung, die ausschließlich „oberhalb der Tischkante“ stattfindet – also rein theoretisch und ohne aktive Beteiligung von Körper und Gefühl (Wicke 2014: 26). Ganzheitliches Lernen bedeutet deshalb, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur Wissen aufnehmen, sondern auch handelnd, kreativ und emotional beteiligt werden.

Im DaF-Unterricht reicht es nicht aus, sich nur auf Kopfarbeit und das (Ab-)Schreiben zu beschränken. Vielmehr sollen Anlässe geschaffen werden, die dazu motivieren, Bewegung ins Klassenzimmer zu bringen, produktorientiert und auch handwerklich zu arbeiten sowie Arbeitsergebnisse engagiert und eigenständig zu präsentieren (Wicke 2014: 26). Diese Aktivitäten fördern das multisensorische Lernen, weil sie verschiedene Sinne und Ausdrucksformen einbeziehen: Sehen, Hören, Fühlen, Bewegung und Sprache. Zwar betonen moderne Curricula und Lehrpläne die Bedeutung von Handlungsorientierung, jedoch bleiben diese oft auf einer abstrakten Ebene und erwähnen das ganzheitliche Lernen nicht ausdrücklich. Dennoch ist laut Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache das Ziel, Lernprozesse so zu gestalten, dass die ganze Person mit all ihren kognitiven, emotionalen und expressiven Möglichkeiten angesprochen und gefördert wird. Das ist die zentrale Idee des multisensorischen Lernens – ein Lernen mit allen Sinnen und auf mehreren Ebenen.

Ein praktisches Beispiel für multisensorisches und ganzheitliches Lernen ist der Einsatz von Theaterpädagogik im Unterricht, wie bereits weiter oben im Text laut Schlottmann (2014) erwähnt wurde. Durch performative Elemente wie Rollenspiele, Standbilder oder den „Heißen Stuhl“ werden Lerninhalte nicht nur verstandesmäßig aufgenommen, sondern körperlich, emotional und kreativ verarbeitet. Küppers, Schmidt und Walter (2011, zitiert in Wicke 2014: 26) zeigen, dass szenisches Spiel nicht nur zur Erstellung von Theaterstücken geeignet ist, sondern auch zur inhaltlichen Arbeit an Texten und Themen im DaF-Unterricht beiträgt (ebd.: 27). Dies sind zentrale Formen multisensorischen Lernens, da sie unterschiedliche Wahrnehmungskanäle aktivieren und ein tiefes, ganzheitliches Lernen ermöglichen.

2.3 Affektive Faktoren und Lernen oder Neurodidaktische Prinzipien und Lernen

Emotionen spielen eine zentrale Rolle beim Sprachenlernen, obwohl sie in kognitivistischen Ansätzen, die von den 1970er bis in die 1990er Jahre vorherrschten, lange Zeit als bloße Störfaktoren galten (Decke-Cornill / Küster 2015: 49). Diese Modelle sahen Lernen vornehmlich als einen Prozess der Informationsverarbeitung, in dem affektive Komponenten höchstens im Zusammenhang mit Angst Beachtung fanden – jedoch meist in negativer Weise. Emotionen wurde eine „prävalent destruktive Rolle“ zugewiesen (ebd.) In neueren neurophysiologischen Studien zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Emotionen haben einen enormen, häufig positiven Einfluss auf Lernprozesse. Sie wirken selektiv auf die Wahrnehmung und Verarbeitung von Umweltreizen. Demnach nehmen wir nur das wahr, worauf unsere Emotionen uns hinweisen. (ebd.: 47-48).

Ein Forscherteam wies bereits 1983 nach, dass positive Emotionen die synaptische Plastizität fördern. Dabei vermehrten sich Synapsen bei positiven Gefühlen um bis zu 30 %, und der Synapsenspalt verringerte sich bei günstiger emotionaler Stimmung, was einen intensiveren Transmitterfluss zur Folge hatte und somit Lernprozesse begünstigte. Darüber hinaus erhöhen positive emotionale Akzente auch die Dauerhaftigkeit von Gedächtnisleistungen. Eine tiefere Verarbeitung und ein nachhaltiges Behalten einer sprachlichen Aussage treten laut Studien dann auf, wenn der Lernende emotional involviert ist, den Lernprozess als persönlich bedeutsam empfindet und sich mit dem Inhalt identifiziert. Daher wird deutlich, dass Kognition und Emotion beim Sprachenlernen eine untrennbare Einheit bilden, etwas, das in der Fremdsprachendidaktik lange Zeit vernachlässigt wurde. Insgesamt zeigt sich, dass neurodidaktische Prinzipien, die Emotionen als integralen Bestandteil von Lernprozessen verstehen, dem Sprachenlernen eine neue, ganzheitlichere Perspektive verleihen. (ebd.: 50).

Die Fremdsprachendidaktik als Transformationswissenschaft ist auf einen interdisziplinären Blick angewiesen. Während früher Sprache primär in der linken Gehirnhälfte verortet wurde als logisch-analytischer Prozess, zeigen neuere neurophysiologische Forschungen, dass Sprachverarbeitung ein komplexer Vorgang ist, der die Zusammenarbeit beider Gehirnhälften erfordert. Die linke Hemisphäre ist für lineares Denken zuständig, die rechte für ganzheitliche Wahrnehmung und emotionale Aspekte (ebd.: 49).

Besonders bei der mündlichen Sprache spielen Emotionen, Mimik, Gestik und Prosodie eine zentrale Rolle sie ist eingebettet in soziale Interaktionen. Ohne diese emotionalen

Ausdrucksmittel wäre sprachliche Kommunikation wie etwa in Fernsehserien kaum vorstellbar. In Bezug auf das Sprachenlernen war lange Zeit der Kognitivismus prägend. Dieser Ansatz sah Lernen vor allem als nüchternen Prozess der Informationsverarbeitung. Emotionen galten hier lediglich als störende Faktoren, vor allem in Form von Angst, die es zu vermeiden galt. Aus dieser Perspektive wurde Sprache als objektives System betrachtet, das unabhängig vom Lernenden existiert. Das Ziel war ein rationaler, von Emotionen „gereinigter“ Lernprozess. Im Gegensatz dazu betonen neuere neurodidaktische Ansätze, dass Emotionen einen zentralen, oft positiven Einfluss auf das Lernen haben.

Der Neurowissenschaftler Dieter Wolff (2004, zitiert in Decke-Cornill / Küster 2015: 49) etwa argumentiert, dass Emotionen eine Filterfunktion besitzen: Wir nehmen nur das wahr und verarbeiten nur das, worauf unsere Emotionen uns aufmerksam machen. Er vergleicht Emotionen mit einem Steuermann, der die Richtung des Lernprozesses bestimmt. Emotionen können also den Zugang zum Lernen überhaupt erst ermöglichen. Nicht nur der Start eines Lernprozesses, sondern auch dessen weiterer Verlauf ist stark von emotionalen Faktoren abhängig. Neuere Erkenntnisse aus der Neurodidaktik zeigen, dass Lernen dann besonders effektiv ist, wenn es mit positiven Emotionen wie Neugier, Freude oder persönlicher Relevanz verbunden ist. Dadurch wird nicht nur das Gedächtnis aktiviert, sondern auch die Motivation und das Interesse gesteigert zentrale Voraussetzungen für nachhaltiges Fremdsprachenlernen (ebd.: 49).

Affektive Faktoren spielen eine entscheidende Rolle im Lernprozess, wie bereits 1983 durch Forschungen zur synaptischen Plastizität belegt wurde. Positive Emotionen wie Motivation und Interesse fördern die Informationsverarbeitung, steigern den Transmitterfluss und unterstützen nachhaltiges Lernen. Emotionale Beteiligung vertieft die Verarbeitung und stärkt das Gedächtnis. Sprache ist nie rein kognitiv – sie ist immer mit Emotionen verknüpft. Neurodidaktische Prinzipien betonen daher die Einheit von Kognition, Emotion und Körperwahrnehmung im effektiven Sprachenlernen. (ebd.: 50-51). Emotionen wie Interesse, Freude oder Angst wirken auf Motivation und Selbstwirksamkeit. Neurodidaktische Ansätze zeigen, dass Lernen besser gelingt, wenn emotionale und kognitive Prozesse verknüpft werden. Positives Selbstkonzept und Interesse fördern nachhaltiges Lernen und stärken die Identitätsbildung (ebd.: 52).

Affektive Faktoren wie Interesse an Popmusik beeinflussen Lernen stark, da sie sowohl emotionale als auch wertbezogene Bedeutungen haben. Die Selbstbestimmungstheorie zeigt, wie externe Ziele in persönliche Werte integriert werden können. Flow-Erlebnisse

fördern intensives, freies Lernen. Solche Motivationstheorien betonen Gefühle als zentrale Lernmotoren (ebd.: 53).

Affektive Faktoren wie Emotionen und Motivation spielen beim Fremdsprachenlernen eine zentrale Rolle, da Sprache ein zutiefst soziales Kommunikationsmittel ist (ebd.: 54). Neurodidaktisch bedeutsam ist das Konzept der Ganzheitlichkeit „mit Kopf, Herz und Hand“ zu lernen welches durch emotionale Beteiligung und kreative Prozesse unterstützt wird (ebd.: 55). Selbstbestimmtes, entdeckendes Lernen fördert kognitive Tiefe und Motivation (ebd.: 56). Erfolgserlebnisse steigern die Selbstwirksamkeit und motivieren nachhaltig (ebd.: 57). Daher sollten emotionale und ästhetische Aspekte gezielt in Inhalte, Methoden und Bewertung des Fremdsprachenunterrichts integriert werden, um Lernen ganzheitlich zu gestalten.

Affektive Faktoren beeinflussen den Spracherwerb erheblich. Einstellungen gegenüber der L2-Kultur und ihren Sprechern können sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben, wobei ausgeglichene Einstellungen besonders förderlich sind. Motivation gilt als zentraler Faktor, wobei zwischen instrumenteller (Nützlichkeit der Sprache) und integrativer (Interesse an der Kultur) Motivation unterschieden wird. Früher wurde die integrative Motivation als langfristig effektiver betrachtet, jedoch zeigen neuere Studien, dass beide Motivationsarten erfolgreich sein können. Das soziale Umfeld und individuelle Faktoren spielen eine entscheidende Rolle im Lernprozess (Riemer 2002: 72). Eine zentrale Rolle spielt die intrinsische Motivation, die durch persönliche Erfolgserlebnisse und intellektuelle Neugier gefördert wird. Extrinsische Anreize wie gute Noten oder berufliche Vorteile können ebenfalls motivierend wirken. Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstvertrauen und Leistungstrieb beeinflussen die Motivation erheblich. Lernende mit geringem Selbstvertrauen neigen dazu, schneller aufzugeben, wenn sie Misserfolge erleben. Gleichzeitig kann wahrgenommener Erfolg das Selbstvertrauen stärken und die Motivation steigern. Die Wechselwirkung zwischen Motivation und Lernerfolg bleibt eine zentrale Forschungsfrage (ebd.: 73-74).

Die emotionale Dimension hat einen erheblichen Einfluss auf die Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache, da sie bestimmt, wie ein Lerner/eine Lernerin die Zielsprache, deren Kultur und den gesamten Lernprozess wahrnimmt. Gefühle wie Begeisterung, Neugier oder Unsicherheit spielen eine zentrale Rolle und können das Engagement entweder fördern oder hemmen. Positive Emotionen, etwa Interesse an der Sprache oder Freude am Lernen, begünstigen den Fortschritt, während Angst vor Fehlern oder mangelndes Selbstvertrauen hinderlich sein können. Auch frühere Erfahrungen sowie die persönliche Einschätzung der

eigenen Fähigkeiten tragen dazu bei, wie motiviert jemand eine neue Sprache erlernt (ebd.: 74-75).

Neurodidaktische Prinzipien betonen die zentrale Rolle von Emotionen im Lernprozess. Positive Gefühle fördern das Lernen, indem sie eine entspannte und stressfreie Atmosphäre schaffen, was die Lerneffizienz steigert. Angst hingegen führt zu mentalen Blockaden, da negative Emotionen synaptische Hemmungen verursachen, die das Aufnehmen neuer Informationen erschweren. Dies erklärt, warum Lernumgebungen so gestaltet sein sollten, dass sie Neugier und Freude fördern. Aus neurophysiologischer Sicht basiert diese Annahme auf der Struktur des Gehirns. Das limbische System, das für Emotionen verantwortlich ist, beeinflusst das Lernen maßgeblich. Laut der Theorie des „Dreifachhirns“ nach MacLean (zitiert in Becker 2006: 139-140) überlagern emotionale Reaktionen oft rationale Denkprozesse, da ältere Hirnregionen die jüngeren dominieren. Dadurch wird das Lernen durch Stress und Angst erschwert, während eine entspannte Lernatmosphäre das kognitive Potenzial optimal nutzt.

Didaktische Konzepte wie die Suggestopädie setzen bewusst auf entspannende Methoden wie Musik oder Phantasiereisen, um ein lernförderliches Klima zu schaffen. Studien deuten darauf hin, dass bestimmte Gehirnwellenmuster, wie der Alpha-Zustand, mit optimalen Lernvoraussetzungen korrelieren. Im Gegensatz dazu behindert ein hoher Stresslevel im Beta-Zustand die Informationsverarbeitung. Daher sollten Unterrichtsmethoden darauf abzielen, positive Emotionen zu erzeugen und ein persönlich bedeutsames Lernen zu ermöglichen, um langfristige Lernerfolge zu sichern (Becker 2006: 138-142).

Die Affective-Filter-Hypothese beschreibt emotionale und motivationale Barrieren, die den Spracherwerb hemmen können. Faktoren wie Angst, Desinteresse oder negative Einstellungen können als Filter wirken, die den Zugang zu sprachlichem Input blockieren. Je nach Intensität dieser Filter (hoch oder niedrig) ist der Erwerb einer Sprache mehr oder weniger erfolgreich. Die Hypothese ist Teil von Krashens Monitormodell, das besagt, dass emotionale Zustände den Spracherwerb beeinflussen. McLaughlin kritisiert jedoch, dass Krashen sprachliche und grammatikalische Regeln verwechselt und der Monitor in realen Lernsituationen kaum eine Rolle spielt. Zudem werden Definitionsprobleme und mangelnde empirische Überprüfbarkeit bemängelt. Trotz Kritik beeinflussen Krashens Annahmen weiterhin Sprachdidaktik und Prüfungsformate. Ein Paradigmenwechsel in der Sprachvermittlung wird durch die hypothetische Natur der Theorien erschwert. Der gängige Methodenmix als Lösung des Problems basiert weiterhin auf Mythen und Missverständnissen. Besonders im Primarbereich wird Imitation vor Kognition gestellt, was

zu einem Bruch im Übergang zur Sekundarschule führt. Implizite Lernformate werden zugunsten testbarer, expliziter Methoden vernachlässigt, obwohl ihre Wirksamkeit theoretisch belegt ist (Böttger 2006: 300-302).

3. Musik im DaF-Unterricht

Kapitel 3.1 beleuchtet die zunehmende Bedeutung von Musik und Liedern im DaF-Unterricht auf Basis aktueller Studien. Es wird gezeigt, dass Musik nicht nur emotionale Zugänge zur Sprache schafft, sondern auch kreative, interkulturelle und kognitive Lernprozesse fördert. Verschiedene didaktische Ansätze – vom entdeckenden Lernen über die metaphorische Sprachförderung bis hin zur wissenschaftlichen Analyse veranschaulichen die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Musik. Musik wird dabei als ganzheitliches Mittel verstanden, das sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen stärkt und einen individuellen Zugang zur Fremdsprache eröffnet.

Kapitel 3.2 beleuchtet die enge Verbindung zwischen Musik, Sprache und kultureller Bildung im Fremdsprachenunterricht. Es zeigt auf, wie Lieder als multimodales Medium sprachliche, emotionale und kognitive Prozesse aktivieren können. Musik fördert nicht nur das Sprachverstehen, sondern auch interkulturelle Kompetenzen und ästhetisches Lernen. Besonders durch ihre narrative und emotionale Wirkung eröffnet sie neue Zugänge zu Sprache und Kultur. Das Kapitel unterstreicht die Relevanz handlungsorientierter und medienästhetischer Ansätze, die Lernende ganzheitlich einbinden und kreatives sowie entdeckendes Lernen ermöglichen. Musik wird dabei als bedeutendes Bildungsmedium verstanden.

Kapitel 3.3 zeigt auf, wie Musik gezielt und effektiv im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Es bietet praxisorientierte Ansätze, um sprachliche Kompetenzen mithilfe von Liedern zu fördern. Im Mittelpunkt steht die Dreiphasenstruktur (Pre-, While- und Post-Listening), die das Hörverstehen systematisch unterstützt. Musik wird als motivierendes Medium dargestellt, das kreative, emotionale und interkulturelle Lernprozesse anregt. Durch konkrete Beispiele wie Rap, Popmusik oder Oper wird gezeigt, wie Musik vielfältig eingesetzt werden kann. Das Kapitel unterstreicht die Bedeutung musikalischer Inhalte für ganzheitliches und nachhaltiges Sprachenlernen.

