

**Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg**

Master of Education (Gymnasium)

Deutsch & Politik-Wirtschaft

MASTERARBEIT

**Kontextualisierung von deutschsprachigem Rap im
Literaturunterricht:
Zu den Potenzialen des Musikgenres für das Interpretieren
im Fach Deutsch**

vorgelegt von Jürgen Heizmann

Betreuender Gutachter:

Dr. des. Tobias Stark

Zweiter Gutachter:

Prof. Dr. Jörg Brüggemann

Oldenburg, 12.06.2020

Inhalt

Einleitung	1
1. Hinführung	3
1.1 Literatur und Lyrik als unbeliebte Unterrichtsinhalte	3
1.1.1 Lesekrise in der Jugend	3
1.1.2 Geschlechterspezifische Lesesozialisation	5
1.1.3 Migrationshintergrund als literarischer Risikofaktor	8
1.2 Rap als beliebtes Unterhaltungsmedium	10
2. Songtexte im Deutschunterricht	13
2.1 Das Verhältnis von Songtexten zu Literatur und Lyrik	13
2.2 Motivationale Begründungen zur Implementierung	15
2.3 Ansätze zur Umsetzung in Unterrichtskonzepten	16
3. Arbeit mit Kontextinformationen im Literaturunterricht	20
3.1 Didaktische Begründung	20
3.2 Kontextbegriff und Kategorisierungen	21
3.3 Methoden zur Umsetzung	23
4. Rap als geeigneter Inhalt zur Kontextualisierung im Literaturunterricht	26
4.1 Formale Grundlagen von Rap-Musik	26
4.2 Inhaltliche Charakteristiken im Rap	27
4.2.1 Selbstreferenzialität	27
4.2.2 Anspruch auf Authentizität	29
4.2.3 Intertextualität	31
4.2.4 Sozialkritische Funktion	33
4.2.5 Selbstdarstellung außerhalb der Musik	35
4.2.6 Zusammenfassung	35

5. Aufgabenstellungen zur Kontextualisierung von Rap-Texten	36
5.1 Vorüberlegungen und Kriterien zur Songauswahl	36
5.2 Unterrichtskonzeptionen	39
5.2.1 „Freunde“ (2013) von RAF 3.0	39
5.2.1.1 Sachanalyse	39
5.2.1.2 Didaktische Begründung	44
5.2.1.3 Erläuterung der Zusatzmaterialien	45
5.2.1.4 Aufgabenstellung	48
5.2.2 „Teamgeist“ (2015) von Alligatoah	50
5.2.2.1 Sachanalyse	50
5.2.2.2 Didaktische Begründung	53
5.2.2.3 Erläuterung der Zusatzmaterialien	54
5.2.2.4 Aufgabenstellung	56
5.2.3 „Horst & Monika“ (2012) von Die Orsons feat. Cro	57
5.2.3.1 Sachanalyse	57
5.2.3.2 Didaktische Begründung	62
5.2.3.3 Erläuterung der Zusatzmaterialien	63
5.2.3.4 Aufgabenstellung	66
6. Reflexion und Fazit	67
Literaturverzeichnis	69
Liste referenzierter Statistiken	76
Liste referenzierter Videos	77
Liste referenzierter Songs	78

Einleitung

Blickt man auf das vergangene Jahrzehnt der deutschen Musikbranche zurück, lässt sich der kommerzielle Aufstieg deutschsprachiger Rap-Musik als eine der großen Auffälligkeiten beobachten. Während zunächst hauptsächlich deutsche Rap-Alben regelmäßig die oberen Positionen der Charts enterten, ließen sich zum Ende der 2010er-Jahre auch viele der erfolgreichsten Singles dem Rap-Genre zuordnen. Vor allem bei jungen Leuten genießt die Musikrichtung eine überdurchschnittliche Beliebtheit. Lässt sich über die Qualität der einzelnen Rap-Titel zwar definitiv streiten, muss bei näherer Betrachtung dennoch konstatiert werden, dass es sich dessen ungeachtet bei den Songs um Werke mit lyrischem Charakter handelt. In der Regel handelt es sich bei Rap um gereimte oder mindestens durch Assonanzen verbundene Verse, bei denen häufig von verschiedenen Stilmitteln wie Vergleichen oder Metaphern Gebrauch gemacht wird. Dementsprechend kann zunächst festgehalten werden, dass viele junge Menschen in Deutschland freiwillig und mit Freude Lyrik in Form von deutschsprachigem Rap rezipieren.

Blickt man wiederum in den deutschen Schulalltag, lässt sich beobachten, dass Literatur und insbesondere Lyrik im Deutschunterricht zu den eher unbeliebten Inhalten bei Schüler/innen zählen. Während diese Diskrepanz an sich nun auch näher untersucht werden könnte, soll es in dieser Arbeit stattdessen darum gehen, das lyrische Potenzial deutscher Rap-Texte produktiv im Literaturunterricht nutzbar zu machen. Dabei handelt es sich grundsätzlich beim Einsatz von Songtexten und speziell auch Rap im Fach Deutsch keineswegs um ein neuartiges Konzept. In der didaktischen Forschung und in Lehrwerken finden sich bereits eine Vielzahl an Konzepten und Aufgabenstellungen, in denen der lyrische Charakter von Songtexten als solcher identifiziert und für den Unterrichtskontext aufgearbeitet wird. Dementsprechend stellt sich Frage, welche literarischen Kompetenzen, für deren Ausbildung sich die Arbeit mit deutschsprachigen Texten besonders gut eignet, in diesem Kontext bislang noch nicht ausführlich untersucht wurden.

Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, näher zu analysieren, welche Eigenarten den Rap von ‚klassischer‘ Lyrik und auch anderen Musikgenres unterscheiden. Einen Kernfaktor stellt dabei der selbstreferenzielle Charakter der Texte dar: Während in anderen lyrischen Kunstformen die Handlungen häufiger fiktional sind und die Künstler/innen bei der Erzählung aus der Ich-Form explizit in eine Rolle schlüpfen, haben

Rap-Texte eher den Anspruch, den Künstler¹ selbst zum Subjekt der Werke zu machen. So ist es nicht selten, dass Rapper/innen ihren eigenen Künstlernamen in ihre Texte einbauen, was verdeutlicht, dass ihr persönlicher Kosmos den Mittelpunkt der Rap-Songs darstellt. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass etwa biografische Informationen über die Künstler/innen bei Rap-Texten sehr viel unmittelbarer und eindeutiger als bei Kanon-Lyrik oder Pop-Musik zu einem erweiterten Textverständnis führen können. Dies koinzidiert damit, dass das gymnasiale Kerncurriculum Niedersachsen für das Fach Deutsch ausdrücklich fordert, dass Schüler/innen literarische Texte auch anhand von zusätzlichen Kontextinformationen analysieren sollen. Auch in der didaktischen Fachliteratur finden sich verschiedene Konzepte, anhand derer Literatur mit Hilfe von zusätzlichen Materialien untersucht werden kann.

Diese Arbeit hat zum Ziel, aufzuzeigen, inwiefern deutschsprachige Rap-Texte als Einstieg zur Arbeit mit Kontextinformationen geeignet sind, um die vom Kerncurriculum erwarteten Kompetenzen bei Schüler/innen zu erreichen. Zu diesem Zweck wird zunächst im 1. Kapitel in ausführlicherer Weise ein Fokus auf zum einen Literatur als unbeliebtem Unterrichtsinhalt, sowie zum anderen Rap als beliebtem Unterhaltungsmedium gelegt. Im Anschluss werden im 2. Kapitel die Forschungsstände zur Arbeit im Deutschunterricht mit Songtexten im Allgemeinen, als auch speziell mit Rap-Texten, sowie im 3. Kapitel zur Interpretation mit Kontextinformationen dargelegt. Im 4. Kapitel werden Rap bzw. Hip-Hop als Kultur an sich näher beleuchtet, wobei im Interesse dieser Arbeit ein besonderer Blick auf den erwähnten selbstreferenziellen Charakter der Musik gelegt wird. Im letzten Schritt werden im 5. Kapitel, aufbauend auf den Erkenntnissen aus den vorherigen Abschnitten, mehrere didaktisch begründete Unterrichtskonzeptionen entwickelt, in denen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie deutschsprachige Rap-Texte als Subjekt des Literaturunterrichts mit Hilfe von Zusatzinformationen von Schüler/innen interpretiert werden können.

¹ In dieser Arbeit werden gendergerecht weibliche und männliche Varianten von Substantiven durch Nutzung des Schrägstrichs sichtbar gemacht, sofern dies durch die Syntax des jeweiligen Satzes lesergerecht und ästhetisch möglich ist. In allen anderen Fällen wird ausschließlich die männliche Variante gewählt, welche in diesen Fällen gleichermaßen synonym zu der weiblichen Form zu verstehen ist.

1. Hinführung

1.1 Literatur und Lyrik als unbeliebte Unterrichtsinhalte

1.1.1 Lese Krise in der Jugend

Nähert man sich der Forschungsfrage dieser Arbeit, lässt sich zunächst die Frage aufwerfen, weshalb es an sich überhaupt notwendig sei, Schüler/innen einen Einstieg in den Literaturunterricht an die Hand zu geben, der außerhalb der ‚klassischen‘ Kanon-Literatur verortet ist. Schließlich formuliert das niedersächsische Kerncurriculum im Fach Deutsch für die Schuljahrgänge 5-10 des Gymnasiums (2006, S. 37) etwa diverse Kriterien für die Lektüreauswahl, beispielweise eine literaturgeschichtliche Bedeutsamkeit. Auch seien unter anderem „Texte der Tradition“ (ebd.) auszuwählen. Auch im Abitur wird schließlich die Arbeit mit ausgewählter Literatur aus der Zeitgeschichte vorausgesetzt, sodass es zunächst zweifelhaft erscheinen könnte, Schüler/innen im Deutschunterricht Stoffe wie Rap-Texte zur Analyse an die Hand zu geben, die keine direkte Relevanz in den Abiturprüfungen haben werden. Um diesem scheinbaren Widerspruch entgegenzutreten, empfiehlt es sich, einen Blick auf die Beliebtheit von Literatur im Allgemeinen und des Literaturunterrichts im Speziellen bei Schüler/innen zu werfen.

Als zentraler Begriff kann an dieser Stelle jener der „Lese Krise“ angeführt werden, den Graf (2010, S. 72-80) näher beschreibt. Hierbei handelt es sich um ein häufig auftretendes Verhaltensmuster im Übergang zwischen Kindheit und Jugend, typischerweise etwa im Alter von 12 Jahren, wenn erwartungsgemäß das Interesse an bisher rezipierter Kinderliteratur sinkt, ohne dass gleichzeitig neue Stoffe in Form von Jugendliteratur durch die bisherigen Leser/innen für sich entdeckt werden, wodurch das freizeitliche Lesen zu einem großen Teil oder gar gänzlich eingestellt wird (vgl. ebd., S. 76f.). An dieser Stelle kann es hilfreich, wenn nicht sogar notwendig sein, durch äußere Impulse das Leseinteresse wiederherzustellen (vgl. ebd., S. 78). Es kann argumentiert werden, dass diese Verantwortung unter anderem auch dem Literaturunterricht zukommt. Rosebrock (2019, S. 159f.) skizziert eine häufige Argumentation Jugendlicher bezüglich der Einstellung von privater Lektüre, die sie anhand von Grafs (2004) Typologisierung von Modi freiwilligen Lesens näher erläutert. Eine größere Bedeutung kommt dabei dem „intimen“ und dem „ästhetischen Lesen“ zu. Bei ersterem handelt es sich um einen typischen Lesemodus im Kindesalter, der den Rezipienten weniger intellektuell fordert, sondern vielmehr ein träumerisches Versinken in der Literatur beinhaltet, etwa durch

Identifikation mit den Figuren. Dem steht wiederum das ästhetische Lesen gegenüber, das sich zwar nicht vollends konträr zum intimen Lesegenuss verhält, allerdings über den entscheidenden Unterschied charakterisiert wird, dass eine gewisse reflektierte Distanz zum Gelesenen existiert, die es erlaubt, das Werk auch bewusst unter dem Gesichtspunkt der genutzten sprachlichen Mittel wahrzunehmen. Dieser Lesemodus kommt dem am nächsten, was an Kompetenzen durch den Literaturunterricht vermittelt werden soll, weshalb es notwendig ist, Schüler/innen an Beispielen zu vermitteln, wie durch das Lesen mit geschärftem Blick ein erweitertes Textverständnis zu erreichen ist (vgl. Graf 2010, S. 140f.). Nun ist ebenjener „Zwang zu Distanz und Reflexion“ (Rosebrock 2019, S. 160) im Literaturunterricht einer der Gründe, der von Jugendlichen angeführt wird, aus dem die private Lektüre an Reiz verliert. Zwar blickt Rosebrock (2019, ebd.) durchaus kritisch auf diese Argumentation und führt an, dass es sich durch die „psychosexuelle Entwicklung“ um eine durchaus natürliche Lesebiografie handelt, das intime Lesen in dieser Lebensphase zu verlieren, führt jedoch gleichermaßen an, dass der Literaturunterricht an deutschen Schulen im Vergleich zu anderen Ländern wenig Fokus darauf legt, freizeitleiches Lesen anzuregen. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass im Literaturunterricht mit dem ästhetischen Lesen versucht wird, einen Lesemodus zu vermitteln, der sich bei den Schüler/innen (noch) nicht von selbst entwickelt hat, was zu einem Spannungsfeld führen kann.

