

SONGS IM ZENTRUM DES ENGLISCHUNTERRICHTS AUF DER OBERSTUFE

In his Nobel Lecture, Bob Dylan (2017) illustrates the cultural, intertextual and lyrical wealth that can be unearthed in songs. He ruminates about Buddy Holly, Melville's *Moby Dick* and Homer's *Odyssey*, among other influences on his music, and concludes that his lyrics are rooted in folk music as well as the literary tradition. Like Dylan's work, many other songs can be viewed as sources of cultural knowledge. They contain archetypes and images that often beg to be interpreted, but don't always need to be understood. In this article, we explore some of the opportunities and challenges that intense song analysis can offer in upper secondary language classes. We present a teaching unit that exemplifies cultural and linguistic learning focused on songs, and we argue that learners should take centre stage when working with songs and lyrics in the classroom.

● Oliver Meyer & Stefan Keller | PH FHNW



Oliver Meyer ist Gymasiallehrer für Englisch und Deutsch in Basel. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent für Englische Didaktik an

der Pädagogischen Hochschule FHNW. In seinem Dissertationsprojekt untersucht er argumentative Schreibkompetenzen in Englisch auf der Sekundarstufe II.



Stefan D. Keller leitet die Professur Englische Didaktik und ihre Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule FHNW und ist stellvertretender Direktor des

Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der Konzeptualisierung, Förderung und Messung komplexer argumentativer Schreibkompetenzen in Englisch auf der Oberstufe.

1. Songs im fortgeschrittenen Englischunterricht – mehr als nur Auflockerung

Um Englischunterricht abwechslungsreich und ansprechend zu gestalten, greifen Lehrkräfte und Englischbücher gerne auf Lieder zurück. Songs wirken entspannend, dienen Lehrkräften, das Verhältnis zu den Lernenden zu stärken und tragen nicht zuletzt dazu bei, das oft anstrengende und frustrierende Fremdsprachenlernen positiv zu konnotieren (Murphey, 1993: 6ff.). Gerade für Lernende auf den unteren Stufen bilden Lieder deshalb wertvolle Ressourcen, um Vokabular wie Zahlen oder Jahreszeiten zu üben oder einfache Grammatikstrukturen sinnlich und spielerisch einzuführen. Englischlehrmittel und die didaktische Literatur halten seit langem entsprechende Unterrichtsmaterialien und Tipps bereit und weisen immer wieder darauf hin, dass Songs Raum für Kreativität und Phantasie schaffen (Dreyer, 2015; Steinhoff, 2015).

Auf der Oberstufe werden Songs aufgrund ihres motivierenden Charakters gerne als Ausgangspunkt für Hör-, Sprech- oder

Schreibübungen verwendet. Dabei ist jedoch kritisch anzumerken, dass Musik auf diese Weise oft nur als informeller Impuls für formellen Englischunterricht verwendet wird. Nicht selten verharren Songs auf diese Weise in ihrem Nischendasein als Ornamente, welche den Fremdsprachenunterricht thematisch einstimmen oder abrunden. Dabei sind Songs authentische Kunstwerke, welche sich wie Literatur oder Filme für offene und komplexe Lernaufgaben eignen und Lernende intellektuell und analytisch herausfordern.

2. Funktionen von Songs im Englischunterricht – ein Mehrebenenmodell

Eine derart fokussierte Beschäftigung mit Songs, wie wir sie hier vorschlagen, geschieht immer auf mehreren (wenn auch nicht zwingend auf allen) Ebenen, die in der Folge beschrieben werden sollen. Die kognitiven und affektiven Ebenen gleichen dabei den bekannten Facetten des Literaturunterrichts. Songs haben aber den Vorteil, dass sie – ähnlich wie Gedichte – kompakte und in sich ge-

schlossene Werke sind, welche sich in wenigen Lektionen analysieren und auch sinnlich erfahren lassen.

Auf der **sprachlichen Ebene** eignen sich Songs als authentisches Ausgangsmaterial zur Vermittlung von Lexis und grammatischen Strukturen. Dreyer (2015) hat hierzu einen praktischen „Methodenspicker“ vorgelegt. Dabei sollte ab Niveau B2 des *Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER; Europarat, 2001) neben unterschiedlichen Varietäten auch ein besonderer Fokus auf die Idiomatik und Lexikogrammatik gelegt werden (zum Thema „Chunks“ siehe Teile 3 und 4 dieses Artikels). Praktischerweise sind Songtexte in der Regel voll von Floskeln und anderen Chunks!