3.1 Die Rolle von Liedern im Fremdsprachenunterricht: aktuelle Studien

Musik spielt im DaF-Unterricht eine zunehmend wichtige Rolle, wie zahlreiche Untersuchungen zeigen. Studien wie die von Badstübner-Kizik (2002, zitiert in Beisswenger 2008: 47) beleuchten die Bedeutung von Kunst und Musik in Lehrbüchern, während Geiger (2002 in ebd.), Seidl (2002 in ebd.) und Schmitt (2005 in ebd.) den Einsatz von Pop- und Rockmusik im interkulturellen Kontext untersuchen. Rainer-E. Wicke (2000, zitiert in Beisswenger 2008: 47) liefert Beispiele zur Integration von Kunstmusik. Besonders hervorzuheben ist die Arbeit von Gabriele Blell, (1996, zitiert in Beisswenger 2008: 47) die zeigt, dass Musik fremdsprachliches Handeln stimulieren kann und individuelle, kreative Sprachprozesse anstößt, indem sie Lernende zur metaphorischen Verbalisierung anregt (Beisswenger 2008: 47).

Ziel ist es nicht, objektive Wahrheiten zu vermitteln, sondern vielfältige Interpretationsmöglichkeiten zu schaffen. Demgegenüber steht ein musikdidaktischer Ansatz, wie er im Dialog zwischen Richter und Gruhn (1994, zitiert in Beisswenger 2008: 47) entwickelt wurde. Hier liegt der Fokus auf dem Verstehen musikalischer Inhalte durch entdeckendes Lernen, wobei Gefühle und deren musikalische Darstellung im Vordergrund stehen. Die Schüler sollen zunächst ihre emotionale Wahrnehmung erfassen und dann kognitiv verarbeiten, etwa durch bildnerische Darstellung. Für den Fremdsprachenunterricht stellt sich dabei die Herausforderung, wie diese Ausdrucksprozesse sprachlich umgesetzt werden können, ohne dabei das Ziel der Vermittlung von musikalischem Fachwissen zu verlieren (ebd.).

Neben dem schulischen Kontext findet Musik auch Eingang in die universitäre Lehre. In diesem Rahmen stehen nicht nur kreative Ausdrucksformen im Fokus, sondern auch analytisch-wissenschaftliche Zugänge. Im Zentrum des universitären Seminars steht der wissenschaftliche Anspruch, da der Versprachlichungsprozess im akademischen Kontext stattfindet. Neben der Vermittlung grundlegender Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens zielt das Seminar darauf ab, den Lernenden biographisches und epochenspezifisches Wissen sowie eine Einführung in die Gattungs- und Formenlehre zu vermitteln und erste Schritte in die musikalische Analyse zu ermöglichen. Die musikalische Analyse gilt als Schlüssel zum tieferen musikalischen Verständnis.

In der musikpsychologischen Forschung spielt die Metapher in der prae-analytischen Phase eine zentrale Rolle, insbesondere solche, die auf körperlich-sinnlichen Erfahrungen basieren wie Raum, Zeit, Natur, Wärme, Kraft und Licht. Diese metaphorischen Bereiche ermöglichen eine erste sprachliche Annäherung an Musik durch Assoziationen (Beisswenger 2008: 49). Blell (1996, in ebd.) aktiviert solche Metaphern durch gezielte Fragen, wobei nicht die poetisch-ästhetische Sprache der Musikwissenschaft im Vordergrund steht, sondern eine fachspezifische Ausdrucksweise, die mit sogenannten Bildfeldergemeinschaften arbeitet. Diese ermöglichen es, musikalische Phänomene präzise zu verbalisieren. Wer diese Bildfelder sicher beherrscht, verfügt über Metaphernkompetenz und kann sich als Experte ausweisen, der fähig ist, im fachlichen Diskurs jenseits von Gegensätzen einen gemeinsamen Verstehensrahmen zu schaffen.

Während Blell Musik als kreatives Mittel im Fremdsprachenunterricht nutzt, analysiert Störel (1997, zitiert in Beisswenger 2008: 50) die komplexe Fachsprache der Musik und deren metaphorische Struktur. Er zeigt, dass diese Sprache auf fachlichen Traditionen beruht. Blell legt den Fokus auf subjektive Wahrnehmung und Erkenntnisprozesse, strebt aber keine objektiven Wahrheiten an. Störels metaphorische Fachsprache eignet sich nur bedingt für den Einsatz im frühen Fremdsprachenlernen.

Trotz zahlreicher Studien zu Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (FSU) wird Kunst bisher nur am Rande berücksichtigt. Seit den 1980er-Jahren gewinnen Medien und künstlerische Ausdrucksformen wie Musik, Bildkunst oder Theater im FSU zunehmend Bedeutung. Kunst wird als kreatives menschliches Produkt in fünf Hauptbereiche gegliedert: Darstellende, Bildende, Angewandte, Musikalische und Literarische Künste (Besedová 2015: 58). Der Artikel untersucht, wie Kunst im schulischen DaF-Unterricht sinnvoll eingesetzt werden kann (Besedová 2015: 59).

Kunst, Sprache und Kultur sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Sprache spiegelt kulturelle Gegebenheiten wider und formt sie zugleich. Kultur ist ein dynamisches Konstrukt, das durch soziale Praktiken, Bedeutungszuweisungen und individuelle Selbstverortungen entsteht. Im Fremdsprachenunterricht (DaF) spielt Kunst eine wichtige Rolle, besonders durch Bilder und Musik. Musik kann Lernende emotional ansprechen, motivieren und kreatives Denken fördern. Besonders Vokalmusik unterstützt den Spracherwerb, aber auch instrumentale Stücke bieten Potenzial. Musik fungiert als internationale Sprache und beeinflusst Verhalten stärker als reine Sprache. Im Unterricht kann Musik zur Textproduktion anregen und wird selbst als interpretierbarer Text

verstanden. Sie enthält ästhetische Elemente wie Klang, Rhythmus und Melodie, die zur individuellen Deutung beitragen (ebd.: 59-60).

Musik im Fremdsprachenunterricht (FSU/DaF) erfüllt vielfältige Funktionen: Sie wirkt reproduktiv, rezeptiv, produktiv, lernpsychologisch, orientierend, erzieherisch und vermittelt landeskundliches Wissen. Sie eröffnet Einblicke in fremde Kulturen und fördert verschiedene Perspektiven. Durch ihre Mehrdeutigkeit motiviert sie Lernende zu eigenen Interpretationen und vielfältigen Aktivitäten. Musik setzt kulturelles Vorwissen voraus und fördert zentrale Kompetenzen im Sprachlernprozess wie Motivation, interkulturelles Verständnis, kognitives und affektives Lernen, Reflexionsfähigkeit sowie Lese-, Hör- und Schreibfertigkeiten. Somit unterstützt Musik ganzheitlich den Spracherwerb und erhöht die Lernbereitschaft (ebd.: 70).

Lieder und Musik sind im Fremdsprachenunterricht traditionell verankert. Sie dienen der Wortschatzverankerung, Satzstrukturübung und kulturellem Lernen. Frühere Methoden nutzten Musik zur Wiederholung oder Entspannung. Musik unterstützt so effektiv den Spracherwerb durch emotionale und kognitive Zugänge (Juhásová 2015: 49-50). Die pragmatisch-funktionale Phase der Kommunikativen Didaktik Ende der 70er Jahre führte zur Anerkennung von Songs als Teil der Alltagskultur und zur Notwendigkeit differenzierter Hörzugänge. Extensives Hören wurde als wichtig für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz betont, was die Methodenvielfalt im Umgang mit Musik erweiterte. Ende der 80er Jahre brachte der Interkulturelle Ansatz eine Rückbesinnung auf künstlerisch anspruchsvolle Texte, darunter Lieder, als Lernziel. Der Sprachunterricht sollte nun auch Brücken zu anderen Kulturen schlagen. Die Schülerinteressen rückten stärker in den Fokus, mit Inhalten, die subjektiv relevant und kulturell-ästhetisch wertvoll sind (ebd.: 50).

Im post- bzw. neokommunikativen Fremdsprachenunterricht dominiert kein fester methodischer Ansatz, sondern es werden Prinzipien wie Lernerzentriertheit und Handlungsorientierung betont. Der GER beeinflusst Curricula stark, wird jedoch für mangelnde kulturelle Tiefe kritisiert. Musik wird im Unterricht meist funktional verwendet, oft beschränkt auf Übersetzung und Textverständnis. Authentische künstlerische Inhalte wie Songs werden im GER nur marginal behandelt. Kritiker fordern ein Umdenken hin zu einem ganzheitlichen Lernen, das individuelle Deutungen, Kreativität und kritisches Denken fördert (ebd.).

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wird die Bedeutung ästhetischer, literarisch-kultureller Inhalte wie Musik nur am Rande behandelt. Trotz Kritik bleiben

traditionelle, funktionale Methoden beim Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht vorherrschend. Ein Umdenken ist notwendig: Authentische musikalische Inhalte können kreatives, reflektiertes Denken fördern, individuelle Interpretationen ermöglichen und das ästhetische Empfinden sowie die Sprachkompetenz nachhaltig stärken. Musikverarbeitung unterstützt somit den ganzheitlichen Spracherwerb (ebd.: 51).

3.2 Musik und kulturelle Bildung

Das Lied vereint Musik und Sprache und basiert auf dem Konzept der multimodalen Wahrnehmung. Forschungen zeigen, dass Musik und Sprache ähnliche Verarbeitungsmechanismen teilen. Dazu gehören die Bildung von Lautkategorien, Integration in syntaktische Strukturen und das Erkennen emotionaler Bedeutungen. Obwohl der positive Einfluss von Musik auf den Spracherwerb noch nicht abschließend bewiesen ist, gilt das Lied als potenzielles Medium zur Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen im Unterricht (ebd.).

Das musikalische Schema von Songs enthält häufig narrative Elemente, die global verstanden werden. Musikalische Strukturen wie Melodie, Rhythmus und Harmonie werden ganzheitlich wahrgenommen und aktivieren ähnliche kognitive Prozesse wie Sprache. Studien zeigen, dass Vorkenntnisse über Musik sowie Weltwissen die Sprachverarbeitung positiv beeinflussen (ebd.: 52). Lieder fördern Assoziationsbildung, Gedächtnisspeicherung und -abruf. In der Fremdsprachendidaktik gilt daher: Ganzheitliches Erleben beim Hören oder Singen von Liedern unterstützt effektiv den langfristigen Spracherwerb.

Die postmoderne Musikpädagogik orientiert sich wie der Fremdsprachenunterricht an handlungsorientiertem Lernen, wobei Musikverarbeitung emotionale und ästhetisch-kinästhetische Erfahrungen integriert. Dies fördert den Spracherwerb, indem individuelle Musikpräferenzen der Lernenden methodisch genutzt und mit funktionalen sowie künstlerischen Musikverständnissen verbunden werden (ebd.).

Die kulturologischen Konzepte erweitern das Verständnis von Interkulturalität, indem sie Kulturartefakte wie Literatur, Musik und multimediale Formate einbeziehen. Musik, insbesondere Songs, spielt eine bedeutende Rolle im fremdsprachlichen Unterricht, da sie im auditorisch-sensorischen Gedächtnis gespeichert wird und kognitive Prozesse sowie den Spracherwerb positiv beeinflussen kann (ebd.). Die medien-ästhetische Didaktik betont die Schulung auditiver Wahrnehmung durch bewusstes Hören und Lauschverhalten. Musik

wird als Kommunikationsmittel verstanden, das zum Verstehenlernen beiträgt (ebd.: 53). Die Multiple Literacies-Didaktik verknüpft Musik mit anderen Medien und fördert durch ästhetische Synästhesie ein ganzheitlich-mediales Lernen. Alle Ansätze teilen die Sichtweise, dass Musik und Songs keine fixierten Kunstwerke sind, sondern durch ihre Mehrdeutigkeit die Auseinandersetzung mit Sprache, Kultur und Identität ermöglichen. Dadurch entwickeln Lernende Kompetenzen im Umgang mit Perspektiven, Medienformen und kulturellen Bezügen, was für einen handlungsorientierten und kulturbezogenen Sprachunterricht essenziell ist.

Die Tertiärsprachendidaktik, insbesondere die Interkomprehensionsdidaktik, basiert auf Mehrsprachigkeit und themenorientiertem Lernen. Musikverarbeitung und Spracherwerb stehen im Zentrum innovativer Methoden (edb). Kunstmedien wie Musik und Lieder fördern rezeptives Lernen, Kreativität und Empathie. Solche Inhalte bieten ästhetischen Mehrwert und unterstützen entdeckendes Lernen. Sie bereichern den DaF-Unterricht und schaffen subjektiv relevante Lernräume trotz kognitiver Herausforderungen beim Spracherwerb (ebd.: 54).

Trotz zahlreicher Studien zu Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (FSU) wird Kunst bisher nur am Rande berücksichtigt. Seit den 1980er-Jahren gewinnen Medien und künstlerische Ausdrucksformen wie Musik, Bildkunst oder Theater im FSU zunehmend Bedeutung. Kunst wird als kreatives menschliches Produkt in fünf Hauptbereiche gegliedert: Darstellende, Bildende, Angewandte, Musikalische und Literarische Künste (Besedová 2015: 58). Der Artikel untersucht, wie Kunst im schulischen DaF-Unterricht sinnvoll eingesetzt werden kann (ebd.: 59).

Kunst, Sprache und Kultur sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Sprache spiegelt kulturelle Gegebenheiten wider und formt sie zugleich. Kultur ist ein dynamisches Konstrukt, das durch soziale Praktiken, Bedeutungszuweisungen und individuelle Selbstverortungen entsteht. Im Fremdsprachenunterricht (DaF) spielt Kunst eine wichtige Rolle, besonders durch Bilder und Musik. Musik kann Lernende emotional ansprechen, motivieren und kreatives Denken fördern. Besonders Vokalmusik unterstützt den Spracherwerb, aber auch instrumentale Stücke bieten Potenzial. Musik fungiert als internationale Sprache und beeinflusst Verhalten stärker als reine Sprache. Im Unterricht kann Musik zur Textproduktion anregen und wird selbst als interpretierbarer Text verstanden. Sie enthält ästhetische Elemente wie Klang, Rhythmus und Melodie, die zur individuellen Deutung beitragen (ebd.: 59-60).

3.3 Musik im DaF-Unterricht: Praktische Hinweise

Die enge Verbindung zwischen Musik und Sprache macht Lieder zu einem wertvollen Instrument im DaF-Unterricht. Musik ist allgegenwärtig im Alltag, besonders bei Jugendlichen, für die sie eine der häufigsten Freizeitbeschäftigungen ist. Ihr Einsatz im Sprachunterricht bringt viele Vorteile: Durch die Ähnlichkeit von Musik und Sprache, sowie multimediales Lernen wird das Behalten erleichtert. Zudem steigert Musik die Motivation der Lernenden und hilft beim Abbau von Sprechangst sowie beim Erlernen von Aussprache. Lieder eignen sich für zahlreiche Lernziele wie Hörverstehen, Aussprache, kreatives Schreiben oder Wortschatzerweiterung. Kriterien sind zum Beispiel die Interessen der Schüler, die Verständlichkeit, das Tempo, Wiederholungen, die Sprachstruktur und die Bekanntheit des Liedes. Geeignet sind z.B. Dialoge, Lückentexte oder das Gestalten eines Plattencovers. Musik bietet eine natürliche, motivierende und effektive Möglichkeit, Sprache zu erleben und zu erlernen (Karyn 2006: 547-548).

Die Arbeit mit Liedern und Musik im Fremdsprachenunterricht sollte sich an der Dreiphasenstruktur des Hörverstehens orientieren: Einstiegsphase, Erschließungsphase und Festigungsphase. In der Einstiegsphase werden die Lernenden mental auf das Thema vorbereitet. Ziel ist es, Interesse zu wecken und vorhandenes Weltwissen sowie relevante Wortschätze zu aktivieren. Dies kann durch Bilder, Assoziogramme, kurze Dialoge, Musikausschnitte oder den Liedtitel geschehen. In der Erschließungsphase steht das Hörverstehen im Zentrum. Der Liedtext wird über das Hören oder mit Textvorgaben erschlossen. Aufgaben können sprachliches Handeln (z. B. Richtig-Falsch, Multiple Choice, Paraphrasieren) oder außersprachliches Handeln (z. B. Zeichnungen, Bildzuordnungen, Gestik und Mimik) fördern. Der Text kann vollständig, verändert oder als Lückentext präsentiert werden. In der Festigungsphase wird der neue Lernstoff gefestigt. Dabei sollen die Lernenden über das Lied sprechen und kreative Aufgaben bearbeiten wie das Dichten neuer Strophen, Umschreiben in andere Textsorten oder das Gestalten eines Plattencovers. Ziel ist eine nachhaltige Auseinandersetzung mit Sprache und Inhalt (Karyn 2006: 548).

In der Einführungsphase sollten Lieder ausgewählt werden, die Spaß machen, motivieren und thematisch altersgerecht sind. In der Erarbeitungsphase eignen sich Lieder mit klarer Aussprache, geeignetem Rhythmus und verständlichem Refrain, die zur sprachlichen Progression der Lerner passen. In der Übungsphase sollten die Inhalte gezielt einsetzbar sein, z. B. zur Grammatik- oder Wortschatzarbeit. In der Erweiterungsphase bieten sich

Lieder mit landeskundlichen Aspekten an, um kulturelles Wissen zu vermitteln. Wichtig ist, dass die Lieder nicht zu lang sind, thematisch die Schüler ansprechen und vielfältig einsetzbar sind (Rodríguez Cemillán 2000: 36)

Im modernen Deutschunterricht spielen Lieder eine wichtige Rolle, da sie sprachliche Strukturen auf kreative Weise vermitteln und gleichzeitig die Motivation der Lernenden steigern. Besonders geeignet sind Lieder, die leicht verständlich sind und vielfältige didaktische Einsatzmöglichkeiten bieten. Im Folgenden werden zwei Beispiele vorgestellt, wie Musik im Unterricht verwendet werden kann: der „Hausaufgaben-Rap“ und das Lied »Fantasia« von Gerhard Schöne (1985, zitiert in Karyn 2006: 553). Beide dienen unterschiedlichen Zielen und bieten den Schülern die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse auf spielerische Weise zu erweitern (Karyn 2006: 553).