Dies äußert sich häufig in der bereits skizzierten Abkehr der freizeitleichen Lektüre in Form der Lesekrise. Kepser/Abraham (2016, S. 104) führen aus, dass typischerweise Musik in dieser Phase seinen Platz als Substitut der Literatur bei Jugendlichen einnimmt. Als problematisch wird diese als „Lesemoratorium“ (ebd.) betitelte Phase aus dem Grund kategorisiert, dass sie bei vielen Jugendlichen nicht endet und vor allem Jungen, auch Abiturienten, nicht selten keinen erneuten Zugang zur Literatur finden. Eine besondere Stellung nimmt dabei die Gattung der Lyrik ein. Ebenso wie die restliche fiktionale Literatur scheint auch sie „Opfer“ der Lesekrise zu sein, da Jugendliche nach der Rezeption von etwa Kinderreimen und versifizierter Kinderliteratur im jungen Alter nur selten den Übergang zu Jugend- und Erwachsenenlyrik vollziehen (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 179). Einer der Gründe kann darin liegen, dass konträr zum Genre der Jugendliteratur vergleichsweise wenige konkret als Jugendlyrik deklarierte Werke veröffentlicht werden, die sich thematisch im Kosmos von Pubertät und Adoleszenz abspielen (vgl. Anders 2013, S. 35). Dies wiegt im Falle der Lyrik umso schwerer, da sie ohnehin auch im Kulturdiskurs mittlerweile eine vergleichsweise geringe Rolle spielt, was sich etwa darin äußert, dass sich auch Lehrkräfte im Fach Deutsch teilweise der Lyrik

nicht hingezogen fühlen, sowie dass gedruckte lyrische Werke heutzutage in der Regel ein Verlustgeschäft für Verlage sind (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 179-181). Eine mögliche Erklärung für die mangelnde Popularität lyrischer Druckerzeugnisse liefert Pfeiffer (2018, S. 61), indem er darlegt, dass Lyrik durch ihren rhythmischen, häufig musikalischen und reimischen Charakter zwar „einem Grundbedürfnis und einer Grundfähigkeit des Menschen [entspricht] und [...] zu den grundlegenden menschlichen Ausdrucksformen [gehört].“ (ebd.), sie allerdings primär dem mündlichen Ausdruck diene.

Als Resultat der verschiedenen Erklärungsversuche lässt sich zweifellos konstatieren, dass Lyrik in ihrer klassischen Form von Jugendlichen in ihrer Freizeit noch weniger als die ohnehin schon relativ unbeliebte prosaische Literatur rezipiert wird. Nicht selten stellt die Schule gar den einzigen Berührungspunkt von Schüler/innen mit Gedichten dar (vgl. ebd.). Eine häufige Reaktion auf diese erzwungene Begegnung mit Lyrik stellt dabei inhaltliches Unverständnis und mangelnder gattungsspezifischer Zugang seitens der Schüler/innen dar, wodurch die Suche nach Stilmitteln zum sinnentbundenen Selbstzweck verkommt (vgl. Albrecht 2014, S. 268). Eine nähere Analyse der rhetorischen Figuren und ihrer Sinnhaftigkeit wird häufig durch eine initiale Abwehrhaltung erschwert, da sie „als anstrengende und irritierende Abweichungen von einem ‚geradlinigen und normalen‘ Sprachgebrauch“ (Loch 2006, S. 36) charakterisiert werden. Schilcher/Dürr (2018, S. 105) sehen eine der Problematiken dabei in der schulischen Vermittlung von Lyrik hauptsächlich in Form deklarativen Wissens. Als alternativen didaktischen Ansatz argumentieren sie für eine Fokussierung auf die ursprünglich für Schüler/innen irritierende Überstrukturierung lyrischer Texte und die sinnstiftenden Abweichungen von dieser. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Falle der Lyrik dem Literaturunterricht im Vergleich zu prosaischen Werken eine umso wichtigere Rolle zukommt, da es sich bei vielen Schüler/innen um die einzige Begegnung handelt, bei der die ablehnende Haltung gegen lyrische Werke, die möglicherweise gar erst durch den Lyrikunterricht entsteht, abgebaut werden kann.

1.1.2 Geschlechterspezifische Lesesozialisation

Im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit ist es sinnvoll, auch geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der Beliebtheit von Literatur bei Jugendlichen allgemein und vom Literaturunterricht zu beleuchten. Es gilt grundsätzlich als wissenschaftlicher Konsens, dass sich bei Mädchen eine größere Präferenz für das Lesen herausbildet als bei Jungen (vgl. Brüggemann 2014, S. 671f.; Graf 2010, S. 186; Kepser/Abraham 2016, S. 103f.;

Schilcher 2018, S. 366). Ist dieses Ungleichgewicht per se zwar schon bedenklich, erhält die Problematik dadurch zusätzliche Dringlichkeit, dass die Leselust von Jungen an deutschen Schulen auch im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich gering ist, sowie dass sich die Lücke zwischen Mädchen und Jungen bezüglich der Lesekompetenz mit zunehmendem Anspruch des Lesestoffs und der Aufgaben im Laufe der Schulzeit durchgehend vergrößert (vgl. Brüggemann 2014, S. 672f.).

Zieht man erneut die Typologisierung der verschiedenen Lesemodi nach Graf (2004) heran, lässt sich feststellen, dass Mädchen am häufigsten im bereits erläuterten intimen Modus lesen, während Jungen am ehesten „Lesen als Partizipation“ und das „Konzeptlesen“ nutzen (vgl. Graf 2010, S. 168). Die beiden von Jungen präferierten Lesemodi ähneln sich und bauen gewissermaßen aufeinander auf: Während beim Konzeptmodus das Lesen als Mittel zum Zweck zur Informationsbeschaffung bezüglich Themen dient, an denen bereits intrinsisches Interesse besteht, fügt der Partizipationsmodus diesem Konzept hinzu, dass über die durchs Lesen beschafften Informationen im Anschluss kommuniziert wird, sodass sich durch die Lektüre eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe erhofft wird (vgl. Graf 2004, S. 71-80). Diese beiden Lesemodi werden in erster Linie durch die Lektüre von Sachbüchern ausgelebt.

Setzt man diese Befunde mit jenen der auseinandergehenden Lesekompetenzen nach Geschlechtern in Beziehung, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass ein Zusammenhang bestehen könnte. Da das ästhetische Lesen jener Lesemodus ist, auf den im Literaturunterricht hingearbeitet wird, könnten Mädchen in der Form einen Vorteil genießen, da sie durchschnittlich eher dem intimen Lesen zugewandt sind, von welchem das ästhetische Lesen gewissermaßen eine Weiterentwicklung ist. Somit gehen Mädchen grundsätzlich eher mit günstigen Voraussetzungen in den Literaturunterricht, da durch ihre private Lektüre bereits eine Vorarbeit geleistet wurde, auf der im Literaturunterricht dann aufgebaut werden kann. Bei dem von Jungen eher präferierten Lesen als Partizipation und dem Konzeptlesen handelt es sich hingegen um Lesemodi, die sich grundsätzlich charakteristisch vom ästhetischen Lesen unterscheiden, da die Lektüre bei ihnen nicht zum Selbstzweck dient, sie stattdessen von äußeren Faktoren motiviert ist. Der Übergang vom intimen zum ästhetischen Lesen scheint somit intuitiver zu sein als jener vom Lesen als Partizipation bzw. vom Konzeptlesen, was die Voraussetzungen für Jungen erschwert. Das ohnehin schon spärlich existente private Leseinteresse von Jungen spielt sich in einem gänzlich anderen Kosmos als jenem des Literaturunterrichts ab.

Sucht man nach möglichen Begründungen dieser verschieden gearteten Lesepräferenzen nach Geschlechtern, wird man etwa bei Brüggemann (2014, S. 675-677) fündig, der Hypothesen „eine[r] quasi-natürliche[n] Verbindung“ (ebd., S. 676) zurückweist und stattdessen historisch argumentiert. So führt er beispielsweise die Leseverhältnisse des 18. Jahrhunderts an, als eben jene heute nach Geschlechtern beliebten Lesemodi für Frauen und Männer jeweils funktional waren. Demnach half Männern die Informationsbeschaffung durch Lektüre bei dem Erreichen öffentlicher Ämter und sozialem Ansehen, während Frauen ihre Identitätsbildung eher innerhalb der Familie durch empathische und intime Leseerfahrungen erreichten, über die sie sich dann im privaten Kreis auszutauschen vermochten. Gleichmaßen schwächt Brüggemann (2014, S. 677) diese Hypothese selbst ab, indem er ihre bislang fehlende Verifikation betont.

Schilcher (2018, S. 373-376) führt weitere Erklärungsansätze an, die sich mit jenen Brüggemanns (2014) vereinbaren lassen. Eine der Hypothesen ist dabei die frühe Zuschreibung des Lesens als „weiblich“ durch das Elternhaus, die historisch gewachsen ist, was auch dadurch unterstützt wird, dass häufig nur von der Mutter vorgelesen wird. Auch dadurch wenden sich Jungen oft früh anderen Medien zu. Während das Lesen als Selbstzweck somit als weiblich konnotiert wird, lässt sich die Lektüre zur Informationsbeschaffung zu als männlich wahrgenommenen Themen wie „Computer, Naturwissenschaften oder Wirtschaft“ (ebd., S. 374) mit einer männlichen Selbstwahrnehmung vereinbaren.

Auch mögliche notwendige Konsequenzen für den Literaturunterricht, um dem Ungleichgewicht bezüglich der Lesekompetenz nach Geschlechtern entgegenzuwirken, werden von Schilcher (2018, S. 377) diskutiert. Als kritisch wird dabei die Dependenz von Schulbüchern und Arbeitsblättern betrachtet. Da die Lesekompetenz stark mit der Lesemotivation verbunden ist, wird zur Steigerung letzterer, und somit mittelbar auch ersterer, nahegelegt, dass Schüler/innen ihre Lesestoffe im Literaturunterricht selbst auswählen dürfen sollten. Auch wenn Musik nicht explizit genannt wird, wird eine Offenheit „für alle Arten von Printmedien und Online-Medien“ (ebd., S. 380) seitens der Lehrkräfte empfohlen. Eine ähnliche Richtung schlägt Brüggemann (2014, S. 690) ein, indem er von Lehrer/innen „ein empathisches Interesse an der kulturellen und sozialen Gegenwart“ und „die Bereitschaft [...], den Einfluss des soziokulturellen Wandels auf ihre Schüler [...] zu erkunden“ fordert. Die Ansätze Schilchers (2018) und Brüggemanns (2014) zielen somit beide darauf ab, den Literaturunterricht an aktuelle soziokulturelle Entwicklungen und Lebensrealitäten anzupassen, um ein genuines Leseinteresse bei

Schüler/innen zu wecken. Auch Kepser/Abraham (2016, S. 105) empfehlen, Jungen im Literaturunterricht durch die Berücksichtigung ihrer favorisierten Lesestoffe (namentlich Fantasy, Science-Fiction, Thriller und Sachliteratur) abzuholen.

Weitere Denkanstöße liefert Schilcher (2018, S. 379) etwa in der Gestalt, dass sie den Literaturunterricht als geeignet dafür ansieht, eben jene Geschlechterrollen und -klischees zu hinterfragen, die gerade dafür sorgen, dass Jungen dem Lesen eher abgeneigt sind. Hilfreich können dabei männliche Figuren innerhalb der gelesenen Werke sein, die einerseits gängigen männlichen Rollenbildern wie „kämpferisch, mutig und ‚cool‘“ (ebd.) entsprechen, andererseits allerdings auch eine verletzbare Seite offenbaren. Während dieser Ansatz eine Lösung innerhalb der fiktionalen Inhalte selbst sieht, führt Schilcher (2018, S. 382f.) unter dem Stichpunkt der „Lesevorbilder“ einen weiteren Gedanken an, der die Problematik gewissermaßen an einem früheren Zeitpunkt aus einer anderen Perspektive aufgreift. So wird die bereits erläuterte frühe weibliche Konnotation des Lesens, die bei Kindern etwa durch das Vorlesen seitens der Mutter, aber auch durch größtenteils weibliche Deutschlehrerinnen und Erzieherinnen entsteht, als Ansatzpunkt herangezogen. Langfristig stellt dabei das Ziel dar, mehr Väter zum Vorlesen zu bewegen und auch eine gleichmäßigere Geschlechterverteilung bei den genannten pädagogischen Berufen zu erzielen, um Jungen mehr Lesevorbilder an die Hand zu geben. Dies ist allerdings ein Vorhaben, das über die Didaktik hinausgeht und geradezu eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung darstellt. Kurzfristig kann im Literaturunterricht in der Form helfend eingegriffen werden, indem männliche Autoren an sich als Lesevorbilder fungieren, um aufzuzeigen, dass das Spiel mit Sprache keineswegs ausschließlich Mädchen und Frauen vorbehalten sein muss. Schilcher (2018, S. 382f.) legt dabei die „Begegnung mit Schriftstellern und erwachsenen Idolen, die als Lesevorbilder auftreten können“ nahe, wobei auch schon eine intensivere Beschäftigung mit den Autoren einen positiven Effekt erzielen könnte.

1.1.3 Migrationshintergrund als literarischer Risikofaktor

Im Hinblick auf den Schwerpunkt dieser Arbeit lohnt sich auch eine genauere Betrachtung der sozialen Herkunft als Einflussfaktor auf die Lesekompetenz. Speziell der Migrationshintergrund ist dabei von größerem Interesse. Die Ergebnisse der PISA-Studien aus den vergangenen beiden Jahrzehnten liefern dabei wichtige Erkenntnisse, da durch diese erstmals etwaige Korrelationen von Kompetenzunterschieden unter Schüler/innen und deren Migrationshintergründen untersucht werden konnten, während amtliche Statistiken lediglich die Nationalität als Faktor zu liefern vermochten (vgl.