Auf der **pragmatischen Ebene** lassen sich Stil, Ton, Konnotation u. ä. analysieren und kritisch hinterfragen. Gerade weil Songs authentisches Sprachmaterial sind, bietet sich die Auseinandersetzung mit der genauen sprachlichen Umsetzung an. Sprachenlernen, sei es in der Mutter- oder der Fremdsprache, erfordert mit zunehmendem Niveau ein zunehmendes Mass an Akkulturation an die Gesellschaft der Zielsprache (Petruș, 2012: 128ff.). Dabei müssen sich Lernende bewusst werden, ob sie die gesungene Sprache der Hoch-, Sub- oder Kontrakultur zuzuordnen haben. Auf der Oberstufe haben Jugendliche schon Dutzende Songs gehört und unreflektiert mitgesungen, in denen geflucht oder „schlechtem Englisch“ gefrönt wird. Lehrpersonen können das als Anlass nehmen, den Lernenden unterschiedliche Stilschichten bewusst zu machen. Dies funktioniert besonders gut mit Songs, welche die Lernenden selber mitbringen (siehe Teil 5).

Weiter eignen sich Songs auf der **kulturellen Ebene**, um Lebensweisen und Bräuche von englischsprachigen Kulturen kennenzulernen, denn „interkulturelle Handlungsfähigkeit ist neben den kommunikativen Kompetenzen ein übergeordnetes Ziel des Englischunterrichts“ (Woltin, 2012: 11). Ähnlich wie im Literaturunterricht, lässt sich auch mit Songs in fremde oder längst vergangene Welten eintauchen, lassen sich geschichtliche, aktuelle oder kontroverse Themen der zielsprachlichen Gesellschaft beleuchten. So könnte man zum Beispiel in einer Unterrichtseinheit zu irischen Songs nicht nur die Besonderheiten der Sprache, sondern auch die irische Volksseele erkennen: In den tradierten, abenteuerlichen und patriotischen Liedern findet

man oft typische „irische Fakten“, also Anekdoten, die so gut sind, dass sie es verdient hätten, wahr zu sein.

Interkulturelle Kompetenz ist eng verknüpft mit der **affektiven Ebene**: Musik löst Gefühle und Assoziationen aus, die man im Sprachunterricht gewinnbringend verwenden kann (vgl. Steinhoff, 2015). Nicht selten fordern Songs dazu auf, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, gerade wenn sie den Modus des Irrealis (im Englischen *conditional type II*) als wiederkehrendes Muster haben. Wie muss es sich anfühlen, in der Haut der Protagonisten zu stecken? Hier lassen sich kognitive, affektive und psychomotorische Aspekte ganzheitlich kombinieren (vgl. Woltin, 2012 und Teil 4, Task III, weiter unten).

Auf der **Ebene der vier Skills** (listening, speaking, reading, writing) werden Songs häufig als Input für inhaltliche Sprech- und Schreibansätze verwendet (siehe Teil 4 unten). Hier gilt es, die kulturelle und affektive Ebene miteinzubeziehen. Daneben ist die Arbeit mit Songs immer primär Hör- und nicht Leseverständnis. Anders als Literatur oder Film ist der Song ein rein akustisches Erlebnis, was ihn im Englischunterricht einzigartig macht. Gedruckte Songtexte können zwar als Einstieg, zur Binnendifferenzierung oder zur sprachlichen Analyse eingesetzt werden, aber ein einseitiger Fokus auf den gedruckten Text reduziert die Ästhetik von Songs auf das Wort. Dabei trägt die *performance* der Interpreten wesentlich zum genauen Verständnis und sinnlichen Erlebnis bei.