Musik ist ein universeller Bestandteil aller Kulturen und daher ein wichtiger Teil des Lebens vieler Menschen. Im DaF-Unterricht eignet sie sich besonders gut, da sie leicht zugänglich ist, z. B. über Radio, Internet oder Bibliotheken. Musik fördert alle Sprachfertigkeiten und unterstützt kreative Lernmethoden. Bei der Liedauswahl spielen praktische Aspekte eine wichtige Rolle: Die Lieder sind dem Sprachniveau angepasst, verständlich und didaktisch gut nutzbar. Auch landeskundliche Inhalte und persönlicher Musikgeschmack sind Auswahlkriterien. Durch den emotionalen Zugang wird der Unterricht authentischer und motivierender, wenn sich Lernende mit der Musik identifizieren (Schmitt 2005: 500).

Musik im Fremdsprachenunterricht (FSU) fördert die aktive Beteiligung der Lernenden durch Analyse, Kommentar und kreatives Denken. Sie ruft Emotionen hervor und unterstützt interkulturelles Lernen. Besonders geeignet sind Lieder, die dem Alter und Geschmack der Schüler entsprechen. Musik wirkt multidimensional (sie verbindet Sprache, Bewegung, Bild und Kultur). Durch ihren geringen Textumfang ermöglicht sie einen einfachen sprachlichen Zugang. Als akustisch-visuelles Medium bietet sie großes sprachdidaktisches und pädagogisches Potenzial, besonders im DaF-Unterricht, wo Kreativität und kulturelles Verständnis gefördert werden (Besedová 2015: 61).

Musik eignet sich im Fremdsprachenunterricht hervorragend, da sie intermedial, motivierend und interkulturell bereichernd ist. Sie sollte nicht nur als Belohnung, sondern wie ein Text behandelt werden. Besonders geeignet sind Kinder- und Volkslieder, da sie leicht memorierbar sind und Hör- sowie Leseverstehen fördern. Popmusik spricht Jugendliche an, bringt Emotionen mit und ist sprachlich meist zugänglich, obwohl sie selten

auf A1/A2-Niveau liegt. Auch klassische Musik sollte trotz geringer Beliebtheit zumindest auszugsweise berücksichtigt werden, da sie kulturellen Wert besitzt. Musicals sind eine moderne Form des Theaters, die Schauspiel, Musik, Tanz und Gesang vereinen. Besonders geeignet für den Fremdsprachenunterricht (FSU) sind Kindermusicals, da sie sprachlich und thematisch kindernah sind und interkulturelle Inhalte visualisieren. Musik wird im FSU oft mit der Drei-Phasen-Methode didaktisiert: Pre-Listening (Einführung und Vorwissen aktivieren), While-Listening (Textarbeit mit Liedtexten), Post-Listening (Reflexion und kreative Aufgaben). Der Musikunterricht im FSU fördert sprachliche sowie fachliche Kompetenzen, stärkt individuelle Fähigkeiten, ermöglicht Bedeutungsverhandlungen und unterstützt die Interaktion zwischen Musik und Zuhörer (ebd.: 62-63).

Musik spielt eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht (FSU), insbesondere durch kreative und explorative Aktivitäten. Dabei liegt der Fokus auf der aktiven Beteiligung der Lernenden, um ihre Kreativität zu fördern. Anhand der Oper Hänsel und Gretel von Engelbert Humperdinck wird exemplarisch dargestellt, wie Musik in verschiedenen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden kann: Pre-Listening, While-Listening und Post-Listening. In der Pre-Listening werden erste Assoziationen zur Geschichte gesammelt, Bilder beschrieben und ausgemalt (ebd.: 64-65). Während des While-Listening analysieren die Lernenden die Musik mit passenden Adjektiven und ergänzen Liedtexte, begleitet von Tanzaktivitäten (ebd.: 65-66). In der Post-Listening-Phase werden kreative Aufgaben wie die Modernisierung des Märchens oder das Erkennen von Berufen im Opernbetrieb behandelt (ebd.: 67).

Dabei wird deutlich, dass Musik nicht nur sprachlich, sondern auch interkulturell bildet. Die Kinder erhalten durch musikalische Werke wie Hänsel und Gretel einen persönlichen Zugang zu kulturellen Themen und lernen, soziale Aspekte wie Vorurteile oder Ausgrenzung zu reflektieren. Gleichzeitig werden verschiedene Sinne aktiviert und neue Perspektiven eröffnet. Die Oper wird somit zu einem vielseitigen Medium, das sich sowohl für die Vermittlung von Sprache als auch von kulturellem Wissen eignet. Besonders betont wird, dass bekannte Geschichten wie Hänsel und Gretel international anschlussfähig sind, was den Einstieg erleichtert. Insgesamt zeigt das Konzept, dass Musik im FSU als Brücke zwischen Sprache, Kultur und Kreativität dient und auf spielerische Weise das Lernen bereichert (ebd.: 68).

4. Bewegung im DaF-Unterricht

Kapitel 4 widmet sich dem interdisziplinären Zusammenhang von Bewegung und Sprache sowohl auf theoretischer als auch auf praxisorientierter Ebene. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Bewegung gezielt eingesetzt werden kann, um sprachliche Lernprozesse zu unterstützen, zu vertiefen und zu beschleunigen.

Kapitel 4.1 legt den Fokus auf die fundamentale Bedeutung von Bewegung im Prozess des Spracherwerbs. Es wird herausgearbeitet, wie körperliche Aktivität zur Überwindung sprachlicher Barrieren beitragen kann und welche Rolle sie insbesondere für DaF- Lernende Schülerinnen und Schüler spielt. Viele Studien fokussieren neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler stehen oft vor der Herausforderung, simultan fachliche Inhalte und die deutsche Sprache zu erlernen. Bewegung schafft hier wertvolle, bewertungsfreie Sprachanlässe und fördert neben der sprachlichen Entwicklung auch das soziale Miteinander.

In Kapitel 4.2 wird die Total-Physical-Response-Methode (TPR) vorgestellt ein didaktischer Ansatz, der Sprache über körperliche Handlungen verankert. Die Methode basiert auf der Idee, dass rezeptives Sprachverständnis durch Bewegung gefördert und in einer „silent period“ aufgebaut wird, bevor produktive Sprachhandlungen folgen. Dies ermöglicht Lernenden, zunächst Sicherheit im Sprachverständnis zu gewinnen, bevor sie aktiv sprechen müssen.

Kapitel 4.3 schließlich zeigt auf, wie die Verbindung von Sprache, Bewegung und sozialer Interaktion in der Praxis gelingt. Bewegungsorientierte Sprachspiele, phonetische Gesten, Rollenspiele oder Laufdiktate fördern nicht nur die Sprachkompetenz, sondern stärken auch Motivation, Gruppenzugehörigkeit und das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden. Dadurch wird Sprache nicht nur gelernt, sondern auch gelebt.

4.1 Rolle der Bewegung beim Lernen

Die Verknüpfung von Bewegung und Sprache stellt ein zentrales Element im ganzheitlichen Bildungsansatz dar und gewinnt insbesondere im Kontext der sprachlichen Bildung zunehmend an Bedeutung. Bewegungsorientierte Lernformen bieten vielfältige Zugänge zur Bildungs- und Fachsprache, vor allem für Schülerinnen und Schüler im Rahmen des DaZ-Unterrichts, die sich sprachlich und fachlich gleichzeitig orientieren müssen. Gerade im Sportunterricht lassen sich sprachliche Strukturen in authentischen Handlungssituationen vermitteln: Bewegungsabläufe, Spielregeln und kooperative Übungen ermöglichen es den Lernenden, Sprache im Kontext zu erfahren und aktiv zu gebrauchen (Ministerium für Schule und Bildung 2022: 5).

Für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die sich mit sprachlichen Barrieren konfrontiert sehen, stellen bewegungsreiche Unterrichtsformen eine niedrighschwellige Möglichkeit dar, sich dem Unterrichtsgeschehen zu nähern. Hierbei entstehen natürliche Sprechanlässe, die nicht nur verbal, sondern auch nonverbal genutzt werden können (ebd.: 6). Durch diese offenen Kommunikationsformen wird Sprache körperlich erfahrbar, was insbesondere für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen von Vorteil ist. Die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Hindernis, sondern als wertvolle Ressource verstanden (ebd.: 7–8).

Lehrkräfte übernehmen eine zentrale Rolle in der Umsetzung bewegungsunterstützter Sprachbildung. Durch den gezielten Einsatz sprachlich aktivierender Übungen, Wiederholungen, Visualisierungen und die eigene Vorbildfunktion schaffen sie eine sprachförderliche Lernumgebung (ebd.: 9–11). Bewegte Spiele wie „Feuer, Wasser, Blitz“ oder der „Buchstabenstaffellauf“ verbinden sprachliche Inhalte mit körperlicher Aktivität und fördern gezielt Wortschatz, Satzstruktur und grammatikalisches Verständnis (ebd.: 13–38).

Darüber hinaus zeigt die Forschung zur Embodied Cognition, dass körperliche Bewegung das Sprachverständnis vertiefen kann. Lernprozesse werden durch den Einbezug von Gestik, Rollenspiel oder szenischem Spiel nicht nur interaktiver gestaltet, sondern auch nachhaltiger verankert (Sambanis/Ludwig 2024: 2–4). Lernende erleben sich als aktiv Handelnde, was ihre Selbstwirksamkeit und Motivation steigert. Gleichzeitig wird die soziale Dynamik in der Lerngruppe gefördert, was das Klassenklima positiv beeinflusst.

Auch einfache bewegungsreiche Elemente im Schulalltag wie das Wechseln der Sitzposition, das Einbauen kleiner Pausen oder das Gehen während alltäglicher Tätigkeiten

können die Konzentration stärken und Lernprozesse unterstützen. Formate wie das Vokabellernen mit einem Ballspiel oder das Absolvieren eines Sprachparcours aktivieren mehrere Sinne gleichzeitig, wodurch Inhalte besser im Gedächtnis bleiben (ebd.: 7–9). Nicht zuletzt ermöglichen pantomimische Übungen, Lieder oder dramapädagogische Methoden wie „Darstellen, erraten, benennen“ einen lebendigen Zugang zum Wortschatzaufbau. Besonders bei jüngeren Lernenden fördern solche bewegten Formate nicht nur den Spracherwerb, sondern auch die Motivation und den langfristigen Behaltenserfolg. Bewegung fungiert somit nicht lediglich als Ausgleich zum Sitzen, sondern als integraler Bestandteil einer erfolgreichen, kommunikativen Sprachbildung (Sambanis 2013: 25).

4.2 Die Total-Physical-Response-Methode

Die Total-Physical-Response-Methode (TPR), entwickelt von James Asher in den 1960er Jahren, beruht auf der Annahme, dass Sprachverstehen der Sprachproduktion zeitlich vorausgeht und dass Lernende selbst bestimmen, wann sie erste sprachliche Äußerungen tätigen (Hinger 2008:191-193). Inspiriert vom natürlichen Erstspracherwerb sowie von Erkenntnissen der Gehirnforschung, betont TPR insbesondere die sogenannte silent period, in der Lernende durch aktives Zuhören und körperliche Reaktionen auf sprachliche Impulse vorbereitet werden, ohne selbst sofort sprechen zu müssen (Hinger 2008:191-192). Diese Vorgehensweise wirkt hemmungsabbauend und reduziert den Stress beim Sprachenlernen (ebd.:194-195).

Zentral für die Methode ist die enge Verknüpfung von Sprache und Bewegung. Lernende reagieren zunächst physisch auf verbale Anweisungen der Lehrperson, bevor sie selbst sprachlich aktiv werden. Dieser multisensorische Zugang auditiv, visuell und kinästhetisch fördert ein mehrdimensionales Lernen und aktiviert beide Gehirnhälften. Studien belegen, dass intensives Zuhören nicht nur zu einer besseren Aussprache führt, sondern auch positive Emotionen freisetzt, die den Spracherwerbsprozess insgesamt begünstigen (ebd.:194-195). Der Unterrichtsverlauf anhand von diesem Ansatz folgt einem dreiphasigen Aufbau: Zunächst erfolgt die Einführung neuer Begriffe durch klare, verständliche Anweisungen. Darauf folgen regelmäßige Wiederholungen, die das Gelernte festigen, bevor in der Transferphase Lernende beginnen, eigene sprachliche Produktionen zu entwickeln. Die sprachlichen Impulse der Lehrkraft zeichnen sich durch langsames Sprechtempo, deutliche

Artikulation und präzise Formulierungen aus, was insbesondere im Anfangsunterricht entscheidend ist (Zhydzetskaya (o. J.): online).

TPR stützt sich sowohl auf behavioristische als auch auf kognitive Lerntheorien. Asher argumentiert, dass die rechte Gehirnhälfte die stärker für rhythmische, ganzheitliche Prozesse zuständig ist eine zentrale Rolle beim frühen Spracherwerb spielt. Lernen erfolgt dabei ohne den Zwang zur sofortigen Sprachproduktion, was dem natürlichen kindlichen Erstspracherwerb nahek kommt. Fehler werden toleriert, wodurch ein angstfreier Rahmen für die Sprachentwicklung geschaffen wird (Bui 2018: 2-3).

Ein wesentliches Merkmal der Methode ist ihre hohe Effizienz im Anfängerunterricht. Die Kombination aus bekannten und neuen Elementen sowie die Betonung der Bedeutung über grammatische Form erleichtern den Zugang zur Zielsprache. Gleichzeitig steigt die Motivation der Lernenden durch unmittelbaren Lernerfolg und die aktive Einbindung in den Unterricht. Auch im späteren Verlauf können Lesen und Schreiben schrittweise integriert werden, sobald Lernende über grundlegende mündliche Kompetenzen verfügen (Hinger 2008: 196-198).

Trotz zahlreicher Vorteile wie geringer Stressbelastung, langfristiger Behaltensleistung und fehlender Anforderungen an analytische Fähigkeiten gibt es auch Kritikpunkte. TPR ist nur eingeschränkt zur Vermittlung abstrakter Begriffe geeignet und kann bei erwachsenen Lernenden kulturelle Irritationen hervorrufen. Darüber hinaus wird der Unterricht stark von der Lehrperson gesteuert, wodurch die Lernenden eher eine passive Rolle einnehmen und ihre kreativen Ausdrucksmöglichkeiten begrenzt bleiben (Bui 2018: 4-5). Dennoch lässt sich die Methode flexibel anpassen und auch im fortgeschrittenen Unterricht gezielt einsetzen, sofern sie mit anderen didaktischen Ansätzen kombiniert wird.

4.3 Praktische Umsetzungsformen: Spiele, Gesten, Rollenspiele

Die praktische Umsetzung von Sprachlernmethoden gewinnt zunehmend an Bedeutung, insbesondere wenn es darum geht, die Lernenden aktiv in den Prozess einzubeziehen. Drei besonders wirksame Formen stellen Spiele, Gesten und Rollenspiele dar, da sie das Lernen durch Bewegung, Interaktion und emotionale Beteiligung fördern. Ein Wimmelbild ist ein großflächiges, detailreiches Bild mit vielen Figuren, Szenen und Handlungen zu einem bestimmten Thema. Es ist besonders bei Kindern beliebt und besitzt eine hohe Motivationskraft. Im Fremdsprachenunterricht fördert es die Beobachtungsfähigkeit, das

genaue Benennen, Beschreiben und Erzählen. Es eignet sich hervorragend als Sprech Anlass und Grundlage für zahlreiche Aktivitäten. Zu den erprobten Methoden zählen u.a. die Bildbetrachtung mit Musik, schrittweise und ausschnittweise Bildbetrachtung, Wimmelbild-Puzzle, Suchaufträge oder Perspektivenübernahme. Die Kinder lernen durch Sehen, Erinnern und Sprechen neuen Wortschatz und Satzstrukturen (Lehr-Balló/Sárvári 2022: 14-15).

Memoryspiele bestehen aus Kartenpaaren meistens Bild und Wort, die von den Kindern aufgedeckt und einander zugeordnet werden müssen. Vor Spielbeginn sollten die Kinder die Karten offen zuordnen dürfen, um sich mit dem Wortschatz vertraut zu machen. Durch das wiederholte Aufdecken prägen sich Bedeutung, Aussprache und ggf. Rechtschreibung ein. Die Spiele trainieren das Gedächtnis, fördern den Sprachgebrauch und machen Spaß (ebd.:16). Beim lebendigen Memory verlassen zwei Kinder den Raum (ebd.:16).

Dominos bestehen im Sprachunterricht nicht aus klassischen Augenzahlen, sondern aus Wort-, Wort-Bild- oder Satz-Bild-Paaren. Beim Spielen werden passende Inhalte miteinander verbunden (ebd.:16-17).

Trimino ist eine Variante des Domino-Spiels mit dreieckigen Spielsteinen, die an den Kanten zusammenpassen müssen. Auf den Kanten befinden sich Wörter oder Bilder. Im Unterricht wird es zum Beispiel mit Körperteilen gespielt: Wörter müssen den passenden Bildern zugeordnet werden. Das Spiel ist besonders geeignet für Partner- oder Gruppenarbeit, da die Kinder miteinander sprechen und gemeinsam Lösungen finden müssen (ebd.:17).