Stanat et al. 2010, S. 200). Grundsätzlich kann nach der PISA-Studie aus dem Jahre 2018 festgehalten werden, dass Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund durchschnittlich über geringere Lesekompetenzen verfügen als solche ohne. Erwähnenswert ist dabei, dass das Leistungsniveau bezüglich des Lesens bei Schüler/innen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil im Vergleich zu Schüler/innen ohne Migrationshintergrund ebenfalls abfällt, während ein solcher Unterschied an Lesekompetenz in der PISA-Studie 2009 noch nicht festgestellt werden konnte (vgl. Weis et al. 2019, S. 154f.).

In letztgenannter Studie wurde zudem noch zwischen Migrationshintergründen aus verschiedenen Ländern, namentlich aus der Türkei, Ländern der ehemaligen Sowjetunion, sowie Polen unterschieden. Dies wurde in späteren Studien nicht weiter fortgeführt, da die Stichproben als zu gering angesehen wurden, als dass sie aussagekräftige Ergebnisse hätten liefern können (vgl. ebd., S. 135). Dementsprechend müssen die diesbezüglichen Befunde aus der PISA-Studie 2009 mit einer kritischen Distanz betrachtet werden, gleichermaßen können sie dennoch eine gewisse, wenn auch nicht statistisch signifikante Tendenz aufzeigen. So schnitten von den verschiedenen erfassten Migrationsgruppen die türkischstämmigen Schüler/innen bezüglich der Lesekompetenz am schwächsten ab, auch in der zweiten Generation waren sie durchschnittlich über zwei Schuljahre von dem Niveau von Schüler/innen ohne Migrationshintergrund entfernt. Die Gruppe der polnischstämmigen Schüler/innen schnitt bei der Lesekompetenz besser als die türkischstämmigen, allerdings schwächer als die Schüler/innen mit Hintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion ab (vgl. Stanat et al. 2010, S. 223). Grundsätzlich muss hierzu allerdings festgehalten werden, dass kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Lesekompetenz unterstellt wird. Vielmehr werden verschiedene Kontrollvariablen herangezogen, um zu untersuchen, inwiefern ein Migrationshintergrund bestimmte andere Variablen begünstigt, die wiederum zu einer schwächer ausgeprägten Lesekompetenz führen. Solche Kontrollvariablen sind etwa die zu Hause gesprochene Sprache oder das ökonomische und kulturelle Kapital der Familie (vgl. ebd.). Im Kontext des Schwerpunkts dieser Arbeit ist es allerdings nicht weiter zielführend, diese Kontrollvariablen näher zu bestimmen und zu erläutern. Als zentrale Erkenntnis gilt es an dieser Stelle festzuhalten, dass Schüler/innen mit Migrationshintergründen mindestens seit der Erfassung durch die PISA-Studie, realistisch betrachtet auch schon sehr viel länger, Probleme bei der Ausbildung ihrer Lesekompetenz haben, was verschiedene

Gründe haben kann. In jedem Fall ist es wichtig, nach Wegen zu suchen, diese Schüler/innen beim Lesen zu unterstützen.

An zusätzlicher Relevanz gewinnt der Migrationshintergrund als zu beachtender Faktor bei der Lesekompetenz von Schüler/innen dadurch, dass es sich dabei quantitativ keineswegs um eine kleine Minderheit handelt. Die PISA-Studie 2018 stellte fest, dass 35,6 % der befragten fünfzehnjährigen Schüler/innen über einen Migrationshintergrund verfügen. Im Vergleich zur Studie neun Jahre zuvor (25,7 %) handelt es sich dabei um einen Anstieg von knapp 10 %. Die größten Anteile machen dabei Schüler/innen mit Hintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion mit 6 % und der Türkei mit 5 % aller befragten Schüler/innen aus (vgl. Weis et al. 2019, S. 151). Diese Zahlen zeigen auf, dass Deutschland sich zu einer zunehmend multikulturelleren Gesellschaft entwickelt, was sich auch in den Schulklassen und dementsprechend auch im Literaturunterricht widerspiegelt. Dadurch werden die zuvor dargelegten Probleme von Schüler/innen mit Migrationshintergrund bei dem Erwerb von Lesekompetenzen umso dringlicher, da über ein Drittel aller Schüler/innen potenziell davon betroffen sein kann.

1.2 Rap als beliebtes Unterhaltungsmedium

Der Griff zu Musik im Literaturunterricht stellt keineswegs ein neues Konzept dar. In einer Vielzahl an Fachdidaktiken finden sich Anregungen wieder, in welcher Gestalt populäre Lieder in den Deutschunterricht eingebunden werden können. Häufig beschränkt sich dabei allerdings die Auswahl der Stücke auf bestimmte, scheinbar eher massentaugliche Genres. So führt Pichottky (2014, S. 845) an, dass Jugendliche privat „in Form von Jugendbüchern, Trivialliteratur, Filmen oder aktueller Rock- und Popmusik“ mit Literatur aktiv in Berührung kommen. Auch Loch (2006, S. 36) nutzt diesen Ansatzpunkt und unterstellt „ein gesteigertes Interesse der Jugendlichen an deutschsprachiger Pop- und Rockmusik“. Zwar müssen diese Aussagen zunächst als Bestandsaufnahmen ihrer Zeit angesehen werden, schließlich wurden die genannten Werke bereits vor mehreren Jahren veröffentlicht, allerdings lässt sich bei einem Blick auf die Gegenwart feststellen, dass sie weiterhin zutreffend sind. Eine Umfrage des IfD Allensbach (2019a) zu den beliebtesten Musikrichtungen in Deutschland nach Altersgruppen zeigt auf, dass Rock- und Popmusik in der Altersgruppe von 14 bis 19 Jahren von 53,4 % der Befragten sehr gern gehört wird, was den höchsten Wert aller zur Wahl stehenden Genres in der Altersgruppe darstellt.

Gleichermaßen muss allerdings ebenso konstatiert werden, dass sich ein Genre aufmacht, gewissermaßen den Platz der Popmusik gemäß ihres Namens als populärste Musik in jener Altersgruppe streitig zu machen. So gaben 45 % der Befragten Teenager ab 14 Jahren an, dass Hip-Hop bzw. Rap zu ihren sehr gern gehörten Musikrichtungen zählt. Erst mit 29,1 % folgen Techno-, House- und Dance-Musik auf Platz 3, sodass Pop, Rock und Rap derzeit eine gewisse Vormachtstellung in der Altersgruppe unterstellt werden kann.

Dabei gewinnt deutschsprachiger Rap zunehmend auch außerhalb des Genres an gesellschaftlicher Relevanz, so zierte der Künstler GZUZ im Januar 2020 das Titelblatt des SPIEGELS, welches mit der Schlagzeile „Die Faszination des Gangsta-Rap“ warb. Der dazugehörige Artikel thematisiert unter anderem kritisch die zunehmende Beliebtheit des Genres bei jungen Hörer/innen. Untermauert wird dies dabei durch diverse Statistiken, welche die Frage aufwerfen, ob die 45 % an jugendlichen Rap-Fans nicht noch zu tief angesetzt sind. So werden die ersten neun Plätze der meistgestreamten Künstler/innen bei Spotify in Deutschland im Jahre 2019 von deutschsprachigen Rappern eingenommen. Erst auf Platz 10 findet sich mit dem britischen Singer-Songwriter Ed Sheeran ein Künstler außerhalb des Genres wieder (vgl. Backes et al. 2020, S. 10). An zusätzlicher Relevanz gewinnt dieses Ranking dadurch, dass in Deutschland mittlerweile mit 56,4 % der Großteil der Umsätze in der Musikindustrie über Streaming erzielt wird, während aus dem Verkauf von Audio-CDs nur noch 28,2 % des Gesamtumsatzes generiert werden (vgl. Bundesverband Musikindustrie 2019). Spotify stellt dabei (exklusive YouTube, das nicht als klassischer Streaming-Dienst aufzufassen ist) den am häufigsten genutzten Musikstreaming-Dienst in Deutschland dar, wobei junge Leute im Alter zwischen 14 und 29 den größten Anteil an Nutzern ausmachen (vgl. ARD/ZDF 2019a; ARD/ZDF 2019b). Zusammenfassend kann also konstatiert werden, dass die in Deutschland mit Abstand erfolgreichsten Künstler auf dem beliebtesten Musikmedium, das hauptsächlich von jüngeren Hörer/innen genutzt wird, deutschsprachige Rapper sind. Zusätzlich ist außerdem ein leichter Trend festzustellen, dass Rap in Deutschland altersübergreifend eine etwas höhere Beliebtheit bei Männern als bei Frauen genießt. Bei einer Befragung des IfD Allensbach (2019b) gaben 30,9 % der männlichen Befragten an, gerne Rap zu hören, während der Anteil bei Frauen 24,7 % betrug. Hierbei handelt es sich zwar um keine gravierende Diskrepanz, der leichte Ausschlag ist im Kontext dieser Arbeit jedoch dennoch erwähnenswert.

Logischerweise schlägt sich dieser Trend auch in den deutschen Single-Charts nieder, welche die generierten Erlöse der Songs aus allen Musikmedien berücksichtigen. Von den 775 Songs, die im Jahre 2019 die Top 100 der Charts erreichten, waren 424 davon dem deutschsprachigen Rap zuzuordnen, womit das Genre 54,7 % der erfassten Positionen einnahm (vgl. Backes et al. 2020, S. 17). Gewiss lassen sich diese Zahlen ob ihrer exorbitanten Höhe zu einem bestimmten Grad hinterfragen.² Eine detailliertere Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist im Kontext dieser Arbeit nicht weiter zielführend, dieser Verweis soll lediglich als gewisse Einordnung der angeführten Statistiken dienen. Dennoch muss festgehalten werden, dass sich deutschsprachiger Rap auch trotz möglicherweise künstlich aufgeblähter Zahlen einer außerordentlichen Beliebtheit erfreut, was sich etwa auch bei Tourneen zeigt. Im Jahre 2019 besuchten ca. 300.000 zahlende Hörer/innen die ‚Palmen aus Plastik 2‘-Tour von Bonez MC & RAF Camora in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. ebd., S. 12). Rap kann demnach mittlerweile zum einem eine Beliebtheit bei einer hauptsächlich jüngeren Altersgruppe, zum anderen allerdings auch eine gewisse gesamtgesellschaftliche Relevanz unterstellt werden.

Auch wenn Rap in Deutschland mittlerweile in einer Vielzahl an Gesellschaftsschichten angekommen ist, ist es dennoch sinnvoll, einen genaueren Blick auf Hörer/innen mit Migrationshintergrund zu werfen. Bereits bei der Betrachtung der neun meistgestreamten Künstler bei Spotify 2019, die wie bereits erwähnt alle dem deutschsprachigen Rap-Genre angehören, lässt sich feststellen, dass mit Ausnahme zweier Künstler (Kontra K und Bonez MC) bei allen weiteren aufgeführten Rappern (Capital Bra, Samra, RAF Camora, Luciano, Apache 207, Ufo361 und Mero) ein Migrationshintergrund bekannt ist. Dies ist insofern relevant, dass diese Künstler besonders für junge Hörer/innen, die über denselben Hintergrund verfügen, als Vorbilder durch Repräsentation ihrer Ethnizität in der Musik dienen können (vgl. Böder/Karabulut 2017, S. 277-280). Dieser Effekt kann schon implizit allein durch die mit dem Künstler geteilten ethnischen Wurzeln, aber auch explizit durch die Thematisierung dieser und der aus ihnen entstehenden Probleme in der Musik erzielt werden. Dietrich/Seeliger (2013) sehen in deutschsprachigem Rap von Künstler/innen mit Migrationshintergrund dabei den Versuch, spielerisch fremdenfeindlichen Vorurteilen entgegenzutreten.

² Der Rap Hack: Kauf Dich in die Charts! Wie Klickzahlen manipuliert werden:
<https://www.youtube.com/watch?v=qiqYuSQwkHo>
Uploaddatum: 23.05.2019, letzter Zugriff: 01.06.2020

Derecka (2019, S. 60) schlägt eine ähnliche Richtung ein und stellt heraus, dass Rap-Texte als „Manifest der ungleichen Behandlung der Minderheiten in Deutschland“ und als „Klage über die Ausgrenzung, die Fremdheit und das Fremdbleiben innerhalb einer Multi-Kulti-Gesellschaft“ fungieren, wobei sie auch die diesbezügliche Funktion von ausländischen Wörtern in deutschen Rap-Texten unterstreicht. Ähnlich wird diese Thematik auch von Güngör/Loh (2017, S. 209-211) aufgegriffen, die in der Verwendung von Textfragmenten aus anderen Sprachen und der Umkodierung von bisher rassistischen Begriffen wie ‚Kanake‘ ein Potenzial zur gesellschaftlichen Befähigung von Hörer/innen mit Migrationshintergrund erkennen. Als prominente Beispiele für die Verwendung anderer Sprachen in ihren Texten unter den aktuell erfolgreichen Rap-Künstlern in Deutschland dienen Capital Bra und Mero. Vom ukrainisch- und russischstämmigen Capital Bra, der den Rekord für die meisten Nummer-1-Singles in den deutschen Singlecharts hält, sind die Refrains von drei ebenjener Songs komplett in der russischen Sprache gehalten („One Night Stand“, „Prinzessa“, „Baby“). Mero, dessen Eltern aus der Türkei stammen, veröffentlichte 2019 den Song „Olabilir“, der sowohl auf Türkisch, als auch auf Deutsch gerappt ist und der am häufigsten aufgerufene deutsche Rap-Song auf YouTube des Jahres 2019 war (vgl. Senger 2019). Während Rap in Deutschland mittlerweile also über eine breite Hörerschaft verfügt, was durch seinen kommerziellen Erfolg ersichtlich ist, hat sich durch weiterhin überdurchschnittliche Repräsentation durch Künstler/innen mit Migrationshintergrund nichts an der Tatsache verändert, dass Hörer/innen mit ausländischen Wurzeln über spezielle Anknüpfungspunkte zu dem Genre verfügen.