Womit wir bei der **sinnlichen Ebene** angelangt wären. Songs haben den grossen Vorteil, dass sie nicht nur individuell im stillen Kämmerlein, sondern auch gemeinsam im Klassenverbund erfahrbar sind. Das erste Hören führt zu individuellen und kollektiven Reaktionen, der Rhythmus verleitet zum Bewegen, die Melodie wird beim wiederholten Mal mitgesungen, und nach mehreren Durchläufen prägen sich die reimenden, rhetorischen und harmonisch klingenden Worte im Gedächtnis ein. Damit man einem Song ganzheitlich gerecht wird, reicht es also nicht, ihn nur einmal zu hören und sich dann alleine dem Text zu widmen. Wie Bob Dylan in seiner Nobelpredigt gesagt hat: „Our songs are alive in the land of the living. But songs are unlike literature. They're meant to be sung, not read“ (2017). Exemplarisch lässt sich dies anhand einer Unterrichtseinheit

Ähnlich wie im
Literaturunterricht,
lässt sich auch mit Songs
in fremde oder längst
vergangene Welten
eintauchen, lassen sich
geschichtliche, aktuelle
oder kontroverse Themen
der zielsprachlichen
Gesellschaft beleuchten.

In der modernen
Fremdsprachenforschung
geht man davon aus,
dass sprachliche
Handlungskompetenzen
immer im Kontakt
mit authentischen
Sprachprodukten
entstehen. Als
authentische
Sprachprodukte
weisen Songs für
Jugendliche durch den
oft alltagssprachlichen
Kontext einen hohen
Gebrauchswert auf.

zur industriellen Revolution begreifen. Die desolaten Lebenszustände des viktorianischen Proletariats lassen sich gut mit Arbeiterliedern zum Leben erwecken. Songs wie *Poverty Knock* (vgl. Weblinks) wurden beim Weben in Baumwollspinnereien gesungen und tragen mit ihren repetitiven Rhythmen und bitter-süßen Melodien dazu bei, dass Geschichte nicht nur verstanden, sondern erlebt werden kann (Palmer, 1974: 5ff.).

Schliesslich tragen Songs auf der intertextuellen Ebene zum Verständnis von Literatur bei. Einerseits machen populäre Romane wie *High Fidelity* von Nick Hornby (1995) und *The Commitments* von Roddy Doyle (1987) Popsongs zum zentralen Thema, und deren genaue Kenntnis erschliesst erst die weiteren Bedeutungsebenen. Andererseits sind auch viele Songs inspiriert von Literatur oder erklären einen Sachverhalt, indem sie implizit oder explizit auf ein literarisches Werk verweisen (vgl. Dylan 2017). Am offenkundigsten sind literarische Vorlagen natürlich in Musicals, z. B. *My Fair Lady* (1956)/*Pygmalion* (1913); *West Side Story* (1957)/*Romeo and Juliet* (1597). Solche Songs lassen sich als Rezeptionsstudien zentral in den Literaturunterricht integrieren und tragen zu einer erweiterten Sichtweise auf das behandelte Werk bei.

3. Textbasierte Grammatik- und Wortschatzarbeit auf der Oberstufe

Sollen Lernende höhere Stufen der Sprachkompetenz erreichen, so sind dafür – etwa auf Stufe B2 des GER – besonders Fähigkeiten im Bereich von Wortschatz und Idiomatik wichtig. Sprachen sind in hohem Masse durch wiederkehrende Wortverbindungen (collocations) und stehende Wendungen (idioms) charakterisiert, in denen Grammatik und Lexis untrennbar verwoben sind (Lewis, 1997; Römer, 2011). Voraussetzung für den Erwerb hochwertiger Sprachkompetenz ist deshalb die Auseinandersetzung der Lernenden mit einem reichhaltigen und thematisch vielfältigen Repertoire von idiomatischen Ausdrücken und gebräuchlichen *Chunks*, wobei Songs als Quellenmaterial für Lexikogrammatik entscheidende Vorteile bieten: In der modernen Fremdsprachenforschung geht man davon aus, dass sprachliche Handlungskompetenzen immer im Kontakt mit authentischen Sprachprodukten entstehen (Gass, Mackey & Pica, 1998).

Als authentische Sprachprodukte weisen Songs für Jugendliche durch den oft alltagssprachlichen Kontext einen hohen Gebrauchswert auf. Daneben wirkt sich die Wiederholung prägnanter Wendungen (in Refrains und durch wiederholtes Hören) positiv auf die Einprägbarkeit der Wendungen aus.