Bingo ist ein beliebtes Spiel zum Festigen von Wortschatz. Beim Buchstaben-Bingo (z. B. Oktopus-Bingo) bekommen Kinder ein Blatt mit Buchstaben. Die Lehrperson nennt einzelne Buchstaben, die Kinder markieren sie, und sobald ein ganzes Wort vollständig markiert wurde, ruft das Kind „Bingo!“ und liest das Wort laut vor. Das Spiel fördert die Lauterkennung, Rechtschreibung und das bewusste Hören (ebd.:17).

Beim Buchstabensalat sind die Buchstaben eines Wortes durcheinandergebracht. Die Aufgabe besteht darin, das richtige Wort zu erkennen und aufzuschreiben. Bilder helfen beim Erraten. Es ist besonders nützlich beim Lesenlernen und zur Rechtschreibförderung (ebd.:17).

Suchsel sind Buchstabenrätsel in Gitterform, bei denen Wörter versteckt sind horizontal, vertikal, diagonal oder rückwärts. Die Wörter können vorgegeben werden oder selbst gefunden werden. Diese Methode fördert die Konzentration, das visuelle Erfassen von Wörtern und die richtige Schreibweise (ebd.:18).

Kreuzworträtsel erweitern den Wortschatz und trainieren die Rechtschreibung. Die Kinder müssen Umschreibungen verstehen und die passenden Begriffe eintragen. Die Aufgaben müssen sprachlich altersgerecht und verständlich formuliert sein (ebd.:18).

Bei einem Lückentext fehlen Wörter, Silben oder Buchstaben. Die Kinder sollen die richtigen Formen ergänzen. Diese Methode fördert das Textverständnis und hilft beim Einprägen von Wortschatz und grammatischen Strukturen. In einem Beispiel aus dem Material müssen die Kinder ein Gedicht ergänzen (ebd.:19).

Lesedominos ähneln den klassischen Dominos, fördern jedoch das sinnerfassende Lesen. Sie bestehen aus Wort- oder Satzpaaren, die richtig kombiniert werden müssen. Es wird in Gruppen gespielt und trainiert gleichzeitig die Lesekompetenz, die Aussprache und das Hörverstehen (ebd.:19-20).

Bildgedichte oder Figurengedichte stellen mit Wörtern oder Buchstaben eine Form oder Figur dar. Kinder gestalten z. B. ein Frühlingsbild mit passenden Wörtern. Diese kreative Methode verbindet Sprachförderung mit künstlerischem Ausdruck, fördert die Wortschatzarbeit und Rechtschreibung (ebd.: 20).

Beim Maldiktat hören oder lesen die Kinder genaue Anweisungen und zeichnen anschließend entsprechend. Sie arbeiten meist zu zweit. Beispielsweise malen sie ein Monster, indem sie zuvor beschreiben, wie es aussieht. Dies fördert Hörverstehen, Farb- und Körperteilvokabular sowie Zahlen (ebd.: 20-21). Die Kinder hüpfen auf Wörter oder Buchstaben, die auf dem Boden liegen. Sie schreiben die Wörter ab, und am Ende ergibt sich ein sinnvoller Satz. Diese Methode kombiniert Bewegung mit Konzentration und genauem Schreiben (ebd.: 21).

Beim Laufdiktat wird ein Text im Klassenzimmer verteilt. Die Kinder lesen einen Teil, merken ihn sich und schreiben ihn am Platz auf. Bei Partnerarbeit diktiert ein Kind dem anderen. Diese Form fördert Bewegung, Merkfähigkeit, Konzentration und Rechtschreibung – ideal für motorische Lerntypen (Lehr-Balló/Sárvári 2022: 21).

Lernen durch Bewegung hilft Kindern, Inhalte besser zu behalten und ihren Bewegungsdrang auszuleben. Aktivitäten wie Bewegungslieder, Fangspiele, Körperpercussion oder das Laufdiktat fördern Sprache, Koordination und soziale Interaktion. Die Spiele müssen altersgerecht sein, mit klaren Regeln und verständlichem Wortschatz (Lehr-Balló/Sárvári 2022: 21). Durch den Einsatz des eigenen Körpers etwa durch Klatschen, Schnipsen oder Stampfen kann Musik spielerisch erzeugt werden. Diese Herangehensweise ist ideal, um in eine Stunde einzusteigen, zwischendurch neue Energie

zu tanken oder eine kurze Pause aktiv zu gestalten. Sie unterstützt die Koordination, das Rhythmusgefühl und wirkt sich positiv auf die sprachliche Artikulation aus.

Fangspiele wie „Krakenfangen“ machen Kindern Spaß, brauchen kein Material und fördern Geschicklichkeit, Hörverstehen und schnelle Reaktionen. Sie bieten eine gute Möglichkeit zur spielerischen Sprachförderung (ebd.: 22-23).

Fingerspiele verbinden kleine Reime mit Handbewegungen. Die Finger „spielen“ Tiere, Menschen oder Gegenstände nach. Sie sind ideal zur Förderung der Motorik, Sprachmelodie, Satzstruktur und Wortschatzarbeit spielerisch und einprägsam (ebd.:23).

Malspiele fördern Kreativität, Sprachproduktion und visuelles Verstehen. Oft werden sie mit Reimen verbunden (Malreime). Während die Lehrperson malt und spricht, beobachten die Kinder und machen später mit. Dies schult das Hör-Seh-Verstehen und die mündliche Mitarbeit (ebd.: 23).

Neben den vielfältigen spielerischen Aktivitäten, die Sprache durch Bewegung, Rhythmus und soziale Interaktion fördern, gewinnen auch körpergestützte Methoden auf lautlicher Ebene zunehmend an Bedeutung. Besonders im Bereich der Aussprache und Intonation lassen sich durch gezielte phonetische Gesten neue Lernimpulse setzen. Diese innovativen Techniken verbinden motorische Elemente mit sprachlichen Strukturen und erweitern das Spektrum an handlungsorientierten Zugängen im Sprachunterricht.

Ein weiterer innovativer Zugang zum Sprachlernen bietet sich durch den Einsatz phonetischer Gesten. Diese stellen eine Brücke zwischen Sprache, Bewegung und Wahrnehmung dar. Gesten wie der „Faustschlag auf die Butter“ veranschaulichen zum Beispiel den Akzent auf einer Silbe und helfen dabei, typische Fehler etwa aus der Muttersprache übertragene Intonationsmuster zu erkennen und zu korrigieren. Weitere Beispiele wie „die Schere“ für den Vokalneueinsatz oder „das große ooo“ für lange Vokale unterstützen das auditive und kinästhetische Lernen gleichermaßen. Diese Gesten dienen zunächst als bewusste Lernhilfe, sollen aber langfristig in eine natürliche, unbewusste Sprachverwendung übergehen. Besonders für jüngere Lernende oder Personen mit auditiven Verarbeitungsproblemen stellen solche Methoden eine motivierende und effektive Unterstützung dar (Fischer 2007: 6–8).

Ergänzt werden diese Methoden durch Rollenspiele, die den Lernenden ermöglichen, sprachliches Handeln in simulierten Alltagssituationen zu erproben. Die Übernahme fiktiver Rollen (etwa als Kellner, Tourist oder Arzt) erlaubt es, Sprache in einem funktionalen Kontext anzuwenden. Dabei sind die Rollen durch bestimmte Handlungsmotive strukturiert, lassen jedoch genügend individuellen Spielraum für kreative Gestaltung. Ziel ist es, die

kommunikative Kompetenz zu fördern und die sprachliche Angemessenheit im sozialen Kontext zu reflektieren. Anders als in der Rollentheorie steht hier nicht die soziale Identität im Fokus, sondern das gezielte Sprachhandeln im didaktischen Rahmen. Durch den situativen Kontext entsteht eine sinnhafte Handlungskonstellation, die Lernende aktiviert, ihre Kreativität anregt und sprachliche Sicherheit vermittelt (Grießhaber 1987: 4–6).

Insgesamt zeigt sich, dass Spiele, Gesten und Rollenspiele nicht nur zur Vermittlung sprachlicher Strukturen beitragen, sondern auch emotionale und soziale Lernprozesse initiieren. Sie unterstützen das ganzheitliche Lernen, motivieren zur aktiven Teilnahme und tragen zu einer positiven Einstellung gegenüber der Fremdsprache bei. Somit stellen sie unverzichtbare Elemente eines modernen, lernerorientierten DaF-Unterrichts dar.

5. Didaktische Planung im DaF-Unterricht in der Grundschule

Kapitel 5 thematisiert zentrale Aspekte der Planung, Zielsetzung und Niveaustufen im DaF-Unterricht und verbindet theoretische Überlegungen mit praxisrelevanten Handlungsansätzen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Unterricht so geplant, strukturiert und differenziert gestaltet werden kann, dass er den individuellen Voraussetzungen der Lernenden gerecht wird und zugleich auf konkrete Kompetenzziele hinarbeitet.

Kapitel 5.1 legt den Fokus auf die Bedeutung einer professionellen und flexiblen Unterrichtsplanung. Dabei wird aufgezeigt, wie didaktisch fundierte Entscheidungen – etwa zur Progression sprachlicher Mittel, zur Auswahl von Lehrwerken oder zur Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen – den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen. Planung wird nicht als rigider Ablauf, sondern als dynamischer Prozess verstanden, der kontinuierlich auf die Bedürfnisse der Lernenden reagiert. Digitale Medien, binnendifferenzierende Maßnahmen und die Orientierung an realitätsnahen Kommunikationssituationen rücken dabei zunehmend ins Zentrum.

Kapitel 5.2 widmet sich den Zielen und Phasen des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere im Bereich des Hörverstehens, weil diese Fertigkeit einen engen Bezug zur Didaktisierung von Liedern und Musik hat. Lernziele werden als prozessorientiert verstanden und umfassen neben rezeptiven Kompetenzen auch den Aufbau kommunikativer Strategien. Dabei wird ein fünfphasiges Modell des Strategietrainings vorgestellt, das Bewusstmachung, Präsentation, Erprobung, Evaluation und Transfer umfasst. Ziel ist es, die Lernenden zur eigenständigen Anwendung und Reflexion sprachlicher Strategien zu befähigen.

Kapitel 5.3 beleuchtet die spezifischen Anforderungen und Möglichkeiten des Unterrichts auf den Niveaustufen A1 und Pre-A1, da sich der Unterricht in der Grundschule auf einem Anfängerniveau befindet. Es wird verdeutlicht, wie elementare Sprachverwendung bereits unterhalb von A1 stattfindet und wie Unterricht für Anfänger durch gezielte sprachliche Anpassungen, visuelle Unterstützung und alltagsnahe Aufgaben gestaltet werden muss. Dabei steht die Förderung basaler rezeptiver und produktiver Fähigkeiten im Vordergrund stets im Bewusstsein der besonderen didaktischen Herausforderungen auf diesen frühen Lernstufen.

5.1 DaF-Unterricht planen und gestalten

Die Planung spielt eine zentrale Rolle im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht und bildet die Grundlage für erfolgreichen Sprachunterricht. Ohne eine durchdachte Vorbereitung ist es kaum möglich, Lernziele konsequent zu verfolgen und den Lernprozess sinnvoll zu gestalten. Eine gut strukturierte Planung ermöglicht es der Lehrkraft, nicht nur sprachliches Wissen, sondern auch kommunikative Kompetenzen und interkulturelles Verständnis zu vermitteln. Dabei ist Planung kein stures Festhalten an einem Ablauf, sondern ein flexibler, anpassungsfähiger Prozess, der sich an den Bedürfnissen der Lernenden und an den jeweiligen Rahmenbedingungen orientiert. Sie umfasst methodische Entscheidungen, die Auswahl geeigneter Materialien sowie die Berücksichtigung individueller Unterschiede innerhalb der Lerngruppe. Darüber hinaus ist sie eng mit dem Gesamtverlauf einer Unterrichtsreihe oder eines Projekts verbunden einzelne Stunden werden stets im größeren Zusammenhang gesehen. Eine gute Planung schafft somit nicht nur Orientierung für die Lernenden, sondern unterstützt auch die Lehrperson in ihrer professionellen Arbeit. Im DaF-Unterricht bedeutet Unterrichten immer auch: Vorausdenken, strukturieren, auf Veränderungen reagieren und Lernen gezielt ermöglichen (Wicke 2010: 933).

Eine zentrale Rolle spielt dabei die gezielte Auswahl und Progression sprachlicher Mittel wie Wortschatz, Redemittel und Diskursstrategien, die in bestimmten kommunikativen Situationen notwendig sind. Der Unterrichtsverlauf sollte daher so strukturiert werden, dass diese sprachlichen Mittel sinnvoll eingeführt, geübt und angewendet werden können. Dabei ist die verfügbare Unterrichtszeit ein entscheidender Faktor. Zudem beeinflussen verbindliche Lehrpläne, Curricula und Bildungsstandards die Unterrichtsvorbereitung maßgeblich insbesondere im Kontext von Standardisierung und Vergleichsarbeiten. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene existieren häufig keine detaillierten Lehrpläne, weshalb die Unterrichtsplanung oft stark durch Lehrwerke geprägt ist. Diese sollten jedoch kritisch hinsichtlich ihrer thematischen Relevanz für die jeweilige Zielgruppe analysiert werden, da sie nicht automatisch auf alle kulturellen und regionalen Kontexte übertragbar sind. Der Einsatz eines Lehrwerks erfordert daher didaktische Anpassungen und binnendifferenzierende Angebote, um verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden. Dies beinhaltet auch die Entwicklung zusätzlicher Übungen, Aufgabenformate und Hilfsmittel zur Text- und Aufgabenerschließung. Eine enge Orientierung am Lehrwerk kann durch

thematisch sortierte Materialsammlungen beispielsweise zu Themen wie Familie, Freizeit oder Reisen ergänzt werden, um die Flexibilität und Schülerorientierung der Unterrichtsgestaltung zu erhöhen. Darüber hinaus ist es essenziell, die sprachlichen Vorkenntnisse, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden in die Planung einzubeziehen. Neue digitale Medien bieten zusätzliche Möglichkeiten zur Förderung eigenverantwortlichen Lernens, setzen jedoch eine fundierte Schulung im Umgang mit diesen Tools voraus, bevor digitale oder hybride Unterrichtsformen effektiv eingesetzt werden können (ebd.: 933-934).

Die Gestaltung des Unterrichts sollte dabei klare Strukturen aufweisen, transparente Lernziele verfolgen und die Schüler motivieren, ihre sprachlichen Fähigkeiten in bedeutungsvollen Kontexten zu entwickeln. Visuelle Hilfsmittel wie Lernplakate, sowie der Zugang zu Wörterbüchern und Grammatiken unterstützen offene und selbstständige Lernformen. Die Vermittlung grammatischer Inhalte erfolgt idealerweise in drei Phasen: Konfrontation mit dem Phänomen, intensive Übung und gezielte Anwendung in realistischen Kommunikationssituationen. Dabei ist es entscheidend, dass die ausgewählten Themen dem sprachlichen Niveau der Lernenden entsprechen, ohne sie zu überfordern. Effektive Unterrichtsplanung berücksichtigt sowohl individuelle als auch kollektive Lernbedürfnisse und stellt vielfältige Methoden zur Verfügung, die unterschiedlichen Lerntypen gerecht werden. Unterschiedliche Aufgabenformate fördern problemlösendes Denken, kooperatives Arbeiten und die Aushandlung von Bedeutung. Der Unterricht muss den Lernenden ausreichend Sprechzeit in Schüler-Schüler-Interaktionen bieten und gleichzeitig Raum für Feedback und Fortschrittskontrolle lassen. Professionelle Planung erfolgt zunehmend im Team: Lehrkräfte arbeiten in Lerngemeinschaften zusammen, reflektieren gemeinsam ihren Unterricht und entwickeln diesen weiter. Dabei fließen aktuelle didaktische Erkenntnisse ebenso ein wie bewährte Traditionen. Die Flexibilität der Planung ermöglicht auch spontane Anpassungen im Unterrichtsverlauf, ohne das übergeordnete Ziel (die Förderung kommunikativer Kompetenz) aus den Augen zu verlieren (ebd.: 934-935).

Angeichts der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen und individueller Lernvoraussetzungen reicht ein linearer, einheitlicher Unterrichtsplan, der von allen Lernenden gleiche Lernfortschritte in gleichem Zeitraum erwartet, nicht mehr aus. Der traditionelle lehrerzentrierte Ansatz, wie er in vielen postsozialistischen Ländern noch bevorzugt wird, (Piepho 2001: 837 in ebd.) steht im Widerspruch zu einem modernen, lernorientierten Unterricht, der auf individuelle Förderung und Chancengleichheit abzielt.

Ein hermeneutischer Zugang berücksichtigt unterschiedliche Lernwege, Techniken und persönliche Lernbiografien. Die Schüler sollen durch didaktisch sinnvolle Aufgaben nicht nur zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Inhalten motiviert werden, sondern auch beim Sprachverstehen gezielt unterstützt werden. Anstelle mechanischer Übungen tritt das kommunikative Üben in realitätsnahen Situationen, wodurch Sprachverwendung routinisiert und Sprachkompetenz nachhaltig aufgebaut werden kann (ebd.: 936-937).