2. Songtexte im Deutschunterricht

2.1 Das Verhältnis von Songtexten zu Literatur und Lyrik

Es stellt sich als schwierig dar, das Verhältnis zwischen dem Literatur-/ bzw. Lyrikunterricht und Songtexten eindeutig zu bestimmen. Einerseits scheint es unbestritten zu sein, dass es sich bei den Texten an sich in ihrer Grundform um Lyrik handelt. Sowohl in Lehrwerken, als auch in Fachliteratur werden Songtexte häufig synonym zu Gedichten verwendet, ohne dass die zusätzliche musikalische und performative Komponente der Lieder explizit thematisiert wird. Nies (2018, S. 81-83) nennt beispielsweise den Song „Keine Panik“ der Band Ohrbooten als geeigneten Text zur Vermittlung von uneigentlicher Sprache im Deutschunterricht, wobei erst im letzten Satz seiner diesbezüglichen Ausführungen die musikalische Darbietung zur Sprache kommt. Dies kann zwar einerseits didaktisch aufgrund des ungenutzten Potenzials des Mediums Musik

kritisiert werden, zeigt andererseits allerdings auch auf, dass Songtexte als lyrische Kategorie an sich nicht in Frage gestellt werden. So bezeichnet Pfeiffer (2018, S. 61) etwa unter anderem Rap und Popsongs als „gesellschaftliche Refugien“, in denen die Lyrik „überwintert“. Loch (2006, S. 36) stellt in Popmusik neben Reimen und Rhythmik eine Vielzahl weiterer Stilmittel fest, aufgrund derer zum vollständigen Sinnverständnis, sofern dies überhaupt möglich ist, eine detaillierte Analyse notwendig sein kann, wodurch sich diese Lieder als Lyrik qualifizieren. Eine ähnliche Argumentation liefern Kepser/Abraham (2016, S. 181f.), die speziell Rap-Texten lyrische Qualitäten zusprechen, etwa aufgrund ihrer Reim- und Satzkonstruktionen, die in ihnen verwendeten rhetorischen Figuren, aber auch durch ihre Inhalte. Der englische Begriff der „Lyrics“ für Songtexte wird dabei als bezeichnend angeführt. Gleichmaßen wird allerdings auch vor „problematischen Lyrics“ (ebd., S. 182) gewarnt. Außerdem stellen Kepser/Abraham (2006, S. 181) klar, dass abgesehen davon auch grundsätzlich eher wenige Songtexte zur Thematisierung im Deutschunterricht geeignet seien, da vielen eine gewisse Qualität fehle. Dies wird auch von Loch (2006, S. 37) unterstützt, der nur dann von für den Unterricht „interessante[n] Popsongs“ spricht, wenn bestimmte Kriterien wie eine Polyvalenz des Textes oder stilistische Qualitäten erfüllt werden. Eine Einschränkung bei der gattungstechnischen Bestimmung von Popmusik nehmen auch Schilcher/Dürr (2018, S. 118) vor. Stücke deutschsprachiger Bands wie unter anderem Wir sind Helden und Ich + Ich werden als „Lyrik im weitesten Sinn“ (ebd.) und „niedrigschwellige lyrische Texte“ (ebd.) bezeichnet. Diese Charakterisierungen, die eventuell auch als gewisse Abwertung verstanden werden könnten, werden allerdings ein Stück weit dadurch relativiert, dass darauf eine umfangreiche Sachanalyse des Wir-sind-Helden-Songs „Rüssel an Schwanz“ folgt, in welcher dessen lyrisches Potenzial kleinschrittig und detailliert aufgezeigt wird (vgl. ebd., S. 118-122).

Pichottky (2014, S. 846, 851) differenziert zwar klar zwischen Pop- bzw. in ihren Worten „Jugendmusik“ und lyrischen Texten, unterstreicht aber die stilistischen Parallelen der beiden Gattungen, welche im Deutschunterricht produktiv genutzt werden können. So nehmen Schüler/innen den in Lyrik als unüblich charakterisierten Sprachgebrauch in der Jugendmusik nicht als solchen wahr, was zu einem Abbau der Berührungsängste mit Gedichten führen kann. Auch Anders (2013, S. 35) spricht populärer Musik lyrische Elemente zu und erweitert den Gedanken zudem noch um das Medium des Musikvideos, welche sie als „lyrische Texte in Kombination mit audiovisuellen Medien“ bezeichnet. Verlan (2003) veröffentlichte gar eine eigene Sammlung mit Rap-Texten, die für den Unterricht geeignet sind, was an sich bereits selbsterklärend für seinen Standpunkt zur

Thematik ist. Er schreibt es der Rap-Musik zu, dass „[i]n Kinderzimmern und Jugendhäusern, in Parks und auf der Straße, in Kneipen und Diskotheken [...] heute wieder gereimt, gedichtet und in Versen gestritten [wird].“ (ebd., S. 20).

Eine andere Perspektive nimmt Wolbring (2015, S. 134-138) bezüglich der Frage ein, inwiefern speziell Rap-Texte als Lyrik bzw. allgemeiner als Literatur zu klassifizieren seien. Bei der Analyse diesbezüglich kritischer Stimmen, welche Rap ihre Literarizität absprechen, stellt er fest, dass die Argumente häufig eine qualitative Richtung einschlagen, anstatt sich etwa mit formalen Kriterien zu beschäftigen. So wird in diesen Fällen unter dem Deckmantel von etwaiger mangelnder literarischer Qualität der Rap-Musik der Zugang in das soziale System der Literatur verwehrt. Dem wird gegenübergestellt, dass die Zuschreibung als Literatur kein Kennzeichen für Qualität darstellen sollte. Würde man schließlich dieser Annahme folgen, könnte es gar nicht erst schlechte Literatur geben. Dementsprechend wertet Wolbring (2015, S. 136f.) ein solches Ausschlussverfahren sowohl in seiner pauschalen Form als unzutreffend, da innerhalb der Rap-Musik große Unterschiede bezüglich der lyrischen Qualität anzutreffen sind, als auch als elitäre Abgrenzung der literarischen Kultur gegenüber dem scheinbar minderwertigen Rap, und somit gewissermaßen als Akt des kulturellen Selbsterhalts. Bezüglich der Frage, ob es sich bei Rap um Poetik handelt, stellt Wolbring (2015, S. 138f.) fest, dass dies gemessen an gängigen Kriterien wie Reim und Rhythmik unstrittig der Fall sei, kritisiert allerdings gleichermaßen diese Merkmale, laut derer etwa auch Werbetexte als Poetik zu klassifizieren seien. Schlussendlich kommt er zum Fazit, dass die Frage nach literarischer Gattungszugehörigkeit von Rap-Texten aufgrund ihrer normativen Natur gar zweitrangig sei (vgl. ebd., S. 140f.).

2.2 Motivationale Begründungen zur Implementierung

Häufig wird bei der Argumentation bezüglich der Arbeit mit Songtexten im Literaturunterricht auf lerntheoretische Annahmen Bezug genommen, welche darlegen, dass die Bekanntheit der Musikstücke aus dem alltäglichen Leben an sich schon zu einem Motivationsschub bei den Schüler/innen führen können. Pichottky (2014, S. 851) verweist auf Holoubek (1998, S. 111), welcher die Analyse von Songtexten im Gegensatz zu jener von Gedichten aus der Sicht von Schüler/innen als „private[s] Bedürfnis“ charakterisiert. Diesen Vorteil umschreibt Loch (2006, S. 36) mit dem von Spinner (2006, S. 8) in diesem Kontext geprägten Begriff der „subjektiven Involviertheit“. Diese Annahmen begründen sich in der Motivationstheorie und lassen sich grundsätzlich darauf herunterbrechen, dass bei Schüler/innen eine intrinsische Motivation für die Analyse der

Texte aktiviert werden soll. Dabei soll die Lernmotivation nicht durch etwa Motivationstrainings oder ähnlichem, sprich am Lernsubjekt selbst, sondern durch die Beeinflussung der Situation, genauer der Lernumgebung, gefördert werden (vgl. Schiefele/Streblow 2006, S. 235). In diesem Fall kann von einer gegenstandszentrierten intrinsischen Motivation gesprochen werden (vgl. ebd., S. 233), da konkret Songtexte als Unterrichtsthema den Ausgangspunkt darstellen und den Schüler/innen ein positives Erlebnis bei der Bearbeitung versprechen. Das thematische Interesse kann dabei zu „[g]efühlsbezogene[n] Valenzüberzeugungen“ (ebd., S. 234) führen, was bedeutet, dass die Schüler/innen mit aus dem Alltag bekannten Songs bestimmte Gefühle wie Freude verbinden, was bereits eine Motivationssteigerung zur Folge haben kann. Vollmeyer (2006, S. 223f.) bezieht sich auf die motivationstheoretische Konzeption von Rheinberg (2004, S. 23-30) und führt diesbezüglich aus, dass ein Arbeitsauftrag, der bereits an sich schon Spaß verspricht, eine Selbstinitiative bei der Bearbeitung fördert, was wiederum zu besseren Leistungen führt. Beim Einsatz von Songtexten wird versucht, eine „persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes“ (Schiefele/Streblow 2006, S. 241) zu erreichen, indem der eigentliche Lernstoff (Gedichte oder Literatur im Allgemeinen) mit dem bereits existenten Interesse der Schüler/innen an aktueller Musik verbunden wird (vgl. ebd., S. 242).

2.3 Ansätze zur Umsetzung in Unterrichtskonzepten

Während die Anerkennung von Songtexten als Lyrik bis zu einem gewissen Grad Teil des Kanons ist, scheint es sich mit ihrer Implementierung im Literaturunterricht anders zu verhalten. Leubner et al. (2016) beispielsweise gestehen Songtexten zwar zu, „wohl die häufigste Spielart, in der Lyrik den Jugendlichen begegnet“ (ebd., S. 103) zu sein und verweisen auf die beinahe grenzenlose Vielfalt bei der Auswahl von Lyrik für den Deutschunterricht, in ihren konkreten Empfehlungen für den Literaturunterricht fehlen Songtexte hingegen gänzlich. Vielmehr beschränken sich diese ausschließlich auf Gedichte (vgl. ebd., S. 107f.). Ähnlich verhält es sich bei Korte (2003, S. 210f.), der zunächst die Unbeliebtheit der Lyrik bei Schüler/innen skizziert und festhält, dass diese schlichtweg nicht zur Zielgruppe des ohnehin abnehmenden Markts zählen. Im selben Kontext erwähnt er „eine immer neue (der Schule weithin unbekannt) Art der Vernetzung von Musik und (englischem und amerikanischem) Song“, die er „in der populären Jugendmusik-Szene“ (ebd.) beobachtet. Schlussfolgernd formuliert Korte (2003, ebd.) daraufhin, dass eine Begegnung mit Gedichten nunmehr häufig ausschließlich in der Schule stattfindet, wodurch sich Lyrik von prosaischer Literatur

unterscheide, die Schüler/innen auch außerhalb des Schulkontextes rezipieren. Dadurch werden implizit zweierlei Aussagen getroffen: Während Popmusik höchstens im weitesten Sinne zum Kosmos der Lyrik hinzugezählt wird, anders ist die Aussage, Lyrik werde nicht freizeitlich von Schüler/innen konsumiert, nicht zu verstehen, sind es ausschließlich Gedichte, die innerhalb des Lyrikunterrichts zum Stoff gehören sollten.

Wie allerdings bereits eingangs dieses Kapitels erläutert, existieren gleichermaßen auch in Vielzahl Bestrebungen und konkrete Konzepte, die zum Ziel haben, Songtexte produktiv in den Deutschunterricht zu integrieren. Dabei unterscheiden sie sich durchaus untereinander in ihrer Konzeption und ihren Kompetenzziele. Relativ allgemein bleiben die Ansätze von Kepser/Abraham (2016, S. 181f.). Im Mittelpunkt steht dabei die bereits skizzierten literarischen Qualitäten von Song- bzw. auch genauer Rap-Texten, die anhand der verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten von Peter Fox' „Haus am See“ aufgezeigt werden. Weitergehend wird auch im „provokante[n] Gestus“ (ebd., S. 182) des Gangsta-Rap ein Potential zur Interpretation im Unterricht identifiziert. Als produktionsorientierte Methode wird das eigene Verfassen von Rap-Texten durch die Schüler/innen an die Hand gegeben. Auch wird herausgestellt, dass Songtexte in der Analyse im Vergleich zu Gedichten um die performative Ebene erweitert werden, sprich Betonung, Rhythmus, oder auch die damit zusammenhängende visuelle Ebene beim Hinzuziehen von etwaigen Musikvideos. Ansonsten werden Songtexte von Kepser/Abraham (2016) gewissermaßen als substitutiv zu Gedichten betrachtet, was auch bedeutet, dass für sie „die gleiche analytische Sorgfaltspflicht“ (ebd., S. 181) gilt.