Betrachten wir als Beispiel den Song *Clown* von Emeli Sandé (vgl. Weblinks), welcher in der unten dargestellten Unterrichtseinheit „Dark Side of Fame“ eine wichtige Rolle spielt. Anbei die letzten vier Zeilen des Lieds, in dem eine Sängerin ihre Ausbeutung durch eine herzlose Musikindustrie beklagt, welche sie zu einem austauschbaren Show-Clown reduziert:

*I'll be your clown
On your favourite channel
My life's a circus-circus, round in circles
I'm selling out tonight*

In der ersten Zeile ist die Metapher *to be a clown* auffällig, wobei deutschsprachige Schüler mit der Interpretation der Metapher keine Probleme haben sollten. Im kontrastiven Vergleich sticht hingegen die Adjektiv-Nomen-Verbindung *favourite channel* ins Auge. Auch wenn sich die Bedeutung über das deutsche Nomen *Favorit* gut entschlüsseln lässt, gibt es doch für das Adjektiv *favourite* keine direkte deutsche Entsprechung. Das Deutsche verwendet für das selbe Konzept ein Kompositum, was wiederum die englische Idiomatik so nicht erlaubt. Indem man die Aufmerksamkeit der Lernenden auf entsprechendes Sprachmaterial lenkt, kommt ein Prozess in Gang, dessen zwei Hauptphasen als „noticing“ und „system building“ bezeichnet werden (Thornbury, 2003). In einem ersten Schritt sollen die Lernenden bestimmte Strukturen überhaupt bemerken („noticing“) und eine Lücke zwischen momentaner und angestrebter Sprachkompetenz erkennen: „Lieblingskanal“ wird Englisch als *favourite channel* realisiert, wobei **loving channel* oder **lovely channel* sog. „false friends“ darstellen (Lewis, 1997). Durch Exploration des Adjektivs *favourite* in verschiedenen Kontexten stellt man fest, dass eine Reihe weiterer Ausdrücke mit der gleichen Regelmäßigkeit gebildet werden: *favourite colour*, *favourite food*, etc. Hingegen zeigen die Beispiele **your darling colour* oder **your popular colour*, dass sich *favourite* nicht durch sinnverwandte Wörter austauschen lässt.

Die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Struktur von Songs zu lenken, heisst also typische Ausdrücke oder *Chunks* überhaupt erst zu erkennen und deren interne Struktur danach tiefer zu erkunden („system building“). Denn auf hoher Stufe in einer Sprache kompetent zu sein, heisst zu wissen, wann eine Wortkombination durch eine grammatische Regel erzeugt wurde („slot and filler-rule“) und wann eine stehende Wendung vorliegt, bei der eine Abänderung vielleicht grammatikalisch korrekt, aber idiomatisch unangemessen wäre (Lewis, 1997).

Für den Sprachunterricht auf der Oberstufe bedeutsam ist das Wortspiel „I’m selling out“ (oben), wobei das *phrasal verb* „to sell out“ in zwei Bedeutungen verwendet wird: a) alle Karten eines Konzerts ausverkaufen, und b) sich selber (die eigenen Werte, Gefühle, etc.) verkaufen. Dazu passt, dass der Ausdruck „circus-circus“ als Verweis auf das gleichnamige Hotel in Las Vegas verstanden werden kann, welches als Zentrum für „glitz and glamour“ bekannt ist. Der künstlerische Wert dieses Songtextes liegt in solchen Mehrdeutigkeiten und Bedeutungsschattierungen, wobei der Übergang von der linguistischen Analyse zur literarischen Interpretation ein fließender ist. Diese Integration von sprachlicher Analyse und thematischer Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk wird am Beispiel der folgenden Unterrichtseinheit konkret illustriert.

4. Die Unterrichtseinheit „Dark Side of Fame“

Die Unterrichtseinheit richtet sich an Lernende der gymnasialen Mittel- oder Oberstufe und hat den Glanz und das Elend der modernen Unterhaltungsindustrie zum Thema. In einer immer grösseren Anzahl von Casting-Shows wird heute suggeriert, durch Gesang, gutes Aussehen usw. seien Ruhm und Glück zum Nulltarif zu haben (vgl. Formate wie *Britain’s Got Talent*, *Deutschland sucht den Superstar* usw.). Dabei wird unterschlagen, dass der wesentliche Reiz solcher Shows in der Demütigung von ausgeschiedenen Kandidaten liegt, und das grosse Geld letztlich die Produzenten, nicht die Teilnehmer verdienen. Um diese für die Jugendlichen relevante Problematik dreht sich die folgende Unterrichtseinheit, welche an einer Reihe von Lernaufgaben („tasks“) orientiert ist.