5.2 Unterrichtsziele und -phasen

Lernziele im Fremdsprachenunterricht sollen primär prozessorientiert sein. Sie beziehen sich auf das bewusste Erleben und Einüben von Hör- und Hör-Sehverstehensprozessen. Ziel ist es, Strategien für das Verstehen zu entwickeln, wobei die Ergebniskontrolle eine untergeordnete Rolle spielt. Ein weiteres Ziel besteht im Aufbau einer breiten Hörerfahrung durch die regelmäßige und wiederholte Durchführung von Hör- und Hör-Sehaktivitäten mit ansteigender Progression hinsichtlich Länge, Tempo, sprachlicher Varietät, Register, Komplexität und Authentizität sowie dem Anteil an visueller Unterstützung. Zudem gehört zu den Unterrichtszielen, indirekte Kommunikationsanlässe durch direkte, authentische zu ergänzen. Dies soll das Hörverstehen in realitätsnahen Kontexten fördern, zum Beispiel durch Skype-Kontakte oder Begegnungssituationen, auch wenn diese nicht unbedingt mit Muttersprachlern stattfinden müssen (Badstübner-Kizik 2016: 94).

Die zentralen Lernziele umfassen die Fähigkeit zur Unterscheidung sprachlicher Einheiten wie Phoneme, Morpheme und Lexeme sowie deren sinnvolle Verknüpfung im Kontext längerer Hörtexte. Ziel ist es, solche Einheiten zu erkennen, zu verstehen und im Rahmen gesprochener Sprache interpretieren zu können. Dabei werden verschiedene Teilkompetenzen wie das auditive, semantische, syntaktische, pragmatische und kognitive Verstehen ausgebildet. Die Entwicklung dieser Fertigkeiten steht in direktem Zusammenhang mit produktiven Sprachfähigkeiten wie der Schulung der Aussprache, dem Erwerb von Wortschatz und der Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation. Ebenso werden textbezogene und textspezifische Kompetenzen gefördert, beispielsweise das Erkennen syntaktischer Strukturen oder kommunikativer Absichten der Sprecher (ebd.: 95).

Ein weiteres Ziel ist das bewusste Einsetzen von Strategien wie Diskriminieren, Antizipieren und Assoziieren bekannter sprachlicher Elemente sowie das Erlernen,

unbekannte sprachliche Informationen durch Auswahl, Kombination und Interpretation zu erschließen (ebd.: 95). Die Fähigkeit zum Schlussfolgern ist besonders wichtig, da beim Hören und Sehen von Hörtexten ein höheres Anspruchsniveau vorliegt als beim Produzieren eigener Sprache. Didaktisch strukturierte Übungsformen zielen darauf ab, den komplexen Hörprozess zu systematisieren. Diese Übungen werden typischerweise vor, während und nach dem Hörereignis platziert, um das Verstehen vorzubereiten, zu begleiten und zu reflektieren.

Zu Beginn dienen vorbereitende Aktivitäten dazu, den rezeptiven Prozess zu erleichtern, etwa durch Wortnetze oder semantische Sortierungen. Während des Hörens liegt der Fokus auf der Steuerung durch gezielte Fragestellungen, die schnelle Reaktionen verlangen, etwa durch nonverbale Antworten oder Entscheidungsfragen. Nach dem Hören steht die Rekonstruktion des Gehörten im Vordergrund, um das Verständnis zu überprüfen, den Inhalt nachhaltig zu verankern und die rezeptiven Leistungen zu reflektieren. Typische Aufgaben sind das Ausfüllen von Lückentexten, das Notieren spezifischer Angaben sowie das Vergleichen von Hör- und Lesetexten. Ein wesentliches Ziel ist es auch, die Fähigkeit zu stärken, akustische und schriftliche Informationen sinnvoll zu verknüpfen (ebd.: 95).

Lernziele betreffen außerdem den Ausbau sprachlicher Teilkompetenzen wie das Erkennen von Intonation, das Herausfiltern relevanter Informationen wie Namen oder Zahlen, das Markieren prosodischer Strukturen sowie das Erfassen kommunikativer Absichten und das Vergleichen von gesprochener und geschriebener Sprache. Die Übergänge zwischen vereinfachten, formorientierten Übungen und anspruchsvolleren, inhaltszentrierten Aufgaben sind dabei oft herausfordernd und erfordern kreative Ansätze im Unterricht (ebd.: 95-96).

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die kommunikative Kompetenz, also eine fremdsprachliche Diskursfähigkeit, für die prozedurales Sprachkönnen fundamental ist, zu der aber auch Bildungsziele gehören. Bezogen auf Sprache sollen die Lernenden deren Funktion für die Konstruktion von Identität und deren Wirkungsweise in unterschiedlichen Diskursen verstehen und bewerten sowie die horizonterweiternden und -überschreitenden Möglichkeiten literarisch-ästhetischer Kommunikation kennenlernen. Zugang zu und Partizipation an Diskursen sind das eigentliche Bildungsziel sprachlichen Lernens in der Schule, weil sie die Chancen einer selbstbestimmten Lebensgestaltung der Heranwachsenden bestimmen (Bonnet/Decke-Cornill 2016: 157).

Die Phasen des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache gliedern sich – wie im Folgenden dargestellt – in verschiedene Abschnitte. Der Unterrichtsverlauf im Rahmen

eines effektiven Fremdsprachenunterrichts lässt sich in fünf klar strukturierte Phasen unterteilen, die sich direkt an den didaktischen Prinzipien eines handlungs- und lernprozessorientierten Fremdsprachenunterrichts orientieren. In der ersten Phase, der Bewusstmachung, werden die Lernenden dazu angeregt, ihre bereits vorhandenen individuellen Lernstrategien und Gewohnheiten zu identifizieren und zu reflektieren. Dies ermöglicht es ihnen, ein metakognitives Verständnis für ihre bisherigen Lernprozesse zu entwickeln und bildet die Grundlage für zielgerichtete Veränderungen. In der zweiten Phase erfolgt die Präsentation alternativer strategischer Verhaltensweisen durch die Lehrkraft. Hierbei werden neue, potenziell effektivere Strategien vorgestellt und mit konkreten Beispielen erklärt, sodass die Lernenden neue Handlungsoptionen kennenlernen, die sie im weiteren Verlauf ausprobieren können. Es folgt die dritte Phase, die Erprobung. In dieser Phase wenden die Lernenden die thematisierten Strategien im Rahmen gezielter Übungsaufgaben aktiv an. Die Auswahl der Aufgaben orientiert sich am aktuellen Lernziel und bietet den Lernenden die Möglichkeit, neue Strategien in einem geschützten Kontext zu testen (ebd.: 374).

Im Anschluss daran erfolgt die vierte Phase, die Evaluation. Die Lernenden reflektieren ihre Erfahrungen mit der Anwendung der neuen Strategien, bewerten deren Effektivität für ihren persönlichen Lernprozess und diskutieren mögliche Schwierigkeiten oder Erfolge. Diese Reflexion fördert eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und trägt zur Entwicklung der metakognitiven Kompetenz bei. In der fünften und letzten Phase steht der Transfer im Mittelpunkt. Die erarbeiteten und erprobten Strategien sollen nun auf neue Aufgaben, Inhalte oder Kontexte übertragen werden, sodass die Lernenden lernen, ihre Strategien flexibel und situationsangemessen einzusetzen. Dieser Transfer ist entscheidend für eine nachhaltige Strategieanwendung im autonomen Sprachenlernen. Der gesamte Prozess ist besonders wirkungsvoll, wenn er nicht isoliert, sondern in den regulären Fremdsprachenunterricht integriert wird und wenn die Lernenden nicht nur zur Anwendung, sondern auch zur kritischen Reflexion ihrer Strategieeinsätze angeleitet werden (Martinez 2016: 374-375).

5.3 Die Anpassung an die Lernstufe: das Niveau A1 und PreA1

Das Sprachniveau A1 (Breakthrough) stellt den Einstieg in die systematische Sprachverwendung dar. Es markiert die erste Stufe der kommunikativen Kompetenz und erlaubt einfache sprachliche Handlungen in vertrauten Situationen. Lernende auf diesem Niveau verfügen über ein begrenztes, meist eingeübtes Repertoire an Ausdrücken und Strukturen (Europarat 2001: 41–42).

Bereits vor dem Erreichen von A1 können jedoch elementare sprachliche Leistungen erbracht werden. Eine Studie aus der Schweiz weist auf ein Vorstufenniveau hin, das unterhalb von A1 liegt. Besonders im schulischen Kontext, etwa in der Grundschule, kann Sprachaneignung auf spielerische Weise erfolgen (ebd.: 40).

Sprachverwendende auf diesem Niveau sind in der Lage, grundlegende Fragen zu persönlichen Informationen zu stellen und zu beantworten, einfache Aussagen zu machen oder darauf zu reagieren, sofern sich das Gespräch auf unmittelbare Bedürfnisse bezieht (ebd.: 225). Dabei erfolgt die Sprachverwendung meist routiniert und stark situationsabhängig.

Für das Hörverstehen bedeutet A1, dass Lernende Aussagen zu grundlegenden Themen wie Ernährung, Wohnen oder Zeitangaben verstehen können, sofern diese klar artikuliert, langsam gesprochen und gegebenenfalls wiederholt werden (ebd.: 228). Ebenso werden einfache Zahlen, Fragen und Anweisungen verstanden, wenn das Sprechtempo angepasst ist.

Empirische Testergebnisse zeigen jedoch, dass das Verstehen stark von der Sprechweise abhängt. Nur unter Bedingungen wie langsamer, deutlich strukturierter Sprache ist erfolgreiches Hörverstehen möglich. Dies stellt spezifische Anforderungen an die didaktische Gestaltung des Unterrichts, der sprachliche Anpassung und unterstützende Maßnahmen zwingend berücksichtigen muss (ebd.: 228).

Die DIALANG-Skalen spezifizieren, welche Inhalte auf A1 verstanden werden: Dazu gehören einfache Informationen zu Personen, Gegenständen oder Wegen sowie das Erkennen von Namen, vertrauten Wörtern und zentralen Aussagen (ebd.: 231). Die Rezeption bleibt jedoch kontextgebunden und funktioniert nur in alltäglichen, überschaubaren Kommunikationssituationen.

Damit Lernende auf dem Niveau A1 Hörverstehen leisten können, ist ein hohes Maß an sprachlicher Rücksichtnahme erforderlich. Ohne Anpassung durch die Gesprächspartner

scheitert Kommunikation oft. Daraus folgt eine didaktische Notwendigkeit: gezieltes Training unter kontrollierten Bedingungen, mit klarem Aufbau, bewusster Gesprächsführung und unterstützender Wiederholung (ebd.: 231).

Das Niveau A1 wird als die niedrigste Stufe der generativen Sprachverwendung betrachtet – der Punkt, an dem der Lernende in der Lage ist, in einfacher Weise zu interagieren, einfache Fragen über sich selbst, seinen Wohnort, bekannte Personen und Besitztümer zu stellen und zu beantworten sowie einfache Aussagen in Bereichen unmittelbarer Notwendigkeit oder zu sehr vertrauten Themen zu initiieren und darauf zu reagieren, anstatt sich ausschließlich auf ein sehr begrenztes, auswendig gelerntes, lexikalisch organisiertes Repertoire situationsspezifischer Redewendungen zu stützen (Council of Europe 2020: 38). Die Umfrage des Schweizerischen Nationalfonds für wissenschaftliche Forschung 1994–1995, die die illustrativen Deskriptoren entwickelte und skalierte, identifizierte eine Bandbreite der Sprachverwendung, die auf die Ausführung isolierter Aufgaben beschränkt ist und bei der Definition des Niveaus A1 vorausgesetzt werden kann. In bestimmten Kontexten, z. B. bei jungen Lernenden, kann es angemessen sein, einen solchen „Meilenstein“ weiter auszuarbeiten. Die folgenden Deskriptoren beziehen sich auf einfache, allgemeine Aufgaben, die unterhalb des Niveaus A1 skaliert wurden, aber nützliche Ziele für Anfänger darstellen können: kann einfache Einkäufe tätigen, bei denen Zeigen oder andere Gesten die verbale Referenz unterstützen; kann nach dem Tag, der Tageszeit und dem Datum fragen und Auskunft darüber geben; kann einige grundlegende Begrüßungen verwenden; kann ja, nein, Entschuldigung, bitte, danke, es tut mir leid sagen; kann unkomplizierte Formulare mit persönlichen Angaben, Name, Adresse, Staatsangehörigkeit, Familienstand ausfüllen; kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben. Das oben erwähnte Niveau wurde als Pre-A1 bezeichnet und auf der Grundlage von Deskriptoren aus dem Schweizer Lingualevel-Projekt sowie dem japanischen CEFR-J-Projekt weiterentwickelt, die sich beide an die Primarstufe und die Sekundarstufe I richten (ebd.: 54).

Diese Skala bezieht sich auf das Verstehen von audiovisuellen Inhalten wie Fernsehen, Filme und Videos, sowohl live als auch aufgezeichnet. Dabei geht es vor allem darum, Themenwechsel zu erkennen und Hauptaussagen zu erfassen. Außerdem spielt die Art der Sprache eine Rolle von langsam und deutlich gesprochenem Standarddeutsch bis hin zum Verstehen von Umgangssprache und idiomatischen Ausdrücken (ebd.: 52).

Auf der Stufe Pre-A1 kann er oder sie anhand von Bildern und bekanntem Wissen erkennen, worum es in einem Video geht. Er oder sie ist in der Lage, vertraute Wörter und einfache Ausdrücke zu verstehen und die Themen in kurzen Nachrichtenzusammenfassungen sowie

viele Produkte in Werbungen zu erkennen, wenn visuelle Informationen und allgemeines Wissen dabei helfen. Auf der Stufe A1 versteht er oder sie einfache, vertraute Wörter und Redewendungen, wenn sie langsam und deutlich ausgesprochen werden. Er oder sie kann das Thema von kurzen und einfachen Fernsehsendungen oder Videos erfassen, besonders wenn diese durch Bilder unterstützt werden. Auch einfache Wechsel von Themen kann er oder sie wahrnehmen, und die Hauptaussagen lassen sich verstehen, wenn visuelle Hilfen vorhanden sind (ebd.: 53).

6. Bewegung und Musik im DaF-Unterricht: praktische Umsetzung

Musik und Bewegung stellen im DaF-Unterricht für Kinder wertvolle methodisch-didaktische Mittel dar. Sie fördern das ganzheitliche Lernen, steigern Motivation und ermöglichen einen emotionalen Zugang zur Sprache. Besonders im frühen Fremdsprachenerwerb unterstützen musikalische Aktivitäten ein spielerisches, multisensorisches Lernen, das Kinder kognitiv, motorisch und sozial anspricht.

Diese Arbeit beleuchtet zunächst theoretische Grundlagen zum Einsatz von Liedern mit Bewegung im DaF-Unterricht und stellt exemplarisch geeignete Lieder wie „Ich bin cool“, „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ und „Körperteil Blues“ vor. Dabei wird dargestellt, wie durch gezielte Auswahl und Integration musikalisch-bewegter Elemente sprachliche Kompetenzen nachhaltig gefördert werden können.

Im Anschluss daran wird eine qualitative Untersuchung präsentiert, die den Einsatz von Musik und Bewegung im DaF-Unterricht an griechischen Grundschulen analysiert. Im Fokus stehen dabei die Perspektiven und Erfahrungen dreier Lehrkräfte, deren Aussagen wertvolle Einblicke in die praktische Umsetzung, Herausforderungen sowie mögliche Verbesserungsansätze geben.

6.1 Planung vom Unterricht mit Musik und Bewegung

Musik und Bewegung spielen eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht, da sie Sprache ganzheitlich erfahrbar machen. Durch Lieder und begleitende Bewegungen werden nicht nur Hörverstehen und Wortschatz gefördert, sondern auch Motivation und emotionale Beteiligung gesteigert. Rhythmus und Melodie erleichtern das Einprägen sprachlicher Strukturen, während körperliche Aktivitäten die Aufmerksamkeit und das Gemeinschaftsgefühl stärken.

Besonders im frühen Spracherwerb oder bei Kindern unterstützen musikalisch-bewegte Methoden einen spielerischen Zugang zur deutschen Sprache. Im Folgenden werden konkrete Beispiele vorgestellt, wie Lieder mit passenden Bewegungen effektiv im Unterricht eingesetzt werden können. Der gezielte Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht für Kinder basiert auf fundierten didaktischen Prinzipien des handlungsorientierten, multisensorischen und spielerischen Lernens. Besonders geeignet sind dabei Lieder, die Bewegungselemente beinhalten und mit dem kindlichen Bedürfnis nach Aktivität, Rhythmus und Wiederholung korrespondieren. Die Lieder „Ich bin cool“, „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ und „Körperteil Blues“ erweisen sich dabei als besonders wirksam und geeignet, da sie zahlreiche dieser Prinzipien vereinen und sich sowohl sprachlich als auch körperlich und emotional in den Unterricht integrieren lassen.

Das Lied „Ich bin cool“

(https://www.youtube.com/watch?v=lfRqrLwjYVc&list=RDlfRqrLwjYVc&start_radio=1)

spricht durch seinen modernen Klang, den Refraincharakter und die einfache Struktur vor allem jüngere Lernende an. Es vermittelt Vokabular zu Alltagsverben und -handlungen und eignet sich damit hervorragend zur Vermittlung von Verben im Präsens. Durch den Aufbau des Liedes, in dem jede Strophe eine Bewegung oder Handlung wie „stark“ „frei“ „schön“ beschreibt, werden nicht nur sprachliche Strukturen gefestigt, sondern auch durch körperliche Aktivität multisensorisch verankert. Das gleichzeitige Ausführen der im Liedtext genannten Handlungen fördert das sogenannte „embodied learning“, (neuer Begriff; mit der Körper) ein Konzept, das auf der engen Verknüpfung zwischen Kognition und Motorik basiert (Vgl. Anhang Seite 68).