Eine ähnliche, leicht ausführlichere Konzeption verfolgt Anders (2013, S. 37-40), was insofern nicht überrascht, da Kepser/Abraham (2016, S. 181f.) sich mehrmals auf diese beziehen. Ein größerer Fokus wird dabei allerdings auf Rap-Musik gelegt. Dieser wird dabei unterstellt, häufig bewusst falsche Interpretationen bei bürgerlichen Hörer/innen zu provozieren, was zum einen zu einer detaillierteren Analyse einlädt, zum anderen Schüler/innen auch einen möglichen Wissensvorsprung bei dieser liefert, was sich positiv auf die Motivation auswirken kann. Der Grundgedanke dabei ist, dass das erfolgreiche Erlebnis bei der Interpretation von Rap-Texten bei Schüler/innen wiederum bei der darauffolgenden Analyse von Gedichten behilflich sein kann, sprich eine gewisse Transferleistung vollzogen werden kann. Anhand von Rap-Texten soll also aufgezeigt werden, dass die Interpretation von Lyrik Spaß machen kann und einfacher gelingen kann, als bei Schüler/innen durch deren grundsätzlich ablehnende Haltung der Anschein entsteht. Abgeraten wird von Projekten, die Rap und Gedichte in der Gestalt miteinander

verbinden, dass klassische Lyrik in Form von Rap-Texten umgeschrieben und gerappt werden sollen. Damit werde man der Gattung des Raps nicht gerecht, die als eigene Strömung zu rezipieren und akzeptieren sei. Gleichmaßen stießen derart konzipierte Aufgabenstellungen bei Schüler/innen zudem ohnehin eher auf Ablehnung.

Pichottky (2014, S. 850-857) unterscheidet in ihren Vorgehensweisen zu Songtexten im Literaturunterricht zwischen analytischen und produktiven Verfahren. Bezüglich ersterer werden mehrere Beispiellieder genannt, in welchen von verschiedenen stilistischen Mitteln Gebrauch gemacht wird, wodurch sich diese zur Vermittlung analytischer Kompetenzen für den Unterricht eignen. Eine mögliche Verbindung von Songtexten und Gedichten wird durch den Vorschlag Pichottkys (ebd., S. 853f.) geschaffen, Musikstücke mit motivähnlicher Lyrik zu vergleichen. Hierbei handelt es sich um eine Methode, um die gesteigerte Motivation der Schüler/innen durch den Einsatz von bei ihnen bekannten Songs unmittelbar auf die Arbeit mit Gedichten zu übertragen. Ein weiteres Potenzial bei der Implementierung von Songtexten in den Literaturunterricht wird darin gesehen, die Kompetenz, Zusammenhänge zwischen Form und Inhalt eines Werkes aufzuzeigen, zu vermitteln, wobei es sich grundsätzlich eher um eine unbeliebte und von Schüler/innen als schwierig eingeschätzte Aufgabe handelt. Musikstücke können an dieser Stelle behilflich sein, da sie im Vergleich zum Gedicht zusätzlich über die Ebene des Sounds verfügen, bei dem es sich auch um ein Element der Form handelt (vgl. ebd., S. 854). Dementsprechend können dadurch Zusammenhänge zwischen dem Musikbild und dem Songtext untersucht werden, was Schüler/innen möglicherweise einfacher fällt als die übliche Formanalyse bei Gedichten, welche wiederum implizit durch die Ähnlichkeit der Aufgabenstellung ebenfalls geschult wird. Dadurch könnten formelle Analysen die Schüler/innen in Zukunft vor weniger Probleme stellen. Einen weiteren Vorteil von Songs identifiziert Pichottky (ebd., S. 855f.) bei produktiven Verfahren, indem das Verfassen weiterer Strophen von bekannten Songs durch die Bewusstheit über die Melodie vereinfacht wird. Auch hier wird ein Transfer der dadurch erworbenen Kompetenzen auf die Arbeit mit Gedichten erhofft. Diese Annahme folgt der Konzeption, dass die zu dem Zeitpunkt der Bearbeitung aktuelle Motivation der Schüler/innen zur Analyse der Songtexte, die in dem Gegenstand selbst begründet ist, sich zu einer überdauernden Motivation entwickelt, die sich auch auf die Interpretation von Gedichten überträgt (vgl. Schiefele/Streblow 2006, S. 233f.)

Eine konkrete Unterrichtseinheit, in der mit Songtexten im Literaturunterricht gearbeitet wird, liefert Loch (2006). Der Grundgedanke und die damit verbundene Zielsetzung

ähnelt dabei derer von Anders (2013), indem das Interesse von Schüler/innen an populärer Musik dazu genutzt werden soll, literarische Kompetenzen aufzubauen, zu festigen und zu erweitern (vgl. Loch 2006, S. 36). Die Auswahl der Songs spielt dabei eine zentrale Rolle, da Loch (2006, S. 37) wie bereits erwähnt diverse Kriterien für geeignete Liedtexte nennt und dementsprechend viele Songs zu wenig Material für eine tiefergehende Analyse liefern. Das daraus entstehende Dilemma, dass den Schüler/innen lebensnahe Songs im Unterricht behandelt werden sollen, um ihre „subjektive Involviertheit“ produktiv zu nutzen, gleichermaßen aber vermutlich ein Großteil der beliebten Musikstücke kaum für den Literaturunterricht geeignet sind, versucht Loch (ebd.) mit dem Vorschlag zu lösen, die Schüler/innen eine Vorauswahl an Songs treffen zu lassen, aus denen die Lehrkraft selbst schließlich geeignete Stücke herausfiltert. Eine mögliche Problematik identifiziert er allerdings in einem „zu starken emotionalen Bezug“ (ebd.) der Schüler/innen zu den selbst vorgeschlagenen Musikstücken, welcher eine objektive Analyse erschweren könnte.

Die Unterrichtseinheit an sich soll mit dem Vorspielen mehrerer vorausgewählter Songs beginnen, aus denen schließlich in einer Art ‚Chart-Show‘ der Lieblingssong der Klasse gekürt wird. Im Anschluss daran findet eine noch relativ informelle Diskussion unter den Schüler/innen statt, in der hauptsächlich Gefallensurteile zu den Musikstücken geäußert werden. Diese Einstiegsphase legitimiert Loch (2006, S. 40) damit, dass es sich dabei um die natürliche Art und Weise handelt, wie Musikstücke rezipiert werden, nämlich zunächst in ihrer auditiven Form und ohne eine übermäßig analytische Herangehensweise. Im Anschluss daran wird jeder der vorgespielten Songs von jeweils einer Kleingruppe in drei Schritten analysiert: Zunächst werden Kontextinformationen zu den Künstler/innen recherchiert, daraufhin wird der Inhalt des gewählten Songs wiedergegeben, und schließlich werden besonders auffällige Stellen des Songtextes analysiert. Der letzte Schritt dient dabei als Diskussionsgrundlage mit dem Rest der Klasse im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse. Daraufhin soll reflektiert werden, weshalb die Interpretation einiger Songs leichter fiel als bei anderen, um gewissermaßen Kriterien für Literarizität anhand der konkreten Beispiele herauszuarbeiten. In der abschließenden Phase der Unterrichtseinheit sollen schließlich bestimmte Textstellen, die durch eine verdichtete Sprache und die Verwendung von Stilmitteln als auffällig literarisch charakterisiert werden, in einfache, direkte Sprache umformuliert werden. Daraufhin wird in einer Reflexionsphase herausgearbeitet, was den Schüler/innen bei der Umformulierung einfach oder schwer fiel, sowie inwiefern der Sinn des Textes dadurch verloren ging oder gar deutlicher wurde. Als Hauptziel dieses letzten

Schritts kann formuliert werden, dass Schüler/innen durch diese aktive Auseinandersetzung mit den Songtexten die Sinnhaftigkeit literarischer Stillmittel bewusster wird (vgl. Loch 2006, 36-42).

3. Arbeit mit Kontextinformationen im Literaturunterricht

3.1 Didaktische Begründung

Im Vergleich zur zielgerichteten Implementierung von Songtexten im Deutschunterricht mag die Arbeit mit Kontextinformationen zu literarischen Werken zunächst abstrakter wirken und eher einer Erläuterung bedürfen. Nähert man sich zunächst der Frage, weshalb Kontexte überhaupt im Literaturunterricht einen Platz finden sollten, lohnt sich ein Blick in das Kerncurriculum. Im jenem von Niedersachsen des Fachs Deutsch für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 finden sich verschiedene geforderte Kompetenzen, die explizit oder implizit die Auseinandersetzung mit Kontextinformationen voraussetzen. Bereits am Ende von Schuljahrgang 6 sollen Schüler/innen beim Umgang mit Literatur „elementare Zusammenhänge zwischen Text und Entstehungszeit [erkennen]“ (Kerncurriculum Niedersachsen 2006, S. 26). Bis zum Ende des achten Jahrgangs sollen „die historischen Bezüge literarischer Texte“ (ebd.) erkannt und „Informationen über Autor und Entstehungszeit zum Textverständnis“ (ebd.) genutzt werden. Schließlich „kennen [Schüler/innen] historische und geistesgeschichtliche Hintergründe [einer bedeutenden literarischen Epoche vor 1900] und weisen epochentypische Merkmale an ausgewählten Texten nach“ (ebd.) am Ende von Schuljahrgang 10. Außerdem ist gewünscht, dass Schüler/innen „textimmanente Analyse- und Interpretationsverfahren an[wenden] und [...] ggf. Kontextwissen ein[beziehen]“ (ebd.). Sämtliche dieser genannten zu vermittelnden Kompetenzen beinhalten die Analyse von literarischen Texten vor dem Hintergrund von zusätzlichen Kontextinformationen, die nicht werkimmanent zu erschließen sind. Grundsätzlich kann dementsprechend bereits festgehalten werden, dass es sich bei der Arbeit mit literarischen Kontexten keineswegs um eine obskure Unterrichtsmethode handelt, vielmehr gehört sie zum Grundrepertoire an Kompetenzen, das im gymnasialen Deutschunterricht vermittelt werden soll.

Das Kerncurriculum orientiert sich dabei am aktuellen Konsens innerhalb der Literaturwissenschaft, der sich in der Gestalt gewandelt hat, dass das reine werkimmanente Interpretieren seit den 1970er-Jahren nicht mehr die bevorzugte vorherrschende Methode darstellt. Vielmehr werden seitdem im zeitlichen Wandel verschiedene Formen von Kontexten bei der Interpretation hinzugezogen (vgl. Spinner

2010, S. 212f.). Leubner et al. (2016, S. 112) halten fest, dass Kontextinformationen, konkret in Form von historischen und biografischen Informationen, konsensfähig als eine Kategorie der lyrischen Textanalyse gilt. Von der Kammer (2009, S. 78) betont, dass es zu den Kompetenzen eines mündigen Lesers gehört, einschätzen zu können, an welcher Stelle eine zusätzliche Kontextinformation ein weitergehendes Textverständnis begünstigt oder gar zum vollständigen Erfassen des Sinnes notwendig ist. Stets zu beachten ist dabei allerdings auch, dass der literarische Text an sich weiterhin im Vordergrund zu stehen hat, während die Zusatzinformationen die Interpretation von diesem lediglich bereichern sollten. Auch wenn dadurch zusätzliche Kenntnisse außerhalb des Textes durchaus bewusst vermittelt werden können und dieser Wissenserwerb auch erwünscht ist, dürfen diese nicht das Hauptaugenmerk darstellen, vielmehr soll das literarische Werk an sich weiterhin im Fokus stehen (vgl. von der Kammer 2009, S. 80). Das Unterrichtsgespräch soll schlussendlich seinen Weg zurück zum Text finden, denn „um ihn geht es schließlich“ (ebd., S. 88).

3.2 Kontextbegriff und Kategorisierungen

Betrachtet man das Thema der Kontextualisierung von Literatur beim Interpretieren methodisch, ist es unabdingbar, zunächst eine Eingrenzung der Begrifflichkeit des Kontextes vorzunehmen. Zabka (2007, S. 398) zeigt auf, dass literarische Kontexte sich durchaus im werkimmanenten Rahmen abspielen können. So existieren innerhalb eines Textes bereits intratextuelle bzw., sofern man von einem Zusammenhang zum Textganzen spricht, infratextuelle Kontexte. Dementsprechend definiert Zabka (2019, S. 80) auch grundsätzlich jegliche Interpretation eines literarischen Textes an sich als Kontextualisierung, da dabei stets Wissenszusammenhänge hergestellt werden, unabhängig davon, ob dies aus dem Text heraus oder unter Zuziehen weiterer Informationen geschieht. Auch eine Interpretation anhand der bestehenden Wissensbasis des Analysierenden kann dementsprechend als Kontextualisierung bezeichnet werden, die in dem Fall ohne zusätzliches Wissen von außen möglich ist. Ähnlich hält auch Spinner (2010, S. 213) fest, dass eine Interpretation nie ohne Kontextualisierung stattfindet, welche auch implizit anhand von Vorwissen stattfinden kann. Die Kontexte, deren Einbeziehung im Kerncurriculum in den zuvor aufgeführten Kompetenzen gefordert wird und die in dieser Arbeit thematisiert werden, bezeichnet Zabka (2007, S. 398) konkret als „über den Text hinausgehende K[ontexte]“. Stark (2012, S. 42) nutzt dafür den Begriff des Spezialwissens, worunter er etwa Informationen über die Entstehungszeit oder die Biografie des Autors fasst.