Task I: A Golden Offer?

Many modern casting shows offer young people instant fame and fortune. Name examples of such shows. What do you think about them?

Die Fragen können zunächst zu zweit oder in Gruppen diskutiert werden, bevor sie im Plenum besprochen werden. Ziel dieses Einstiegsauftrags ist es, bestehendes Wissen und Einstellungen der Lernenden zu aktivieren und ihnen den Gegenwartbezug und die Relevanz des Themas bewusst zu machen. Dabei ist intendiert, dass sie mehr oder andere Shows kennen als die Lehrperson, und so von Anfang an den Status von Expertinnen und Experten erhalten. Gleichzeitig sind sie aufgefordert, die Heilsversprechen dieser Formate kritisch zu hinterfragen.

Task II: Clown

- Listen to Emeli Sandé’s song *Clown*. It contains a message about the entertainment industry and its effect upon performers. Listen for the message.
- Follow-up oral questions after first listening:
Do you like the song? How does it make you feel? What’s the mood?
- Listen to the song again, especially to the lyrics, but also look at the images and symbols in the video.

Write down 3-5 sentences to describe the message of the song and discuss your findings with your colleagues.

In diesem Task steht erst einmal ganzheitliches Verstehen im Vordergrund, wobei die Lernenden das Lied nur hören und ihre Eindrücke dazu austauschen. Als nächster Schritt können die Bilder des Videos zusätzliche Interpretationshinweise geben (z. B. durch die faschistisch anmutenden Uniformen von Sandé’s Betreuern im Video). Das wiederholte Hörverständnis, die sinnliche Erfahrung und der mündliche Austausch auf der affektiven Ebene legen die Basis für die vertiefte sprachliche Analyse im nächsten Task, der einen ausgedruckten Text erfordert.

Task III: Focus on Form

- Listen again and pay attention to the grammar structure in bold type.
How do we call that grammar structure in English? What does it contribute to the mood and message of the song?
„I’d **be** less angry **if it was** my decision
And **the money was** just rolling in
If I had more than my ambition [...]“
- Gather words and phrases from Sandé’s song lyrics that relate to the context of a clown in a circus. Compare your results with other students. Then decide: Which words and phrases are useful and should be memorised?

Weblinks

Grammatikunterricht mit Songs: <http://www.teftunes.com/grammarsongs.aspx>

Collocations Dictionary Online: <http://www.ozdic.com>

British National Corpus (BNC): <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

Video zu Emeli Sandé's "Clown": https://youtu.be/OOHX_PA250k

Video zu Poverty Knock: <https://youtu.be/nfw387cs00>

Literaturangaben

Dreyer, E. (2015). Songs in the Classroom: Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. *Praxis Englisch* (6), 47f.

Dylan, B. (2017). Nobel Lecture. Verfügbar Online auf: https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2016/dylan-lecture.html

Europarat (Hg.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.

Gass, S. M., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 299-305.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Helbling.

Murphey, T. (1993). *Music and Song, Resource books for Teachers*. Oxford: Oxford University Publishing.

Palmer, R. (1974). *Poverty Knock. A picture of industrial life in the nineteenth century through songs, ballads and contemporary accounts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Petrus, R. (2012). Exploring intercultural awareness through songs. *Neue Didaktik* (1) 125-136.

Römer, U. (2011). Corpus Research Applications in Second Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 205–225.

Steinhoff, S. (2015). "Air" is more than we breathe. Interkulturelles Lernen anhand des Irish Folk-Liedes "(London)Derry Air". *Praxis Englisch* (1), 29-33.

Thornbury, S. (2003). *How to teach vocabulary*. Edinburgh: Pearson.

Woltin, A. (2012). What if...? Anhand eines Songs Perspektivenwechsel und korrespondierende sprachliche Mittel üben. *Praxis Englisch* (1), 11-15.

Bei Teilauftrag a) steht die Grammatikstruktur der *conditionals* im Fokus, welche Lernenden auf der Mittel- und Oberstufe schon bekannt sein sollten. Diese kann hier gut wiederholt und deren Struktur genauer untersucht werden. Wenn die Lehrperson entsprechende Materialien vorbereitet, können zusätzlich zum sog. *type II* noch die anderen Typen von *conditionals* kontrastiv betrachtet bzw. repetiert werden. Daneben dient die Besprechung der kommunikativen Funktion von *conditionals* als Sprech Anlass (Förderung der *speaking skills*) und zur affektiven Beschäftigung mit den Gefühlen des lyrischen Ichs.