Dies unterstützt insbesondere das episodische Gedächtnis, wodurch Kinder sich neue Wörter besser einprägen. Das Lied kann effektiv in der Präsentations- und Übungsphase eines Unterrichtsplans verwendet werden. In der Präsentationsphase erfolgt die Einführung des Verbs „sein“, unterstützt durch Pantomime und gezielte Bewegungsnachahmung. In der

Übungsphase hingegen wird das Lied mehrmals gesungen und getanzt, wodurch durch Wiederholung und Routine sprachliche Sicherheit aufgebaut wird. Die Kinder verinnerlichen nicht nur den Wortschatz, sondern auch die korrekte Satzstruktur und Verbkonjugation.

Das Lied „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ (<https://www.youtube.com/watch?v=AGrsasgsFuQ>) ist ein traditionelles deutsches Kinderlied, das sich hervorragend zur Vermittlung von Farben, Kleidungsstücken und grammatischen Strukturen eignet. Es basiert auf Reimen und Wiederholungen, wodurch eine starke rhythmisch-sprachliche Komponente entsteht. Besonders auffällig ist das Call-and-Response-Prinzip, (neuer Begriff; Die Lehrperson spricht und die Lernenden wiederholen) bei dem die Lehrperson eine Farbe nennt und die Gruppe mit dem Refrain antwortet. Dies motiviert zur aktiven Teilnahme. Durch die Möglichkeit, das Lied mit passenden farbigen Kleidungsstücken darzustellen oder mit farbigen Tüchern und Bildern zu kombinieren, wird eine visuelle und haptische Verbindung geschaffen. Kombiniert man das Lied mit Bewegungen, z. B. durch Zeigen auf Kleidung oder farbige Gegenstände im Klassenzimmer, entsteht eine weitere multisensorische Ebene (Vgl. Anhang Seite 69).

Diese wird durch die in der Arbeit beschriebene Total Physical Response (TPR)-Methode gestützt, (siehe Kapitel 4.2 und Seite 36) die Sprache und Bewegung systematisch verknüpft und den Erwerb durch Handlung fördert. In Bezug auf die Unterrichtsplanung eignet sich dieses Lied besonders für die Einführungs- und Vertiefungsphase.

Zu Beginn können die Kinder die Farben durch farbige Karten kennenlernen. Im nächsten Schritt kann das Lied gesungen werden, wobei Kinder entsprechende Farben zeigen oder passende Kleidung anziehen. Später kann das Lied kreativ umgestaltet werden, etwa durch das Erfinden neuer Strophen mit anderen Farben oder Kleidungsstücken. Diese kreative Komponente fördert die produktive Sprachverwendung. Zudem wird das Prinzip der Differenzierung umgesetzt, indem leistungsstärkere Kinder zusätzliche Farbadjektive oder Kleidungsstücke integrieren können, während leistungsschwächere durch Wiederholung und visuelle Unterstützung lernen.

Das Lied „Körperteil Blues“ (https://www.youtube.com/watch?v=iXFAunwnIx&list=RDixFAunwnIx&start_radio=1) wiederum zielt auf den Körperwortschatz ab und integriert bewusst rhythmische Bewegung. Kinder lernen hier Körperteile wie Kopf, Schultern, Arme, Beine etc., indem sie diese während des Singens berühren oder bewegen. Durch das musikalische und

choreographierte Wiederholen werden lexikalische Inhalte nicht nur memoriert, sondern auch kinästhetisch kodiert (Vgl. Anhang Seite 70).

In der Planungsstruktur eines Unterrichts eignet sich der „Körperteil Blues“ sowohl für den Einstieg als auch zur Wiederholung und Auflockerung. Gerade bei jüngeren Lernenden ist der Einsatz in der Anfangsphase einer Stunde hilfreich, um Motivation zu wecken und sprachliche Inhalte spielerisch zu aktivieren. Im späteren Verlauf dient das Lied als Wiederholungsimpuls und kann mit Lernstationen oder Arbeitsblättern ergänzt werden. Die Integration von Bewegung beim Singen ermöglicht zudem eine parallele Förderung der Grobmotorik und trägt zur körperlichen Ausgeglichenheit bei. Dies ist besonders bei jüngeren Kindern relevant, da motorische Aktivität die Konzentration und Aufnahmefähigkeit steigert und der natürliche Bewegungsdrang pädagogisch sinnvoll gelenkt werden kann.

Die Auswahl der genannten Lieder entspricht zentralen didaktischen Kriterien für den DaF-Unterricht mit Kindern. Dazu zählen: einfache und klare Sprache, thematische Nähe zur Lebenswelt der Kinder, Wiederholungen, rhythmische und melodische Struktur, Integration von Bewegung sowie visuelle, auditive und kinästhetische Zugänge. Die genannten Lieder sind außerdem offen für Differenzierung und kreative Erweiterung. Sie fördern nicht nur rezeptive Fähigkeiten (Hören, Verstehen), sondern auch produktive Kompetenzen (Sprechen, Nachahmen, Improvisieren). Im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes wird Sprache als Mittel zum Handeln und Kommunizieren verstanden, nicht als isoliertes Lernobjekt. Darüber hinaus ermöglichen sie eine Integration in verschiedene Phasen des Unterrichtsplans. In der Einführungsphase aktivieren Lieder wie „Ich bin cool“ oder „Körperteil Blues“ die Lernenden emotional und physisch. In der Präsentationsphase dienen Lieder wie „Grün, grün, grün“ zur Einführung neuen Vokabulars. In der Übungsphase werden Bewegungen wiederholt und der Wortschatz gefestigt. Auch in der Sicherungs- und Transferphase lassen sich diese Lieder verwenden, indem Kinder neue Strophen erfinden oder passende Bilder zuordnen.

Der musikalische Einsatz im Unterricht fördert zudem das Gruppengefühl und die soziale Interaktion, was sich positiv auf die Lernatmosphäre auswirkt. Diese sozialen Aspekte sind entscheidend für ein angstfreies Lernklima und fördern die Sprachbereitschaft. Schließlich ermöglichen die analysierten Lieder eine ganzheitliche Förderung, die Sprache, Musik, Bewegung, Emotion und soziale Interaktion vereint. Dies entspricht dem Ideal eines kindgerechten, motivierenden und nachhaltigen Fremdsprachenunterrichts. Die dargelegten theoretischen Grundlagen (wie TPR, Mehrkanalprinzip, Multiple Intelligenzen und

Ganzheitlichkeit) werden durch die ausgewählten Lieder praxisnah umgesetzt und bestätigen damit ihre Eignung für den DaF-Unterricht. Der kombinierte Einsatz von Musik und Bewegung, wie er durch die genannten Lieder verwirklicht wird, ist daher nicht nur methodisch sinnvoll, sondern auch theoretisch fundiert und empirisch belegt.

6.2 Evaluation des Einsatzes von Musik und Bewegung in griechischen Schulen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die tatsächliche Umsetzung der Integration von Musik und Bewegung im DaF-Unterricht in griechischen Grundschulen zu analysieren und zu evaluieren. Dabei wird insbesondere die Perspektive der Lehrkräfte berücksichtigt, um ein realistisches Bild der schulischen Praxis zu zeichnen. In der Fachliteratur wird immer wieder hervorgehoben, dass Musik und Bewegung besonders im frühen Fremdsprachenunterricht positive Wirkungen auf den Lernprozess haben (siehe Kapitel 2). Die Verbindung dieser beiden Elemente trägt nicht nur zur multisensorischen Förderung bei, sondern kann auch emotionale, soziale und kognitive Kompetenzen der Schüler:innen stärken. Dennoch bleibt unklar, inwieweit diese Methoden im schulischen Alltag tatsächlich umgesetzt werden. Die Untersuchung verfolgt daher das Ziel, nicht nur den theoretischen Nutzen zu reflektieren, sondern vor allem die Erfahrungen, Einschätzungen und Handlungsstrategien von DaF-Lehrkräften in der griechischen Grundschule zu erfassen und auszuwerten.

Um diesen Zielsetzungen gerecht zu werden, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das auf halbstrukturierten Interviews basiert. Die Interviewmethode bietet die Möglichkeit, detaillierte und individuelle Einsichten in die Unterrichtspraxis zu gewinnen. Durch den offenen Charakter der Fragen lassen sich subjektive Meinungen, Erfahrungen, Überzeugungen und Reflexionen der Lehrkräfte differenziert abbilden. Insgesamt wurden drei Lehrkräfte befragt, die an unterschiedlichen Grundschulen in Griechenland tätig sind. Diese Auswahl erfolgte bewusst, um verschiedene schulische Kontexte zu berücksichtigen etwa Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Schulen oder unterschiedliche Alters- und Leistungsgruppen. Die gewonnenen Daten sollen qualitative Einsichten in die unterrichtspraktische Umsetzung der Methoden Musik und Bewegung liefern.

Zur Durchführung der Interviews wurde ein halbstrukturierter Leitfaden erstellt (Siehe Anhang und Seite 72). Dieser enthält offene Fragen, die systematisch verschiedene Aspekte des Musik- und Bewegungseinsatzes im Fremdsprachenunterricht erfassen. Die Fragen sind

in thematische Gruppen unterteilt, um ein vollständiges Bild über die Praxis, Planung, Umsetzung und Reflexion der Lehrkräfte zu ermöglichen.

Zu Beginn des Interviews werden grundlegende Informationen über die jeweilige Lehrperson erfragt. Die erste Frage lautet: „Wie lange unterrichten Sie bereits Deutsch als Fremdsprache (DaF)?“ Diese Frage dient dazu, das Erfahrungsniveau der Lehrkraft zu ermitteln, was im späteren Verlauf dabei helfen kann, etwaige Unterschiede in der Methodenanwendung im Verhältnis zur Berufserfahrung zu interpretieren. Die zweite Frage „Welche ist Ihre Erfahrung mit dem Unterricht in der Grundschule?“ erweitert diesen Kontext, indem die Lehrperson ihre bisherige Tätigkeit schildert, einschließlich der Schulart, des Standorts (z. B. städtisch oder ländlich) und der typischen Zusammensetzung der Lerngruppen. Diese Angaben liefern wichtige Hintergrundinformationen, die bei der Analyse der Antworten berücksichtigt werden müssen.

Ein zentraler Teil des Interviews betrifft die konkrete Verwendung von Musik im Unterricht. Die Frage „Welche Art von Musik verwenden Sie im Unterricht?“ dient dazu, die musikalischen Präferenzen und pädagogischen Entscheidungen der Lehrkraft zu erfassen. Unterschieden wird hier beispielsweise zwischen Kinderliedern, klassischer Musik, Popmusik oder thematisch passenden Liedern. Diese Entscheidung hat direkte Auswirkungen auf die emotionale Beteiligung der Lernenden sowie auf die Passung zur Unterrichtseinheit.

Eng damit verbunden ist die Frage „Mit welchem Ziel setzen Sie Musik im Unterricht ein?“ Sie zielt auf die didaktischen Intentionen ab. Die Antworten sollen Aufschluss darüber geben, ob Musik zur Wortschatzarbeit, zur Förderung der Aussprache, zur Auflockerung, zur Förderung der Konzentration oder zur interkulturellen Sensibilisierung eingesetzt wird. Besonders relevant ist die Frage „Kombinieren Sie Musik mit Bewegung?“ Sie untersucht, ob eine integrierte Anwendung dieser beiden Methoden erfolgt, was aus didaktischer Sicht etwa im Rahmen der Total-Physical-Response-Methode als besonders wirksam gilt. Eine isolierte Nutzung von Musik oder Bewegung kann andere Effekte hervorrufen als eine koordinierte Kombination beider Elemente. Die darauffolgende Frage „Welche Aktivitäten mit Bewegung setzen Sie ein?“ konkretisiert die praktische Umsetzung. Gefragt wird hier nach Beispielen wie rhythmisches Klatschen, Tanzen, Rollenspielen, gestischer Darstellung von Vokabeln oder Bewegungsspielen. Diese Aktivitäten fördern nicht nur das Sprachverständnis, sondern wirken auch motivationssteigernd und stärken das soziale Lernen innerhalb der Gruppe.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Frage „Welche Kriterien berücksichtigen Sie bei der Auswahl von Liedern?“ Diese Frage zielt auf die methodisch-didaktische Reflexion der Lehrkraft ab. Zu den möglichen Auswahlkriterien zählen unter anderem sprachliche Verständlichkeit, thematische Passung zum Unterricht, musikalische Attraktivität, kulturelle Relevanz und das Sprachniveau.

Auch die Reaktionen der Schüler/innen sind von zentraler Bedeutung. Die Frage „Wie reagieren die Schüler:innen auf den Einsatz von Musik im Unterricht?“ dient dazu, die emotionale und kognitive Resonanz auf musikalische Aktivitäten zu erfassen. Dabei interessiert vor allem, ob die Schüler:innen motivierter, entspannter oder konzentrierter sind oder ob Musik eventuell auch ablenkend wirken kann. Anschließend wird mit der Frage „Beobachten Sie einen Unterschied im Lernverhalten Ihrer Schüler:innen durch den Einsatz von Musik oder Bewegung?“ überprüft, ob die Lehrkraft Veränderungen in Motivation, Aufmerksamkeit, aktiver Sprachverwendung oder sozialem Verhalten feststellt. Solche Beobachtungen sind von hoher Relevanz, um Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Methode zu ziehen.

Daraufhin folgt die Frage „Welche Kompetenzen fördern Sie Ihrer Meinung nach durch Musik und Bewegung besonders?“ Diese Frage soll eine Einschätzung der Lehrkraft zu den verschiedenen Förderbereichen geben, etwa sprachliche, motorische, emotionale und soziale Kompetenzen. Die Frage „Gibt es Unterschiede im Lernfortschritt zwischen Schüler:innen mit und ohne musikalische Aktivitäten?“ erlaubt eine Einschätzung über den möglichen Einfluss musik- und bewegungsorientierter Methoden auf die Lernleistung. Dabei interessieren sowohl Unterschiede innerhalb einer Klasse als auch zwischen Klassen mit und ohne entsprechenden Einsatz.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Frage „Wie integrieren Sie Musik und Bewegung in Ihre Unterrichtsplanung?“ Hier geht es darum, ob die musikalischen und bewegungsorientierten Elemente als integrativer Bestandteil des Unterrichts oder eher als ergänzende Maßnahme verstanden werden. Ergänzend dazu wird gefragt: „Planen Sie Musik- und Bewegungsaktivitäten gezielt oder spontan im Unterricht?“ Diese Frage beleuchtet den Grad der methodischen Vorbereitung und die Flexibilität der Lehrkraft. Besonders interessant ist, ob spontane Impulse oder strukturierte Planungen überwiegen und welche Faktoren diese Entscheidungen beeinflussen.

Die subjektive Bedeutung, die Lehrkräfte dem Einsatz von Musik beimessen, wird durch die Frage „Wie wichtig finden Sie den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht?“ erhoben. Diese Einschätzung lässt Rückschlüsse auf die pädagogischen Überzeugungen der Lehrkraft

zu. Ergänzend dazu lautet die nächste Frage: „Fördert Musik Ihrer Meinung nach die Lernmotivation Ihrer Schüler/innen?“ Ziel ist es, den wahrgenommenen Einfluss von Musik auf das Lernklima und die intrinsische Motivation der Schüler:innen zu erfassen.

Ein Ausblick auf die zukünftige Praxis erfolgt mit der Frage: „Möchten Sie zukünftig mehr Musik und Bewegung im DaF-Unterricht einsetzen?“ Diese Frage gibt Aufschluss über mögliche Entwicklungstendenzen, Wünsche der Lehrkräfte sowie über bisherige Hemmnisse, die einer breiteren Anwendung im Wege stehen könnten. Die nächste Frage lautet: „Welche Nachteile, Schwierigkeiten oder Herausforderungen ergeben sich bei der Verwendung von Musik und Bewegung in Ihrem Unterricht?“ Hier können methodische, organisatorische, technische oder auch kulturell bedingte Probleme zur Sprache kommen. Diese Rückmeldungen sind besonders wichtig für eine realistische Einschätzung der praktischen Umsetzbarkeit.

Zum Abschluss des Interviews folgt die Frage: „Was würde Ihnen helfen, Musik und Bewegung in den Unterricht zu integrieren? Haben Sie Vorschläge?“ Ziel dieser Frage ist es, konkrete Hinweise auf Unterstützungsbedarfe zu erhalten, etwa im Bereich Fortbildung, Materialbereitstellung oder struktureller Schulunterstützung. Die Antworten liefern praxisorientierte Anhaltspunkte für mögliche didaktische Verbesserungen.

Die Auswahl und Strukturierung der Interviewfragen erfolgte bewusst entlang der zentralen Dimensionen schulischer Praxis: Planung, Durchführung, Reflexion und Wirkung. Alle Fragen sind offen formuliert, um die Befragten zu individuellen und möglichst ausführlichen Antworten zu ermutigen. Der semi-strukturierte Aufbau lässt Raum für spontane Ergänzungen und ermöglicht es, bei Bedarf gezielt nachzufragen. Die qualitative Herangehensweise erlaubt damit nicht nur eine Sammlung von Informationen, sondern auch ein tiefes Verständnis für die Sichtweisen und Überzeugungen der Lehrkräfte im Umgang mit Musik und Bewegung im DaF-Unterricht.