Fokussiert man sich auf diesen Kontextbegriff, welcher ausschließlich Kontexte außerhalb der betreffenden literarischen Texte beinhaltet, lassen sich verschiedene Kategorisierungen zur engeren Bestimmung heranziehen. Zabka (2007, S. 398) unterscheidet dabei zwischen Klassifikations-, Produktions- und Rezeptionskontexten. Erstere bezeichnet die Zugehörigkeit literarischer Texte zu verschiedenen Ordnungseinheiten, wobei speziell von „Epochen, Richtungen und Gattungen“ (ebd.) gesprochen wird. Thematisch verwandt und teilweise nicht klar zu unterscheiden sind damit Produktionskontexte. Diese umfassen die Kontexte, unter denen literarische Texte entstanden sind, weshalb dafür auch der Begriff des Entstehungskontextes genutzt wird. Als dessen mögliche Ausprägungen erwähnt Zabka (2007, S. 398) den „biographische[n], kulturelle[n], geistesgeschichtliche[n], philosophische[n], politische[n], sozialgeschichtliche[n] [und] ökonomische[n]“ Kontext. Überschneidungen zu Klassifikationskontexten sind dabei gewissermaßen in der Gestalt möglich, dass literarische Epochen etwa bereits in definierten Produktionskontexten stattfanden. Dementsprechend ist eine Unterscheidung dieser beiden Kategorien nicht immer eindeutig möglich. Rezeptionskontexte beinhalten „Zusammenhänge, innerhalb deren ein Text vermittelt, verstanden oder verarbeitet wird“ (ebd.). Auch hier ließe sich anmerken, dass die Rezeption eines literarischen Textes gewissermaßen immer in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten eingebettet ist, wodurch sämtliche Kategorien Zabkas (2007) in verschiedenen Arten und Weisen miteinander verbunden sind.

Eine etwas andere Perspektive bei der Kategorisierung literarischer Kontexte wählt Spinner (2010, S. 213f.). Auch er führt „rezeptionsgeschichtliche Kontexte“ als eine Kategorie an, legt dabei allerdings einen Fokus auf Werke, deren Rezeption sich im zeitgeschichtlichen Verlauf gewandelt hat. Anders als bei Zabka (2007, S. 398), welcher biografische Informationen als Subkategorie der Produktionskontexte einordnet, stellt die „Biografie des Autors oder der Autorin“ eine eigene Kontextkategorie bei Spinner (2010, S. 213f.) dar. Dabei wird gleichermaßen verdeutlicht, dass Informationen über den Autor keineswegs die einzige Einflussvariable bei der Interpretation darstellen dürfen, vielmehr sollen diese lediglich die Eindrücke aus dem Text selbst um eine weitere Ebene ergänzen. Grzesik (1990, S. 354) warnt dabei davor, den Sinn des Textes mit der „Psyche des Autors“ gleichzusetzen, da es sich bei ersterem um „eine Darstellung, d.h. ein[en] spezifische[n] Verarbeitungsprozeß, und keine direkte Widerspiegelung“ handelt. Die Biografie des Autors ist demnach zwar unbestritten ein zentraler Einflussfaktor auf dessen Werk, darf aber keineswegs als Generalschlüssel zur Erschließung des Textsinns dienen. Neben einem möglichen erweiterten Verständnis und einem breiteren

Interpretationsspektrum birgt die Biografie des Autors als zusätzliche Kontextinformation jedoch auch das Potenzial, Schüler/innen literarische Texte an sich zugänglicher zu machen, indem diese mit dem Leben und den Erfahrungen einer real existierenden Person verbunden werden und damit möglicherweise an zusätzlichem Reiz gewinnen (vgl. Spinner 2010, S. 213f.). Die verbleibenden Formen der Produktions-, sowie die Klassifikationskontexte nach Zabka (2007, S. 398) werden von Spinner (2010, S. 214) unter „gesellschaftshistorische[n] Kontexte[n]“ zusammengefasst. Eine mögliche Überschneidung dieser mit biografischen Kontexten wird dabei nicht ausgeschlossen, schließlich waren und sind Autoren stets in ihren jeweiligen gesellschaftshistorischen Hintergründen beheimatet. Letztere können jedoch über die reine Biografie hinausgehen und gesamtgesellschaftliche Kontexte beinhalten.

3.3 Methoden zur Umsetzung

Bezüglich der konkreten Umsetzung von interpretatorischer Arbeit mit Kontextinformationen im Literaturunterricht führt von der Kammer (2009, S. 78f.) die „Integrationsmethode“ an. Beim Einsatz dieser sind zunächst drei Grundüberlegungen zentral: Zunächst stellt sich die Frage, ob zusätzliches Material im Zusammenhang mit dem zu bearbeitenden Text an sich sinnvoll oder notwendig ist. Von der Kammer (2009, S. 89) beantwortet dies damit, dass die Methode lediglich dann Anwendung finden sollte, wenn der Sinn des Textes ausschließlich mit Hilfe zusätzlicher Informationen zu erschließen ist. Auch Grzesik (1990, S. 358) schlägt eine ähnliche Richtung ein und spricht sich dagegen aus, Schüler/innen Zusatzinformationen zu literarischen Texten im Unterricht anzureichen, sofern diese nicht einem tiefergehenden Textverständnis dienen. Die zweite Frage beschäftigt sich damit, welches Material und wie viel davon bereitgestellt werden sollte (vgl. ebd., S. 78f.). Implizit eingeschlossen in diese Fragestellung ist bereits die Empfehlung, dass die Auswahl der Kontextinformationen durch die Lehrkraft erfolgen sollte, da diese umfängliche Leistung von Schüler/innen in der Regel noch nicht erwartet und verlangt werden könne. Mögliche Zusatzmaterialien als Kontextinformationen werden durch von der Kammer (2009, S. 79) aufgeführt, wobei diese Auswahl weniger thematisch, stattdessen eher medial unterteilt ist. So werden unter anderem verschiedene Gattungen von Texten, Bilder, Filmmaterial und Hörkassetten, sowie biografische Informationen über den Autor aufgeführt.

Als schwieriger gestaltet sich die der zweite Teil der Frage, in welcher Menge den Schüler/innen zusätzliche Materialien zur Verfügung gestellt werden sollten. Zwar ist ihre Beantwortung natürlich stets an den zu bearbeitenden Text gebunden, dennoch lassen

sich hierzu auch grundsätzliche Überlegungen anstellen. Von der Kammer (2009) selbst hält ihre Ausführungen hierzu recht allgemein, indem sie zunächst formuliert, dass es „günstig sein [könne], eine ganze Fülle von Materialien bereit zu stellen“ (ebd., S. 79), um an späterer Stelle zu relativieren, dass „[i]m Zweifel [...] ein Zuwenig an Integrationsmaterial eher besser als ein Zuviel“ (ebd., S. 86) sei. Stark (2012) hingegen skizziert mögliche Gefahren beim Einsatz von wenig zusätzlichem Material. Wird den Schüler/innen lediglich eine Kontextinformation zur Verfügung gestellt, ist es möglich, dass eben jene als eine Art Universallösung bei der Interpretation verstanden wird. Diese intendierte Hilfestellung kann somit die Deutungsvielfalt und den Interpretationsspielraum der Schüler/innen möglicherweise eher einschränken (vgl. ebd., S. 42). Besonders bei der Arbeit mit Klassifikationskontexten, namentlich Epochen- und Gattungswissen, sowie biografischen Hintergründen über den Autor liegt es Schüler/innen nahe, diese sprichwörtlich als Schablone über die bearbeiteten Texte zu legen, um zu der vermeintlich richtigen interpretatorischen Lösung zu kommen (vgl. Stark 2016, S. 88f.). Ebenjener möglichen Problematik widmet sich Spinner (2012, S. 56-61) im Detail. So führt er bezüglich der Interpretation mit Hilfe von Gattungs-, Epochen- und Autorenwissen aus, dass Schüler/innen dieses häufig anstelle des literarischen Textes selbst als Ausgangspunkt heranziehen. In dem Fall wird nicht das Werk an sich analysiert und schließlich geprüft, inwiefern das dazugehörige Fachwissen zu dieser Interpretation passt. Stattdessen wird versucht, eben jenes Fachwissen „in das Gedicht hinein [zu interpretieren]“ (ebd., S. 59).

Als dritte zentrale Frage beim Einsatz von Kontextinformationen mit Hilfe der Integrationsmethode formuliert von der Kammer (2009, S. 79), zu welchem Zeitpunkt - vor, während oder nach der Lektüre - das zusätzliche Material eingesetzt werden soll. Auch hier ist es schwierig, allgemeine Aussagen zu treffen, da sie stets von der Textauswahl abhängig sind. Bezüglich Epochenkenntnissen und Autorenbiografien als Zusatzinformation empfiehlt von der Kammer (2009, S. 87), diese erst im Anschluss an die Lektüre anzureichen, da sie ansonsten von den Schüler/innen möglicherweise zu einem reinen Auswendiglernen und einer subsequenten unüberlegten Anwendung genutzt werden würden, was sich mit der bereits erläuterten Argumentationslinie Starks (2012) zur Menge an Kontextmaterial deckt.

Starks (2012) Grundidee ist die einer „komplexen Kontextualisierung“ (ebd., S. 42). Um die erwähnte mögliche Problematik einer zu einseitigen Interpretation zu vermeiden, plädiert er dafür, Schüler/innen bei der Arbeit mit Kontexten zu literarischen Texten eine

Vielzahl an Zusatzmaterialien aus verschiedenen Fachbereichen an die Hand zu geben. Essenziell ist dabei zunächst die Textauswahl, da nicht jedes literarische Werk gleichermaßen für eine komplexe Kontextualisierung geeignet ist. Stark (2012, S. 42f.) veranschaulicht seine Konzeption an dem Gedicht „Frühling 1946“ von Elisabeth Langgässer, welches aufgrund seiner Vieldeutigkeit für diese Methode in Frage kommt. So werden in dem Gedicht gewissermaßen vier verschiedene Lesarten identifiziert: Es kann als Naturgedicht, als Zeitgedicht, als Träger mythologischer Bezüge, sowie als Ausdruck biografischer Gegebenheiten der Autorin aufgefasst werden. Zu diesen verschiedenen Kontextbereichen werden nun Zusatzmaterialien zur Verfügung gestellt, wobei diese zwecks besserer Verständlichkeit und geringerer Komplexität zuvor schülergerecht bearbeitet werden sollten (vgl. ebd., S. 46). Ziel dieser Modifikation ist, dass der literarische Text an sich weiterhin im Vordergrund steht, während das Zusatzmaterial lediglich die Kontexte liefert, die zum tiefergehenden Verständnis des Werks notwendig sind. Während sich Stark (2012) und von der Kammer (2009) also bezüglich der Menge an Kontextmaterialien durchaus uneinig sind, verbindet ihre Konzeptionen das übergeordnete Ziel, dass die Literatur an sich weiterhin den Mittelpunkt darstellen sollte, während die Kontexte gewissermaßen als Mittel zum Zweck der Interpretation dienen.

Von der Kammers (2009) Kernfrage, zu welchem Zeitpunkt das Zusatzmaterial angereicht werden soll, beantwortet Stark (2012, S. 42) implizit in der Aufgabenstellung, die ein gleichzeitiges Zugänglichmachen des Gedichts mit dem Kontextmaterial nahelegt. Eine ausführlichere Begründung hierfür wird nicht angeführt, jedoch ist es denkbar, dass der Zeitpunkt abhängig von der gewählten Literatur und sonstigen Unterrichtszielen durchaus variieren kann. Bezüglich der verschiedenen Lesarten von Gedichten, über welche diese für eine komplexe Kontextualisierung zu einem gewissen Grad verfügen sollten, verdeutlicht Stark (2012, S. 46-50), dass diese von den Schüler/innen keineswegs isoliert betrachtet werden sollten. Vielmehr ist die inhaltliche Beschreibung von Verknüpfungen der Kontexte ein erklärtes Ziel der Methode. Zu diesem Zweck werden verschiedene Aufgabenstellungen vorgeschlagen, die zwar unterschiedliche Schwerpunkte bezüglich der Kontexte legen, jedoch allesamt die Beschäftigung mit den Zusatzmaterialien anregen bis explizit einfordern (vgl. ebd., S. 44). Gleichermäßen sollen Schüler/innen erkennen, dass das Setzen verschiedener Fokusse bei der Berücksichtigung von Kontexten auch zu unterschiedlichen Interpretationen führen kann (vgl. Stark 2016, S. 90), was Spinner (2012) unter dem Begriff der „Ambiguitätstoleranz“ (ebd., S. 63) zusammenfasst. Grzesik (1990, S. 348-351) verdeutlicht, dass der Prozess des

Textverstehens nie gänzlich abgeschlossen sein kann, da jede Konzentration auf einen Sinnzusammenhang wiederum andere vernachlässigt, wodurch eine Vielzahl an Deutungen zulässig ist. Im Vorfeld zur Bearbeitung eines Textes sollte somit entschieden werden, „welcher Textsinn thematisiert werden soll“ (ebd., S. 351). Auf lange Sicht sollen Schüler/innen zudem zur selbstständigen Recherche von Zusatzmaterialien ermutigt und befähigt werden. Spinner (2012) formuliert die Ausbildung der Kompetenz zur Eigenrecherche bei Schüler/innen gar als „Leitvorstellung“ (ebd., S. 63) und „[f]ür lebenslanges Lernen [...] de[n] wichtigste[n] Beitrag, den Schule leisten kann“ (ebd., S. 68).