Bei Teilauftrag b) entsteht eine Liste typischer Chunks und Idiome: *I guess it's funny; to miss the joke, to be somebody's clown; to go ahead and laugh; life's a circus*, usw. Man kann annehmen, dass diese Ausdrücke für Lernende auch in anderen kommunikativen Kontexten wertvoll sein können, so dass sich deren Analyse und Memorierung lohnt. Wichtig ist sowohl ein Bewusstsein für stehende Wendungen, welche als „Wörter-mit-Lücken“ eingeprägt werden (*to miss the joke*), wie auch mögliche Abänderungen dieser Muster (*miss the point, miss the chance, miss the deadline, miss the mark*, usw.). Um solche Kombinationen aufzuspüren, können Schlüsselwörter in einen Online-Korpus oder einen „collocations dictionary“ eingegeben werden (Römer, 2011; vgl. Weblinks). Die gefundenen Chunks zum Thema „Casting-Shows“ können von der Lehrperson erweitert und im nächsten Task von den Lernenden direkt angewandt werden.

Task IV: Abschluss

Imagine a friend intends to enter a casting show and has asked you for advice. Write them an e-mail to counsel them about the pros and cons.

Als Abschluss der Einheit sind verschiedene Varianten denkbar. Der vorliegende Schreibauftrag bietet den Jugendlichen Gelegenheit, ihre persönliche Meinung auszudrücken und dabei auch neues Sprachkönnen praktisch anzuwenden. Alternativ könnte eine mündliche Diskussion im Sinne eines Streitgesprächs durchgeführt werden, wobei die Rollen „Ermutigen“ und „Warnen“ vergeben

werden. Der Modus für die abschließende Auseinandersetzung mit dem Thema kann so gewählt werden, dass sich der Kreis der verwendeten Kompetenzbereiche (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) sinnvoll schließt oder zum Curriculum der jeweiligen Schule bzw. Klassenstufe passt. Die Leistungen, welche die Lernenden bei diesem Abschluss-Task erbringen, können auch im Sinne einer summativen Leistungsüberprüfung kontrolliert oder benotet werden, z. B. mit einem geeigneten Kriterienraster.

5. Schülerbasierte und autonomiefördernde Arbeitsformen im Umgang mit Songs

Da Jugendliche auf der Oberstufe über vielfältige Erfahrungen und persönliche Expertise zum Thema Songs verfügen, kann die Planung und Durchführung des Unterrichts bei diesem Thema noch stärker in ihre eigenen Hände gelegt werden. Lehrpersonen können sie auffordern, ihre eigenen Songs mitzubringen und dabei ähnliche Analysen durchzuführen (z. B. im Anschluss an die Einheit „Dark Side of Fame“). Die Aufgabe der Lehrperson wird es dann, Richtlinien für diese Arbeit zu bestimmen, Kategorien für die Analyse einzubringen oder den Lernenden Rückmeldungen zu ihren Arbeiten zu geben (*scaffolding* und *feedback*). Zudem brauchen Lernende Werkzeuge im Sinne von Metavokabular, um Songs zu analysieren bzw. ihre Merkmale zu beschreiben. Dies können Adjektive sein wie *catchy, upbeat, depressing* oder Nomen wie *verse, chorus, beat, tune*, usw.

Zur Unterstützung der sprachlichen Arbeit gibt es Webseiten, welche Verbindungen zwischen Songs und Grammatikthemen des Englischunterrichts herstellen (vgl. Weblinks), die so umfangreich sind, dass im Prinzip der gesamte Grammatik-Stoff der Oberstufe auf der Basis von englischen Songs wiederholt und geübt werden kann.

Durch diese stärker schülerorientierte Arbeitsweise rücken auf der Oberstufe überfachliche Lernziele wie Selbständigkeit und Reflexionsfähigkeit ins Zentrum: Die jungen Menschen sollen ihr eigenes Lernen aktiv gestalten. Sie sollen selber die Bühne des Fremdsprachenunterrichts betreten, anstatt passiv im Zuhörerraum zu verharren.