Die im Interviewleitfaden enthaltenen Fragen bilden somit das methodische Herzstück der Untersuchung. Ihre Relevanz ergibt sich aus der Notwendigkeit, nicht nur abstrakte theoretische Modelle zu bestätigen, sondern auch konkrete Handlungsweisen, Haltungen und Erfahrungen aus der schulischen Realität in Griechenland zu dokumentieren. Die qualitative Datenerhebung durch Interviews ermöglicht es, komplexe und vielschichtige Phänomene wie Motivation, Kreativität, emotionale Resonanz und methodische Vielfalt differenziert zu erfassen. Die gewonnenen Daten werden im nächsten Kapitel systematisch analysiert und hinsichtlich ihrer Aussagekraft zur Wirksamkeit musik- und bewegungsorientierter Methoden im Primarstufenunterricht diskutiert

6.3 Ergebnisse

Musik und Bewegung im Fremdsprachenunterricht gelten heute als zentrale methodisch-didaktische Mittel, um die Motivation, das emotionale Engagement sowie das ganzheitliche Lernen der Schüler:innen zu fördern. Gerade in der Grundschule, wo kindliches Lernen noch stark durch sinnliche Erfahrungen, Emotionen und Bewegung geprägt ist, kommt dem Einsatz musikalischer Elemente eine besonders wichtige Rolle zu. Ziel dieser vergleichenden Auswertung ist es, die Antworten dreier DaF-Lehrkräfte in der Grundschule auf einen umfassenden Fragebogen (siehe Anhang B und Seite 72) systematisch auszuwerten und dabei Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie wichtige didaktische Erkenntnisse herauszuarbeiten.

Die drei befragten Lehrkräfte verfügen über unterschiedliche Erfahrungswerte, was den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache betrifft. Die erste Lehrkraft unterrichtet seit 1996, die zweite seit 1998, während die dritte mit über fünf Jahren Erfahrung die jüngste im Beruf ist. Alle drei bringen also eine gewisse Erfahrung mit, wobei zwei von ihnen bereits auf über zwei Jahrzehnte zurückblicken können. Was die konkrete Unterrichtserfahrung in der Grundschule angeht, zeigt sich ebenfalls ein differenziertes Bild: Die erste Lehrkraft arbeitete zwischen 2011 und 2020 in einer großen, experimentellen Schule in Thessaloniki. Sie unterrichtete auch jüngere Kinder in freiwilligen AGs und berichtet von großen Gruppen und ausreichender technischer Ausstattung. Die zweite Lehrkraft hatte bereits ab 2005 Kontakt zur Grundschule im Rahmen eines Pilotprojekts, später von 2013 bis 2023 unterrichtete sie regelmäßig in Grundschulen einer Kleinstadt, zumeist vor großen Klassen (18–27 Schüler). Die dritte Lehrkraft ist seit 2020 in kleinen Klassen (15–20 Schüler) in kleineren Städten tätig. Somit ist ersichtlich, dass alle drei über relevante Erfahrung verfügen jedoch in unterschiedlichen Kontexten (kleine vs. große Städte, regulärer Unterricht vs. AGs, verschiedene Gruppengrößen), was die spätere Betrachtung ihrer Herangehensweisen an Musik und Bewegung mitprägt.

Alle drei Lehrkräfte setzen Musik aktiv im Unterricht ein, doch unterscheiden sich die musikalischen Präferenzen deutlich. Die erste Lehrkraft bevorzugt Lieder, die sprachlich oder thematisch zum Unterricht passen (z.B. zu Wortfeldern wie Obst oder Rechte), sowie Lieder zur Entspannung, Motivation oder zur Vermittlung interkultureller Inhalte. Die zweite Lehrkraft verwendet vorwiegend Kinderlieder, Pop-, Rock- und Rapmusik, darunter auch spezifische Lernlieder wie die von Uwe Kind, sowie Lieder mit kulturellem Bezug wie Weihnachts- oder Osterlieder. Die dritte Lehrkraft hingegen integriert hauptsächlich

klassische oder entspannende Musik zur Förderung einer ruhigen Lernatmosphäre. Diese Unterschiede spiegeln nicht nur persönliche Vorlieben, sondern auch unterschiedliche didaktische Zielsetzungen wider. Während die erste und zweite Lehrkraft gezielt mit sprachfördernden Liedern arbeitet, setzt die dritte Musik eher zur emotionalen Regulation und Konzentrationsförderung ein.

Einigkeit herrscht darüber, dass Musik zur Motivation, zur Sprachförderung und zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre beiträgt (Siehe Frage 4). Während die erste und zweite Lehrkraft sehr detailliert beschreiben, wie Musik zur Einführung grammatischer Strukturen, zur Festigung des Wortschatzes und zur Förderung des interkulturellen Lernens beiträgt, nennt die dritte Lehrkraft eher allgemein emotionale und kognitive Ziele. Bemerkenswert ist, dass alle drei Lehrkräfte den Einsatz von Musik als festen Bestandteil ihrer Unterrichtsphilosophie betrachten und sich ihrer vielseitigen Wirkung bewusst sind.

Alle drei Lehrkräfte bejahen den Einsatz von Musik in Verbindung mit Bewegung. Die erste Lehrkraft betont den Spaßfaktor und das „immanente Lernen“, gibt konkrete Beispiele wie das Lied „Weihnachtsmann“ von Randal. Die zweite Lehrkraft hebt hervor, dass Bewegung für kleine Kinder essentiell sei, um Spannung abzubauen und Aufmerksamkeit zu fördern. Sie arbeitet mit Körperbewegungen zur besseren Memorierung von Vokabeln und grammatischen Strukturen, oft auch in Gruppenarbeit. Die dritte Lehrkraft verbindet Musik mit Spielen wie Tanz oder Stopptanz und sieht darin eine Möglichkeit zur Entspannung und Förderung der sozialen Interaktion. Die Gemeinsamkeit liegt im Prinzip der Bewegungsförderung, doch unterscheiden sich Art und Zielsetzung der Aktivitäten. Während Lehrkraft 1 und 2 die Bewegung direkt mit sprachlichen Inhalten verknüpfen, sieht Lehrkraft 3 darin eher einen Beitrag zur allgemeinen Klassenatmosphäre und emotionalen Regulation.

Die Auswahl von Liedern erfolgt bei allen drei Lehrkräften sehr reflektiert. Genannt werden Kriterien wie sprachliche Angemessenheit, thematische Relevanz, Alter und Interessen der Kinder, aber auch ästhetische Aspekte wie Rhythmus oder das Vorhandensein eines Videos. Lehrkraft 1 legt zusätzlich Wert darauf, dass die Lieder nicht zu kindlich wirken, was auf eine altersdifferenzierte Methodik hindeutet. Lehrkraft 2 achtet auf die Möglichkeit, Lieder mit vielfältigen Aktivitäten zu kombinieren. Lehrkraft 3 nennt die Lebensweltorientierung als zentrales Auswahlkriterium was eine sehr schülerzentrierte Haltung zeigt.

Die Reaktionen der Schüler auf den Einsatz von Musik sind durchweg positiv. Alle Lehrkräfte berichten von erhöhter Motivation, Konzentration, Freude und aktiver Teilnahme. Insbesondere schwächere oder schüchterne Schüler profitieren laut Lehrkraft 2

besonders, da Musik Ängste abbaut und ein Erfolgserlebnis schafft. Lehrkraft 3 beobachtet ebenfalls gesteigertes Einfühlungsvermögen und Selbstwertgefühl. Diese Einschätzungen zeigen, dass Musik nicht nur als didaktisches Mittel dient, sondern auch eine psychosoziale Komponente im Klassenzimmer übernimmt. Bezüglich des Einflusses auf das Lernverhalten und den Lernfortschritt herrscht weitgehende Einigkeit. Lehrkraft 1 äußert sich vorsichtig und weist darauf hin, dass es hierzu Langzeitforschung brauche, während Lehrkraft 2 und 3 deutliche Unterschiede feststellen. Vor allem bei schwächeren Schülern, Kindern mit Konzentrationsschwierigkeiten oder Ängsten sei eine signifikante Verbesserung sichtbar. Dies korrespondiert mit aktuellen lerntheoretischen Ansätzen, die ganzheitliches, emotionsgestütztes Lernen betonen.

Alle drei Lehrkräfte erkennen in Musik und Bewegung eine Förderung multipler Kompetenzen. Lehrkraft 2 nennt explizit die multiple Intelligenztheorie und spricht von kognitiven, motorischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen. Auch Lehrkraft 3 erwähnt diese Vielfalt und verweist auf den positiven Einfluss auf Problemlösungsfähigkeit, Empathie und Gedächtnis. Lehrkraft 1 betont besonders die kinästhetische Kompetenz und die Förderung der Sprechmotivation.

Musik und Bewegung werden systematisch in die Unterrichtsplanung integriert. Alle drei Lehrkräfte nutzen sie in unterschiedlichen Phasen zur Einführung, Festigung oder als Belohnung am Ende der Stunde. Lehrkraft 1 nennt viele konkrete Methoden wie Lückentexte, Screenshots und Spielszenen. Lehrkraft 2 beschreibt ebenfalls vielfältige Anwendungsmöglichkeiten und ist flexibel in der Umsetzung. Lehrkraft 3 nutzt Musik auch fächerübergreifend (z.B. in Mathematik oder Geschichte), was ein innovativer Ansatz ist.

Alle drei Lehrkräfte planen Musik- und Bewegungsaktivitäten überwiegend gezielt, lassen jedoch auch Raum für spontane Einsätze, z.B. bei Müdigkeit, Langeweile oder Zeitreserven. Diese flexible Handhabung zeigt, dass Musik nicht nur Mittel zum Zweck, sondern ein integraler Bestandteil des pädagogischen Handelns ist. Alle drei stimmen der hohen Bedeutung von Musik im Fremdsprachenunterricht uneingeschränkt zu. Besonders in der Grundschule, wo emotionale Sicherheit und Lernerfolg Hand in Hand gehen, sei Musik ein „Ritual“ (Lehrkraft 1) oder „fundamentaler Bestandteil“ (Lehrkraft 3) kindlicher Entwicklung. Die Verbindung von Emotion und Sprache schafft einen natürlichen Zugang zur Zielsprache.

Auch hinsichtlich der Lernmotivation herrscht Konsens. Musik reduziert Stress, erleichtert den Einstieg, schafft Erfolgserlebnisse und macht Lernen angenehmer. Lehrkraft 2 betont, dass selbst lernschwache Schüler zum Mitmachen animiert werden. Lehrkraft 3 verweist

auf empirische Studien, die diesen Effekt bestätigen. Alle drei wollen Musik und Bewegung weiterhin intensiv oder sogar noch stärker einsetzen. Lehrkraft 1 sieht darin eine Lerngewohnheit, die zur Autonomie führt. Lehrkraft 2 spricht von einer nötigen Zeitinvestition, die sich aber lohnt. Lehrkraft 3 sieht Potenzial zur Verbesserung des Klassenklimas. Trotz aller Vorteile gibt es auch Herausforderungen. Lehrkraft 1 nennt Lärm und Unruhe sowie mangelnde Schalldämmung als Problem. Lehrkraft 2 verweist auf den Zeitaufwand und die Schwierigkeit, spontan auf Schülerwünsche einzugehen. Lehrkraft 3 sieht eine potenzielle Ablenkung des Arbeitsgedächtnisses als Nachteil. Alle drei Lehrkräfte äußern klare Wünsche: bessere räumliche und technische Ausstattung, gezielte Fortbildungen, didaktisch geeignete Liedsammlungen und flexiblere Lernräume. Diese Anregungen zeigen, dass der erfolgreiche Einsatz von Musik auch strukturelle Rahmenbedingungen benötigt.

7. Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen weitgehend die theoretischen Annahmen über die Wirksamkeit von Musik und Bewegung im DaF-Unterricht. Die qualitative Analyse zeigt, dass der kombinierte Einsatz dieser Elemente eine signifikante Förderung der Sprachkompetenz bei Grundschulkindern ermöglicht. Die Schüler:innen zeigten eine erhöhte Motivation, ein gesteigertes emotionales Engagement sowie ein vertieftes Sprachverständnis. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den theoretischen Grundlagen zu multisensorischem Lernen, neurodidaktischen Prinzipien und affektiven Einflussfaktoren, die in der Arbeit ausführlich dargestellt wurden (Siehe Kapitel 2). Die Lehrkräfte berichten von einer positiven Lernatmosphäre, höherer Konzentration und einem lebendigen, interaktiven Sprachgebrauch. Dies bestätigt die Annahme, dass Musik und Bewegung nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Prozesse aktivieren. Die ergänzenden Fragen zur Motivation, Lernatmosphäre und praktischen Umsetzbarkeit wurden ebenfalls beantwortet: Alle drei befragten Lehrkräfte betonen die motivierende Wirkung der Methoden, eine entspannte und zugleich aktive Lernumgebung sowie die Alltagstauglichkeit der Umsetzung mit gezielten Liedern und Bewegungsspielen. Die Auswahl geeigneter Lieder wie „Ich bin cool“, „Grün, grün, grün“ und „Körperteil Blues“ (siehe Kapitel 6.1) kann sich als besonders wirksam erweisen, da sie sprachliche Inhalte strukturiert vermitteln, zur Nachahmung anregen und sowohl körperlich als auch emotional

aktivieren. Gleichzeitig ermöglichten sie eine differenzierte Förderung rezeptiver und produktiver Sprachfähigkeiten durch ihren Einsatz in verschiedenen Unterrichtsphasen.

Die Forschung zeigt jedoch auch Grenzen auf: Lehrkräfte nennen infrastrukturelle Herausforderungen, wie Lärm oder unzureichende Räume, sowie den erhöhten Planungsaufwand. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, strukturelle Bedingungen und Fortbildungsangebote zu verbessern, um eine nachhaltige Implementierung dieser Methoden zu gewährleisten. Daraus ergeben sich klare Implikationen für die Unterrichtspraxis: Musik- und Bewegungsaktivitäten sollten nicht als Zusatz, sondern als integraler Bestandteil des Unterrichts betrachtet werden. Zudem sollten Schulen mit passender Ausstattung und Materialien unterstützt sowie Lehrkräfte gezielt geschult werden.

Für die zukünftige Forschung ergeben sich mehrere Perspektiven: Erstens wäre eine quantitative Langzeitstudie sinnvoll, um die langfristigen Effekte auf Sprachkompetenz, Motivation und Lernverhalten objektiver zu erfassen. Zweitens sollte die Wirkung der Methoden auf unterschiedliche Altersgruppen und Sprachniveaus weiter untersucht werden. Drittens könnten digitale Medien zur Unterstützung von Musik- und Bewegungselementen im DaF-Unterricht systematisch evaluiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeit theoretisch fundiert, praxisnah und empirisch belegt aufzeigt, dass der integrierte Einsatz von Musik und Bewegung im DaF-Unterricht in der Grundschule ein hochwirksames, motivierendes und kindgerechtes Mittel zur Sprachförderung darstellt. Sie liefert damit nicht nur Antworten auf die Forschungsfrage, sondern auch wertvolle Impulse für Unterrichtspraxis und weiterführende Forschung.

Nachwort

Mit dieser Arbeit schließe ich nicht nur mein Studium ab, sondern auch einen wichtigen Abschnitt meiner persönlichen und beruflichen Entwicklung. Der vorliegende Forschungsprozess ermöglichte es mir, mich intensiv mit innovativen didaktischen Konzepten im Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen und den Einfluss von Musik und Bewegung auf das Lernen junger Schüler:innen zu untersuchen. Dabei wurde mir bewusst, wie bedeutend multisensorische Ansätze für die Motivation und den Lernerfolg im DaF-Unterricht sein können. Besonders faszinierend war für mich die Erkenntnis, dass Lernen mit Freude, Bewegung und kreativer Beteiligung nicht nur theoretisch wirksam ist, sondern auch in der Praxis konkrete positive Auswirkungen zeigt. Die Evaluation der Antworten der drei Lehrpersonen hat gezeigt, dass Kinder, die in einem ansprechenden und emotional unterstützenden Lernumfeld unterrichtet werden, mit größerer Begeisterung und mehr Selbstsicherheit an die Sprache herangehen. Diese Erfahrungen können einen eigenen Unterrichtsansatz grundlegend geprägt.

Ich habe gelernt, dass es nicht nur darum geht, sprachliche Strukturen zu vermitteln, sondern Räume zu schaffen, in denen Kinder aktiv, spielerisch und mit allen Sinnen lernen können. Der Einsatz von Musik und Bewegung ist hierbei kein bloßes Beiwerk, sondern ein integraler Bestandteil eines kindgerechten, ganzheitlichen Sprachunterrichts. Mein Ziel war es, mit dieser Arbeit nicht nur wissenschaftlich fundierte Ergebnisse zu liefern, sondern auch praktische Impulse für den Schulalltag zu geben. Ich hoffe, dass diese Erkenntnisse auch anderen Lehrkräften Mut machen, kreative Wege zu gehen und neue Methoden auszuprobieren. Abschließend möchte ich betonen, dass diese Reise für mich nicht nur akademisch, sondern auch menschlich bereichernd war. Ich danke allen, die mich dabei begleitet und unterstützt haben. Diese Arbeit ist Ausdruck meiner Überzeugung, dass lebendiges, emotionales und handlungsorientiertes Lernen der Schlüssel zu erfolgreichem Sprachunterricht ist – besonders im frühen Kindesalter.

Bibliografie

Alexiou, Thomai / Tzakosta, Marina (2014): Στρατηγικές διδασκαλίας σε παιδιά. Διαδρομές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Besedová, Petra (2015): Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik 7, 1, 58–71.

Beisswenger, Kirsten (2008): Musikwissenschaftliches Fachseminar für German-Studies-Studenten – Ansätze zu einer Methodik im fachlichen Unterricht. Tokyo: Dokkyo Daigaku.