4. Rap als geeigneter Inhalt zur Kontextualisierung im Literaturunterricht

4.1 Formale Grundlagen von Rap-Musik

An dieser Stelle stellt sich die Frage, weshalb es sinnvoll ist, bei Kontextualisierung im Literaturunterricht auf Rap-Musik zurückzugreifen. Die grundsätzliche Eignung von Songtexten für den Unterricht durch ihre beinahe einstimmige Klassifizierung als Lyrik bzw. im weiteren Sinne lyrische Gattung wurde bereits an vorheriger Stelle (Kapitel 2.1) thematisiert.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es sinnvoll, zunächst unabhängig von der Methode der Kontextualisierung für den Rap spezifische formale Muster komprimiert zu thematisieren. Rap-Instrumentals (szeneintern ‚Beats‘ genannt) werden in aller Regel im 4/4-Takt produziert (vgl. Wolbring 2015, S. 289). Die Betonung und die Reimstruktur der Texte sind dabei von der musikalischen Begleitung des Beats abhängig. Auf die Silben, die über den Taktschlägen liegen, wird größtenteils betont und gereimt (vgl. Loh 2010, S. 10f.). Auch wenn dies eine gewisse Regelmäßigkeit und eingängige Strukturierung suggerieren mag, fällt es häufig schwer, Rap-Texte mit Hilfe üblicher Versmaße zu kategorisieren, etwa weil die Anzahl der Silben innerhalb eines Verses von Zeile zu Zeile stark variieren kann. Dies wird erreicht, indem unbetonte Silben, lediglich durch das Sprechtempo des Rappers in ihrer Anzahl begrenzt, zwischen den betonten eingefügt werden können, was als „Füllungsfreiheit“ (Wolbring 2015, S. 293f.) bezeichnet wird. Bezüglich der Reimtechnik im Rap ist zentral festzuhalten, dass hauptsächlich mit Assonanzen gearbeitet wird (vgl. Loh 2010, S. 18). Die Verwendung von offensichtlichen, reinen Reimen wird dabei innerhalb des Rap-Genres mit mangelnden lyrischen Fähigkeiten assoziiert (vgl. Wolbring 2015, S. 317f.). Die Verwendung der Assonanztechnik hat verschiedene Folgen: Zum einen öffnet sie die Tür

für reimähnliche Paare, die mehrere Silben umfassen, da sich nun lediglich die Vokalqualität der Silben gleichen muss, was einen größeren textlichen Spielraum bietet (vgl. ebd., S. 322f.). Durch dieses liberale Reimverständnis ist es allerdings auch keine Seltenheit, dass Assonanzen zwischen Wörtern erst durch die bewusst angepasste Aussprache und Intonation des Künstlers entstehen, wie sich an diesem Beispiel verdeutlichen lässt:

„Kaufe mir eine Jacke, Cav Empt

Würd ich aussehen wie du, würd ich mich schämen“

RIN – „Blackout“ (2017)

Zunächst passt RIN die Aussprache der Modemarke „Cav Empt“ vom eigentlich richtigen [kæv ʔempt] auf [keɪv ʔempt] an, um das Wort „schämen“ schließlich anstelle von [ˈʃɛ:mən] als [ʃe:ˈmən] auszusprechen. Besonders die unnatürliche Aussprache von „schämen“ mit Betonung auf der zweiten Silbe fällt dabei auf, führt aber beim Anhören dazu, dass eine reimähnliche Struktur wahrgenommen wird, die sich aus dem reinen Lesen der Textzeilen nicht ergibt. Diese Ausführungen zu Rhythmik und Reimen zeigen auf, dass Rap-Lyrics noch mehr als Texte aus anderen Musikrichtungen von ihrer instrumentalen Begleitung und ihrer Performanz abhängig sind. Dementsprechend lässt es sich anzweifeln, ob Rap-Songs ausschließlich in ihrer Textform im Unterricht behandelt werden sollten, da sie für die musikalisch-auditive Rezeption produziert werden und man sie anderenfalls potenziell vieler Facetten beraubt. Dementsprechend ist es in jedem Fall sinnvoll, die im Unterricht thematisierten Rap-Songs zumindest einmal im Vorfeld abzuspielen, um sie nach Loch (2006, S. 40) „in ihrem ‚natürlichen Lebensraum‘ [zu] belassen“.

4.2 Inhaltliche Charakteristiken im Rap

4.2.1 Selbstreferenzialität

Auch die Beliebtheit von deutschsprachigem Rap, vor allem bei jüngerem Publikum, fand bereits Erwähnung. Diese stellt keineswegs einen Indikator für musikalische oder lyrische Qualität der erfolgreichen Rap-Songs dar, kann aber zu einer erhöhten Motivation der Schüler/innen im eher unbeliebten Lyrikunterricht beitragen, wie in Kapitel 2.2 dargestellt. Diese grundlegende Überlegung ist allerdings nicht ausschließlich auf Rap-Musik anwendbar. Folgt man dieser auf Popularität aufbauenden Argumentationslinie, welche die Kontextualisierung als Methode noch nicht miteinbezieht, fällt Pop- und Rockmusik, die bei jungen Hörer/innen noch beliebter als Rap ist, in das gleiche Raster.

Daher gilt es nun zu analysieren, wieso es gerade die Rap-Musik ist, die für die Arbeit mit zusätzlichem Kontextmaterial zur Interpretation ihrer Texte geeignet ist.

Ein erster diesbezüglich zentraler Begriff ist jener der Autorschaft. Wolbring (2015, S. 147) stellt fest, dass im Rap eine unterstellte „Personalunion“ aus Autor und Vortragenden existiert, was das Genre etwa von Pop-Musik unterscheidet. Vom Publikum wird ausgegangen, dass ein Rap-Song von derselben Person geschrieben wurde, die diesen performt. Diese Annahme wird dadurch unterstützt, dass in Rap-Texten häufig die Biografie des Künstlers implizit oder explizit eine wichtige Rolle spielt (vgl. Fröhlich/Röder 2017, S. 134). Hartung (2019, S. 28) charakterisiert Rap als „eine authentische Musikform“, in welcher „der Künstler selbst im Zentrum“ steht und dessen „Wahrnehmung von der Welt [...] in den Texten gespiegelt [...] [wird]“. Die Annahme, dass Autor und Performer im Rap ein und dieselbe Person sind, wird also auch dadurch nahegelegt, dass in Rap-Texten häufig eine Selbstthematization des Künstlers stattfindet (vgl. Fröhlich/Röder 2017, S. 138). Dies äußert sich etwa darin, dass die Nennung des eigenen Künstlernamens in Songs keine Seltenheit darstellt:

„Ob du willst oder nicht, Bro, Apache läuft ab heut im Radio“

Apache 207 – „Roller“ (2019)

„Interessant, du hast Shindy gemacht? Mashallah, mach nochmal“

Shindy – „DODI“ (2019)

„Was soll ich sagen? Capital hat keine Angst vor ein paar Arabern“

Capital Bra – „Der Bratan bleibt der gleiche“ (2019)

Diese Beispiele verdeutlichen die Sonderstellung von Rap verglichen mit Pop-Musik und auch Lyrik in ihrer klassischen Form bezüglich der Autorschaft, indem die aufgeführten Zitate den selbstreferenziellen Charakter von Rap-Musik demonstrieren. Apache 207 bricht mit dem Verweis, dass seine Musik im Radio gespielt wird, gewissermaßen mit der vierten Wand und thematisiert seinen realen kommerziellen Erfolg innerhalb der Erzählung seines Songs „Roller“. Dabei rappt er nicht über ein fiktives lyrisches Ich und bei genauer Betrachtung auch nicht über die etwaige Kunstfigur ‚Apache 207‘, sondern über sich selbst als reale Person (mit bürgerlichem Namen: Volkan Yaman), dessen Musik auf Radiosendern zu hören ist. Ähnlich verhält es sich beim Zitat von Shindy. Dieser spricht mit seiner rhetorischen Frage implizit seinen ehemaligen Labelchef Bushido an, welcher für sich beanspruchte, für einen Großteil von Shindys Erfolg verantwortlich gewesen zu sein. Hier wird nun die Kunstfigur ‚Shindy‘ thematisiert,

deren Erschaffen sich der bürgerliche Michael Schindler selbst und nicht seinem ehemaligen Chef zuschreibt. Es handelt sich bei ‚Shindy‘ dabei keineswegs um eine fiktive Person, die lediglich im Kontext des Songs ‚DODI‘ Sinn ergibt, sondern um die Kunstfigur Michael Schindlers, die fest mit diesem verbunden ist. Auch Capital Bra referenziert in ‚Der Bratan bleibt der gleiche‘ reale Geschehnisse, namentlich Medienberichte, laut derer Vladislav Balovatsky, Capital Bras bürgerlicher Name, von kriminellen arabischen Clans bedroht worden wäre. Zwar rappt er in dem Song von ‚Capital‘, also einer Kurzform seines Künstlernamens, seine Aussage bezieht sich allerdings eindeutig auf sich als Privatperson, da es nicht die Kunstfigur ist, die mutmaßlich erpresst wurde.

Wolbring (2015, S. 149) identifiziert die Erzählweise in Rap-Songs in der Regel als autodiegetisch, sprich der extremsten Form des homodiegetischen Erzählens, in der die Ich-Figur gleichzeitig die Hauptrolle einnimmt. Was Rap allerdings dabei von anderen lyrischen Formen unterscheidet, ist die nicht vorhandene Trennung zwischen Autor und Erzählinstanz. Auch wenn Rapper/innen in den meisten Fällen unter Künstlernamen auftreten, handelt es sich bei diesen um „eine konstante Persona [...] mit lebenswirklicher Relevanz“ (ebd., S. 167). Gedichte hingegen lassen die Sprecherrolle, auch in der Ich-Perspektive, in der Regel unbestimmt (vgl. ebd., S. 388). Keineswegs kann bei Lyrik in ihrer klassischen Form davon ausgegangen werden, dass der Ich-Erzähler in einem Gedicht die Rolle des Dichters darstellt. Dies ist im Rap in der Gestalt anders ausgeprägt, indem die Sprecherrolle eine „geradezu autobiografische Repräsentationsinstanz“ (ebd., S. 389) darstellt.

4.2.2 Anspruch auf Authentizität

Ein immer wieder aufkommender Begriff ist dabei jener der Authentizität oder alternativ auch der ‚Realness‘. Zuletzt eröffnete sich 2016 genre-intern die jüngste Debatte über die Frage, wie wichtig der Wahrheitsgehalt innerhalb von Rap-Songs ist, nachdem der Rapper Fler dem YouTube-Portal BACKSPIN um Niko Hüls ein vielbeachtetes, selbstbetiteltes „Episches Interview“³ gab, das bis heute beinahe 1,5 Millionen Mal geklickt wurde. In diesem veranschaulichte er anhand des Beispiels seines damaligen Rivalen Kollegah, der für die Überzeichnung seiner Kunstfigur bekannt ist (vgl.

³ „Episches Interview!“ – Fler, Sentino und Jalil vs. Niko:
https://www.youtube.com/watch?v=-5V7uXb_Dko
Uploaddatum: 06.03.2016, letzter Zugriff: 01.06.2020

Fröhlich/Röder 2017, S. 148), seine Position, nach welcher der Status als Rapper unmittelbar mit der Authentizität der Texte verbunden ist:

Fler: *„Kollegah ist kein guter Rapper.“*

Niko Hüls: *„Warum ist Kollegah kein guter Rapper?“*

Fler: *„Weil er Scheiße erzählt. Weil er lügt.“*

(Minute 24:26)

Bereits an vorheriger Stelle relativiert Fler allerdings den Authentizitätsanspruch in der Gestalt, dass für ihn nicht jeder Textinhalt wortgenau das tatsächlich biografisch Erlebte widerspiegeln muss:

„Du bist Hip-Hop, weil du [...] verstehst, [...] dass man die Sache lebt, und dann weiß man, wovon man redet. Das ist Realness. [...] Wenn ich über Koks rappe, ‚Carlo Cokxxx Nutten‘: Hab ich je Koks verkauft? Hab ich nicht. Hab ich nicht. Offiziell, Fler hat kein Koks verkauft, noch nie in seinem Leben. Ich hab noch nie in meinem Leben mit Koks Geld gemacht. Aber warum rap ich es trotzdem? Ich weiß, wovon ich rede.“

(Minute 20:04)

Über den Authentizitätsbegriff herrschen innerhalb des Rap-Genres teilweise stark differierende Meinungen vor (vgl. Gräfrath 2016). Allein die Existenz der Debatte zeigt allerdings auf, dass im Rap eine sehr viel stärkere Verbindung des Künstlers zum Erzählten besteht als in anderen lyrischen Gattungen. Dieser Anspruch besteht auch dann noch, wenn der Rapper selbst nicht der Urheber der gerappten Texte ist. Sowohl im englischsprachigen, als auch im deutschen Rap sind sich sowohl Künstler, als auch Hörer durchaus uneinig darüber, inwiefern ein von einem Ghostwriter geschriebener Rap-Text noch authentisch sein kann (vgl. Wolbring 2015, S. 147f.), wobei eine Entwicklung zum Schreiben als kollaborativem Prozess zu beobachten ist, was der kanadische Rapper Drake etwa über seine Texte offen zugab (vgl. Britton 2015). Dennoch lässt sich auch weiterhin das eigene Schreiben als grundlegender Wert des Hip-Hop wiederfinden, wie etwa in KEZ‘ Song „Intro“, in welchem er sich zu Gerüchten, dass die deutsche Rap-Ikone Azad seine Texte nicht mehr selbst schreibe, folgendermaßen äußerte:

*„Deutscher King of Rap zu werden, Bruder, ich bin jetzt bereit
In Zeiten, in denen Azad nicht mehr selber schreibt
Auch wenn es mir als Fan wirklich das Herz zerreißt“*

KEZ – „Intro“ (2009)

Auch Fler äußerte sich zu der Thematik im bereits genannten BACKSPIN-Interview, jedoch mit einer von KEZ deutlich abweichenden Position:

„Warum ist es scheißegal, dass Eko [Fresh] für Bushido Texte geschrieben hat? Warum ist es egal, dass Kay One für Bushido Texte geschrieben hat? Warum ist es egal? Weil sie nur über das Leben von Bushido Texte geschrieben haben. Bushido hat das Leben gelebt, über das sie schreiben. [...] Ich kann nur das rappen, was ich gelebt habe. Ich rappe nicht, was ein anderer gelebt hat, und darum bin ich authentisch, wenn Sentence mir morgen einen Sechzehner schreibt.“

(Minute 38:30)

Diese Äußerung zeigt anschaulich auf, dass der Grundgedanke eines gewissen Grades an Authentizität weiterhin besteht, auch wenn der Text nicht selbst geschrieben wurde. Die Verbindung vom Künstler und seiner Rap-Persona, die er in der Ich-Form in seinen Songs repräsentiert, ist dennoch gegeben. Sollte Capital Bra hypothetisch die an vorheriger Stelle zitierte Zeile nicht selbst geschrieben haben, ist die Aussage, er habe *„keine Angst vor ein paar Arabern“*, dennoch eine, die Vladislav Balovatsky über sich persönlich der Öffentlichkeit kommunizieren möchte. *„Ein Rapper [...] sucht immer den Marktplatz [sic] um sich dort laut allen mitzuteilen“* (Loh 2010, S. 43), und dies geschieht in der Rezeption auch dann, wenn der Text nicht eigenständig verfasst wurde.