Bui, Gavin (2018): Total Physical Response. In: Liontas, John I. (Hg.): The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. 1. Auflage. Hoboken: Wiley-Blackwell. Online: https://www.researchgate.net/publication/324015114_Total_Physical_Response (Stand: 28.04.2025).

Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (2016): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 1–6.

Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: <https://www.coe.int/lang-cefr> (Stand: 28.05.2025).

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 3., vollständig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Fischer, Andreas (2007): Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2, 25 Seiten.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001): Lernen, lehren, beurteilen. Übers. v. Jürgen Quetz u. a. München: Langenscheidt. (Stand: 15.03.2025).

Grießhaber, Wilhelm (1987): Authentisches und zitierendes Handeln. Band 1: Einstellungsgespräche. Band 2: Rollenspiele im Sprachunterricht. Tübingen: Narr. (Kommunikation und Institution 13/14).

Hinger, Barbara (2008): TPR – Total Physical Response. James Asher's Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht. Online: <https://www.researchgate.net/publication/281932036> (Stand: 28.04.2025).

Juhásová, Jana (2015): Stellung von Musik und Songs in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik 7, 1, 49–57.

Karyn, Alicja (2006): Musik und Lieder im DaF-Unterricht. Didaktisch-methodische Überlegungen und Lehrwerkanalyse samt Verbesserungsvorschlägen. Magisterarbeit Universität Bielefeld.

Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton.

Lehr-Balló, Dorothee / Sárvári, Tünde (2022): Zugang zur Sprache durch Basteln. Sprachförderung mit Bastelvideos im frühen DaF-Unterricht. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Márki, Herta / Sárvári, Tünde (Hg.): Deutschunterricht für Ungarn. Jahrgang 32. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 7–26.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Pädagogische Orientierung zur sprachlichen Bildung. Sprachbildung für ein- und mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe und Sekundarstufe I in NRW. Düsseldorf: MSB NRW.

Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (2002): Einführung. In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hgg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 7–8.

Rodríguez Cemillán, (2000): Rock'n'Deutsch – Was kann Musik im Fremdsprachenunterricht leisten? In: mAGAzin. Revista de Didáctica del Alemán, Nr. 7, 36–38. Online: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2000.i07.05> (Stand: 10.04.2025).

Sambanis, Michaela (2013): Lernen mit Bewegung. In: Kniffka, Gabriele / Widlok, Beate (Hg.): Deutsch für Kinder – Früher Fremd- und Zweitspracherwerb Deutsch. Fremdsprache Deutsch 48. Ismaning: Hueber, 25.

Sambanis, Michaela / Ludwig, Christian (2024): Nichts für Sitzenbleiber! Deutsch lernen mit Bewegung. Berlin: Freie Universität Berlin.

Schlottmann, Dirk (2014): Kultur und Sprache multisensorisch erleben – Erfahrungsberichte koreanischer Studenten zur Vorbereitung des Theaterabends "Schwanensee" an der Korea National University of Education. In: DaF-Szene Korea, Nr. 40, Dezember 2014, 22–26.

Storch, Günther (2003): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Stuttgart: UTB. (Stand: 13.03.2025).

Wicke, Rainer E. (2017): So gelingt's. 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts. München: Hueber.

Wicke, Rainer E. (2010): Unterrichtsplanung. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerd / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin / New York: de Gruyter, 933–940.

Zhydzetskaya, A. (o. J.): Frühes Fremdsprachenlernen mit der TPR-Methode. Manuskript, Staatliche Universität Polozk.

Vorbestellte Lieder

https://www.youtube.com/watch?v=lfRqrLwjYVc&list=RDlfRqrLwjYVc&start_radio=1

<https://www.youtube.com/watch?v=AGrsasgsFuQ>

[https://www.youtube.com/watch?v=iXFAunwnIxE&list=RDiXFAunwnIxE&start_radio=](https://www.youtube.com/watch?v=iXFAunwnIxE&list=RDiXFAunwnIxE&start_radio=1)

[1](#)

Anhang A:



Ich bin cool



Ich bin cool





Körperteil Blues (Offizielles Tanzvideo) - Lichterkinder | Kinderlieder | Bewegungslieder



Körperteil Blues (Offizielles Tanzvideo) - Lichterkinder | Kinderlieder | Bewegungslieder

Anhang B:

Fragebogen für DaF-Lehrkräfte in der Grundschule

1. Wie lange unterrichten Sie bereits Deutsch als Fremdsprache (DaF)?

Ich unterrichte Deutsch seit 1998. In den ersten neun Jahren (bis 2007) habe ich als Deutschlehrerin in einer privaten Fremdsprachenschule gearbeitet. Gleichzeitig habe ich von 2004 bis 2007 auch für wenige Stunden in öffentlichen Schulen sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe gearbeitet (Teilzeitarbeit). Im Jahre 2008 bin ich fest angestellt und seitdem arbeite ich ausschließlich in öffentlichen Schulen. Bis 2013 war ich in der Sekundarstufe tätig und seitdem ausschließlich in der Primarstufe tätig. Insgesamt unterrichte ich seit 25 Jahren Deutsch, weil ich in den letzten 2 Jahren in der Regionalen Direktion der primären und sekundären Bildung von Westmakedonien tätig bin (Verwaltungsarbeit).

2. Welche ist Ihre Erfahrung mit dem Unterricht in der Grundschule? (Beschreiben Sie ganz grob, wie lange Sie unterrichtet haben. Sie können auch die institutionellen Rahmenbedingungen schildern, u.a. ob es sich um eine kleine oder große Stadt handelte und ob die Teilnehmendengruppen groß oder klein waren.)

Der erste Kontakt mit der Grundschule kam im Schuljahr 2005-2006 und im Schuljahr 2006-2007, als ich im Rahmen des Pilotprojekts der Einführung der zweiten Fremdsprache in der Grundschule angestellt wurde (Teilzeitarbeit). Damals habe ich in zwei Grundschulen in Siatista und in Ptolemaida (es geht um zwei kleine Städte in Kozani) und in zwei Grundschulen in Kastoria und in Messopotamia (es geht um eine kleine Stadt von Kastoria) gearbeitet. Meine Klassen waren groß genug und sie bestanden aus 20 bis 26 Schüler. Von 2013 bis 2023 habe ich ausschließlich in Grundschulen der Stadt von Grevena gearbeitet. Grevena ist eine kleine Stadt und meine Klassen waren meistens sehr groß, zwischen 18 und 26 oder 27 Schüler, weil die Mehrheit der Schüler Deutsch als Fremdsprache ausgewählt haben, weil die Sprache ihnen gefallen hat oder weil sie eine unmittelbare Beziehung zu Deutschland hatten (sie hatten Verwandte in Deutschland, sie haben das Land oft besucht, sie wollten selbst auswandern, sie hatten mehr Perspektiven in Deutschland später, zu studieren oder zu arbeiten.)

3. Welche Art von Musik verwenden Sie im Unterricht?

Vor allem verwende ich in der 5. Klasse Kinderlieder (z.B. „Das Wochentagelied“, „die Jahresuhr“, „grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ u.a.). Vorwiegend ziehe ich Lieder vor, die auch in griechischer Sprache üblich sind (z.B. Wenn ich fröhlich bin, dann klatsche in der Hand-Brüder Jakob), weil den Kindern Spaß macht, bekannte Lieder, deren Rhythmus und Musik sie schon kennen, auch in deutscher Sprache zu lernen. Sicherlich setze ich in meinem Unterricht (sowohl in der fünften als auch in der sechsten Klasse) auch Lieder ein, die unser Lehrwerk beinhaltet, die vor allem der Rock- und Rapmusik entsprechen und die in verschiedenen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden können. Die beliebtesten Lieder sind trotzdem diejenigen, die speziell für Deutschlernende in Pop-, Rock- und Rapmusik geschrieben sind. Sie zielen darauf, dass die Schüler konkreten Wortschatz, Redewendungen und einfache grammatische Formeln durch Wiederholungen und schönen Rhythmus leicht lernen. Vorteilhaft ist die Tatsache, dass sie sehr leicht mit Bewegungen kombiniert werden und die Lernmotivation steigen. Erwähnenswert sind die Lieder von Uwe Kind (Ich bin cool, Ich weiß was ich will) „Körperteil-Blues“ und „Freizeit und Hobbys“ von der Kategorie Deutsch lernen mit Musik. Außer Acht können sicherlich nicht die Lieder gelassen werden, mit denen Sitten und Bräuche der deutschen Kultur im Unterricht eingeführt werden (z.B. Weihnachtslieder wie „der kleine Trommler“, „Glockenklang“, „Ich bin der Osterhase“ für Ostern, „Lass uns froh und munter sein“ für den Nikolaustag, Ich geh mit meiner Laterne“ für den Martinstag).

4. Mit welchem Ziel setzen Sie Musik im Unterricht ein?

Der Einsatz der Musik im Unterricht kann dazu beitragen, dass verschiedene Ziele erreicht werden. Musik kann in der Vorentlastungsphase des Unterrichts eingesetzt werden, damit die Einführung in einer neuen Einheit angenehm erreicht wird („Das Wochentagelied“, „die Jahresuhr“ führen zur Einheit „Zeit“ ein). Weiterhin kann sie bei der Einführung eines grammatischen Phänomens benutzt werden („Ich bin cool“ von Uwe Kind, damit Ja-Nein Fragen eingeführt werden, „ich weiß was ich will“ von Uwe Kind, damit Akkusativ eingeführt oder angewendet wird). Sicherlich kann Musik dazu dienen, dass Wortschatz eingeführt, gefestigt oder wiederholt wird (Freizeit und Hobbys zur Festigung oder Wiederholung des Wortschatzes zum Thema „Freizeit“ kann mit verschiedenen Aufgaben kombiniert werden z.B. Wortigel, Übungen mit Lücken, Kreisen von Wörtern, die man hört). Natürlich kann die Musik sehr schön die Einführung vieler Sitten und Bräuche im Unterricht erleichtern (z.B. „Ich bin der Osterhase“, um das Eiersuchen zu erklären). Musik trägt vor allem aber dazu, dass die Lernmotivation steigt, dass

alle Schüler, auch diejenigen mit Lernschwierigkeiten, motiviert werden, dabei mitzumachen, und dass das Lernen mit allen Sinnen (ich höre, ich singe mit, ich bewege ich mich, ich sehe auch die Choreografie oder Bilder und die Liedertexte in einem Video) erreicht wird. Musik baut den Stress, auch den Lernstress, ab und spielt eine wichtige Rolle bei der Gestaltung einer schönen Lernatmosphäre, von der alle Schüler profitieren können.

5. Kombinieren Sie Musik mit Bewegung?

Selbstverständlich! Die Bewegung ist eng mit kleinen Kindern verbunden, besonders wenn sie lange im Klassenraum bleiben müssen. Sie trägt zu ihrer Entspannung und zu besserer Konzentration bei.

6. Welche Aktivitäten mit Bewegung setzen Sie ein?

Bewegungen mit den Händen oder mit dem ganzen Körper, damit Wortschatz und Formeln besser gelernt werden (sie machen eine Bewegung und erinnern sich leichter an das entsprechende Wort oder die entsprechende Formel). Ihre Meinung in der ganzen Gruppe wird gefragt, damit die Bewegungen nicht nur vorgezeigt werden, sondern auch von allen bestimmt werden. Sehr oft bilden sie Gruppen und versuchen die beste Choreografie zu machen.

7. Welche Kriterien berücksichtigen Sie bei der Auswahl von Liedern?

1. Dass die Lieder das jeweilige Lernziel erfüllen.
2. Dass sie dem Lernniveau der Schüler entsprechen.
3. Dass sie einen schönen und schnellen Rhythmus haben.
4. Dass sie mit verschiedenen Aktivitäten kombiniert werden.
5. Dass sie leicht mit Bewegungen kombiniert werden.

8. Wie reagieren die Schüler*innen auf den Einsatz von Musik im Unterricht?

Es macht ihnen einen riesengroßen Spaß und sie warten sehr gespannt auf die Momente, in denen wir Lieder einsetzen. Sie singen sogar die Lieder, jedes Mal, wenn ich in die Klasse eintrete und in den letzten Minuten unserer Stunde hören wir Musik und singen als Belohnung für ihre aktive Teilnahme am Unterricht.

9. Beobachten Sie einen Unterschied im Lernverhalten Ihrer Schüler*innen durch den Einsatz von Musik oder Bewegung?

Sicherlich! Musik und Bewegung macht allen Kindern Spaß und wenn man sich wohl fühlt, lernt man gern, erinnert man sich an alles besser und für einen längeren Zeitraum. Das Wohlbefinden stärkt das Gedächtnis und die Lernmotivation. Natürlich ist Musik der Schlüssel für die Motivierung der schwachen Schüler, der Schüler mit Lernschwierigkeiten und Konzentrationsschwächen, aber auch der schüchternen und weniger kontaktfreudigen Kindern.

10. Welche Kompetenzen fördern Sie Ihrer Meinung nach durch Musik und Bewegung besonders?

Vor allem werden kognitive Kompetenzen gefördert, wie die Verbesserung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses, die Anregung der Kreativität, die Sprachverarbeitung (vor allem wird gefördert, die gesprochene Sprache zu verstehen und zu verwenden, die Angst vor Sprechen zu überwinden), die Konzentrationsfähigkeit, die Lernfähigkeit. Natürlich werden die motorischen Fähigkeiten und Rhythmus und die emotionalen (das Glücksgefühl) und sozialen Kompetenzen (das Miteinander und die Zugehörigkeit in der Gruppe, das Überwinden seitens der schüchternen und schwachen Schüler ihres Schämens) gefördert. Man lernt mit allen Sinnen und nach der Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner, viele Intelligenzen werden gefördert (die sprachlich-linguistische, die musikalisch-rhythmische, die körperlich-kinästhetische, die soziale und die intrapersonale Intelligenz)

11. Gibt es Unterschiede im Lernfortschritt zwischen Schüler*innen, mit und ohne musikalische Aktivitäten?

Natürlich gibt es Unterschiede. Die musikalischen Aktivitäten bestimmen den Lernfortschritt aller Schüler, aber vor allem der schwachen Schüler, der Schüler mit Lernschwierigkeiten, mit Konzentrationsschwächen und derjenigen, die zurückhaltend und weniger kontaktfreudig sind.

12. Wie integrieren Sie Musik und Bewegung in Ihre Unterrichtsplanung?

In den verschiedenen Phasen des Unterrichts je nach dem Lernziel, in der Vorentlastungsphase, in der Präsentationsphase, in der Festigungs- oder in der Anwendungsphase. Selbstverständlich auch spontan, je nach den Lernverhältnissen.

13. Planen Sie Musik und Bewegungsaktivitäten gezielt oder spontan im Unterricht?

Vor allem versuche ich, gezielt Musik und Bewegungsaktivitäten im Unterricht einzusetzen, um bestimmte Ziele zu erreichen und bestimmte Lernergebnisse zu haben. Aber oft hängt es auch

von den jeweiligen Verhältnissen ab. Wenn die Schüler müde nach einem anstrengenden Tag sind, wenn sie nach einem Test in der vorigen Stunde immer noch gestresst sind und wenn sie einfach gute Noten im Test geschrieben haben und ich sie belohnen will, dann können auch spontan Musik und Bewegungsaktivitäten geplant werden.

14. Wie wichtig finden Sie den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht?

Ganz wichtig, besonders in der Grundschule, weil nicht alle Kinder dazu bereit sind, mit dem Erlernen einer zweiten Sprache anzufangen, große Schwierigkeiten haben und Angst vor Misserfolg haben. Musik gibt ihnen die Möglichkeit, den Lernerfolg zu erleben und das Motiv, zu versuchen sich zu verbessern.

15. Fördert Musik Ihrer Meinung nach die Lernmotivation Ihrer Schüler*innen? Begründen Sie bitte kurz.

Sicherlich. Durch Musik nehmen sie wahr, dass es nicht so schwierig ist, die Sprache zu lernen, sie erleben den Lernerfolg, sie fühlen sich wohl und werden aktiviert intensiver zu arbeiten und bei dem Lernprozess mitzumachen.

16. Möchten Sie zukünftig mehr Musik und Bewegung im DaF-Unterricht einsetzen? Begründen Sie bitte kurz.

Ja, klar! Ich habe schon ausführlich die Wichtigkeit des Einsatzes von Musik im Unterricht erklärt. Trotzdem setzen diese Aktivitäten mehr Lernzeit voraus, weil sie sowieso zeitaufwendig sind.

17. Welche Nachteile, Schwierigkeiten oder Herausforderungen ergeben sich bei der Verwendung von Musik und Bewegung in Ihrem Unterricht?

Der Umgang mit der Lernzeit ist wirklich eine Herausforderung. Solche Aktivitäten können sicherlich geplant werden, aber sehr oft muss man als Lehrer auch die Wünsche und den Willen der Schüler berücksichtigen. In diesem Fall braucht man mehr Zeit als geplant.

18. Was würde Ihnen helfen, Musik und Bewegung in den Unterricht zu integrieren?

Haben Sie Vorschläge

1. Die Ausrüstung aller Klasserräume mit den entsprechenden Anlagen, damit wertvolle Zeit gespart wird.

2. Die Flexibilität des Klassenraums, damit der entsprechende für die Bewegungsaktivitäten Raum sichergestellt wird.
3. Die Sammlung von geeigneten für den Einsatz im Unterricht Liedern, damit die Auswahl einfacher und schneller für den Lehrer ist.
4. Die Fortbildung, damit der Lehrer neue Ideen im Unterricht einsetzen kann und die Schüler inspirieren kann.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.