4.2.3 Intertextualität

Autobiografische Verweise sind allerdings nicht der einzige Grund dafür, weshalb Rap-Texte häufig nur mit zusätzlichen Kenntnissen in ihrem gänzlichen Sinn erschlossen werden können. Ein äußerst prsentes Stilmittel im Rap ist die Intertextualität, sprich der Bezug von unterschiedlichen Texten aufeinander (vgl. Kautny/Erwe 2011, S. 168). Dieser kann auf ganz verschiedene Art und Weise hergestellt werden:

*„Menthol in der Kippe, Soda im Drink
'Ne Chick will, dass ich für sie ‚So lala‘ sing“*

Bonez MC & RAF Camora – „Ohne mein Team“ (2016)

*„Es wäre heute alles nicht so, wie es ist
Wär es damals nicht so gewesen, wie es war
Heute wird der Wagen entriegelt, Keyless Go
Elektro-Fensterheber, nicht mehr Gardinen aus Stahl“*

Fler – „Keyless Go“ (2019)

*„Und du hast recht, ich bin fast dreißig Jahr'
Aber wo ist jetzt der Diss? Ich peil's nicht mal“*

Kool Savas – „Das Urteil“ (2005)

Im ersten Zitat liefert RAF Camora einen vergleichsweise beiläufigen und wenig tiefgründigen Verweis auf seinen eigenen Song „So lala“ aus dem Jahre 2016, der zu diesem Zeitpunkt zu seinen bekanntesten Liedern zählte. Eben jenen soll er laut der Handlung von „Ohne mein Team“ auf Wunsch einer nicht näher spezifizierten, als „Chick“ titulierten Frau vorsingen. Zwar eröffnet die Kenntnis über die Existenz des Songs „So lala“ dem Hörer keine gänzlich neuen Perspektiven bei der Interpretation des ohnehin bis auf die Selbstdarstellung der Künstler relativ bedeutungsarmen Textes, jedoch ist es denkbar, dass Rezipienten ohne dieses Wissen von dieser Zeile verwirrt werden würden. Schließlich kann sie auch so interpretiert werden, dass die genannte Frau verlangt, RAF Camora solle ihr etwas in mittelmäßiger Qualität, also ‚so lala‘, vorsingen.

Mehr Tiefgang bietet der Auszug aus dem Refrain von Flers „Keyless Go“. Die ersten beiden Zeilen sind dabei, wie von Fler in diversen Interviews bestätigt, eine Anspielung auf den Rap-Song „Schlüsselkind“ von Cora E. aus dem Jahr 1997, die in ihrem Refrain rappt: *„Es wäre nichts so, wie es ist/ Wär es damals nicht gewesen, wie es war“*. Cora E. thematisiert in ihrem Song, wie der Titel bereits vermuten lässt, ihre Kindheit als Schlüsselkind, was sie selbst mit *„das sind die Kinder, wo die Eltern nicht zu Hause sind/ die Mutter nicht am Fenster steht und winkt“* beschreibt. Fler bedient sich in „Keyless Go“ nun an dem Refrain von Cora E. und greift in der darauffolgenden Zeile auch das Schlüssel-Motiv auf, das er spielerisch in einen für ihn passenderen Zusammenhang umdichtet. So ist es in seinem Song der Weg zum Erfolg das Thema, welches er dadurch verbildlicht, dass er nun ein Luxus-Auto mit „Keyless Go“-Funktion besitzt, sprich das

sich ohne Autoschlüssel starten lässt. Abgerundet wird der Refrain durch den Verweis auf die „*Elektro-Fensterheber*“, der insofern verwirrend sein kann, dass es sich dabei mittlerweile um eine übliche Standardausstattung in Autos handelt. Hierbei handelt es sich um einen intertextuellen Bezug auf „Mein Revier“, einen gemeinsamen Song von Fler mit Bushido aus dem Jahre 2003, also einer Zeit, in der dies noch eher als Luxusausstattung galt. Ohne diese Kenntnis kann vor allem jüngeren Hörer/innen unklar bleiben, weshalb elektronische Fensterheber für Fler ein Symbol des Erfolgs darstellen. Abschließend kann noch erwähnt werden, dass die gesamte zweite Strophe von „Keyless Go“ eine Abrechnung von Fler mit seinem ehemaligen Freund Bushido darstellt, jedoch ohne auch nur einmal den Namen von letzterem zu nennen. Hörer/innen außerhalb der Szene, welchen die Vorgeschichte der beiden Rapper nicht bekannt ist, dürfte sich die tatsächliche Bedeutung dieser Strophe ohne weitere Zusatzinformationen nicht erschließen.

Der dritte Auszug ist ein Beispiel für den direkten Bezug auf andere Rap-Songs in Form einer Antwort, der in seiner eindeutigsten Form in so genannten ‚Disstracks‘ wiederzufinden ist, die dazu dienen, einen Rap-Kontrahenten zu demütigen. „Das Urteil“ von Kool Savas ist der vermutlich bekannteste und meistbeachtete deutschsprachige Disstrack und eine Antwort auf „Die Abrechnung“ von Eko Fresh, in welcher letzterer seinen ehemaligen Mentor Kool Savas lyrisch angriff. Der Song von Eko Fresh begann dabei mit der Zeile: „*Savas, du bist schon Anfang dreißig*“, auf die Kool Savas wiederum in der Gestalt Bezug nimmt, indem er hinterfragt, inwiefern die Nennung seines Alters eine Beleidigung darstellen soll. Antworten auf Disstracks mit wiederum eigenen Songs sind eine gängige Praxis im Rap, in der Regel sind diese für den Hörer lediglich mit Hilfe des Wissens über die Inhalte des ersten Songs gänzlich zu verstehen.

4.2.4 Sozialkritische Funktion

Verweise in Rap-Texten sind nicht ausschließlich auf die eigene Szene beschränkt, vielmehr werden auch gesellschaftliche Fragestellungen im Rap thematisiert. Wolbring (2015, S. 352-354) führt verschiedene Versuche der Kategorisierung von Rap-Songs nach ihrer Topik an, bei denen etwa stets Politik als eine der, wenn auch nicht dominierenden, Thematiken Erwähnung findet. Doch auch, wenn Rap-Songs sich nicht explizit politischen oder gesellschaftlichen Themen widmen, lässt sich vielen Stücken eine implizit politische Komponente zusprechen. So findet man speziell in der Sparte des Gangsta-Rap in Form von Zustandsbeschreibungen sozialer Ungleichheit häufig indirekt links-politische Aussagen (vgl. Seeliger 2012, S. 180-182; Lütten/Seeliger 2017, S.

101f.). Der Hip-Hop-Journalist Falk Schacht argumentiert, dass Rap an sich immer politisch sei, auch wenn dies nicht in direkter Form durch die Künstler/innen kommuniziert wird. So seien etwa die Erzählungen des Rappers Haftbefehl, die von dessen Tätigkeit als Drogendealer handeln, als politisch zu werten, da „[d]ie Gesellschaft [...] nämlich die Frage beantworten [müsste], was sie falsch gemacht hat, dass er Packs verkauft, statt eine Ausbildung zu machen oder zu studieren“ (Wehn/Bortot 2019, S. 420). An dieser Stelle kommt erneut die starke Verbindung von Rap-Texten zur Rap-Persona des Künstlers zum Tragen, durch die gesellschaftliche Kontexte in Form von autobiografischen Erzählungen in sehr unmittelbarer Form in den Songs zum Ausdruck kommen.

Doch auch ganz explizit können aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen in Rap-Songs thematisiert werden:

*„Ihr nennt es Feminismus
Ich nenn es einfach Menschlichkeit
Denn im Gegensatz zu euch Heuchlern
Sind für mich alle Menschen gleich“*

Juju – „Intro“ (2019)

*„Und ich weiß, diese Drogen sind eklig
Doch seh's nicht, wenn alle um mich rum es zelebrieren“*

Sierra Kidd – „Lach nicht mehr“ (2019)

Beide Zitate zeigen erneut auf, wie sehr Rap-Texte mit der Biografie der Künstler/innen verbunden sein können. Die Rapperin Juju, die zu Beginn ihrer Karriere mit provokanten Texten als Teil des weiblichen Rap-Duos SXTN bekannt wurde, wurde in Interviews mehrfach auf ihre Position zu feministischen Standpunkten angesprochen. Während SXTN einerseits in feministischen Kreisen für ihren Ausbruch aus typischen Frauenbildern gefeiert wurden, gab es gleichermaßen Kritik, beispielsweise von der Rapperin Sookee, für Tabubrüche wie der humoristischen Verarbeitung des Themas Vergewaltigung.⁴ Dementsprechend ist es verständlich, weshalb Juju diesen Themenkomplex thematisiert, gleichermaßen lädt die Zeile auch Hörer/innen dazu ein, sich mit feministischen Standpunkten auseinanderzusetzen. Ähnlich verhält es sich bei

⁴ SOOKEE & MC BOGY Talk: Mortem & Makeup, Frauen im Rap, Feminismus, Album, Gesellschaft, Glaube:

<https://www.youtube.com/watch?v=bz6KWM8S3YA> (Minute 43:00)

Uploadatum: 18.05.2017, letzter Zugriff: 01.06.2020

Sierra Kidd, der seine Drogensucht mehrfach selbst innerhalb und außerhalb von Songs thematisiert hat. Mit der zitierten Zeile blickt er kritisch auf die Glorifizierung von Drogen, die auch im Rap stattfindet und gleichermaßen ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellt. Die beiden Ausschnitte zeigen eindrucksvoll, dass auch die Verbindung verschiedener Kontexte, sprich eine komplexe Kontextualisierung, zum weitergehenden Verständnis bei der Interpretation von Rap-Songs hilfreich sein kann, bzw. das Genre des Rap hierzu geradezu einlädt.

4.2.5 Selbstdarstellung außerhalb der Musik

Daran schließt das Thema der Selbstdarstellung außerhalb der eigenen Musik an. Fröhlich/Röder (2017, S. 138) bezeichnen Rapper/innen als „Virtuosen der Selbstthematization“, wozu sie neben den Songs auch die Präsenz in sozialen Medien und Interviews als zentrale Faktoren anführen (vgl. ebd., S. 143). Letztere galten in den 2010er-Jahren lange Zeit als eines der wichtigsten Medien zur Bewerbung neuer Projekte von Rapper/innen und überschritten teilweise 1 Millionen Klicks bei YouTube. Auch wenn sich Interviews heutzutage teilweise weiterhin eines großen Interesses erfreuen (vgl. Heuten 2019), hat sich die Anzahl der Künstler/innen, die sich Hip-Hop-Portalen zu Gesprächen zur Verfügung stellen, mittlerweile deutlich verkleinert. Bei den aktuell erfolgreichsten Künstler/innen lässt sich beobachten, dass diese ihre Präsenz in den sozialen Medien zum selben Zweck nutzen, zu dem in den Jahren zuvor Interviews gegeben wurden. Dies hat für die Künstler/innen den Vorteil, dass sie ihre Selbstdarstellung ungefiltert und ohne Einfluss einer zweiten Partei in Form eines Interviewers an ihre Follower senden können. Rap-Interviews und Präsenz in sozialen Netzwerken eint allerdings, dass Zuschauer dadurch vergleichsweise unmittelbar Hintergrundwissen zu Entstehungsprozessen oder intendierten Interpretationen gewinnen können. Allerhand verschiedene Kontexte werden von Rapper/innen innerhalb ihrer Selbstdarstellung über das Internet adressiert und eröffnen den Hörer/innen dadurch neue Perspektiven auf ihr Werk.

4.2.6 Zusammenfassung

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass das Rap-Genre mehrere Charakteristiken beinhaltet, welche begünstigen, dass die Zuhilfenahme weiterer Zusatzinformationen bei der Interpretation der Texte für ein deutlich erweitertes Verständnis notwendig ist. Die Selbstreferenzialität der Songs verlangt in Kombination mit der engen Verbindung zwischen dem Rapper und seiner mit dem Künstlernamen betitelten Rap-Persona

geradezu, sich mit dessen biografischen Hintergründen näher zu befassen, um seine Texte in vollem Maße zu erschließen. Hinzu kommt, dass Rap-Texte auch gesellschaftliche, sozialkritische und politische Themen beinhalten können. Diese gesellschaftshistorischen Kontexte können von Schüler/innen möglicherweise nicht vollumfänglich durchdrungen werden, ohne dass ihnen Zusatzmaterial an die Hand gegeben wird, wodurch zum einen das Textverständnis um eine weitere Dimension erweitert wird, zum anderen aber auch gesamtgesellschaftliche Problemstellungen grundsätzlich innerhalb des Unterrichts thematisiert werden können. Rap-Texte können zu diesem Zweck aufgrund ihrer Beliebtheit bei Schüler/innen als Türöffner fungieren.

5. Aufgabenstellungen zur Kontextualisierung von Rap-Texten

5.1 Vorüberlegungen und Kriterien zur Songauswahl

Im folgenden Kapitel werden Aufgabenstellungen und dazugehörige Zusatzmaterialien begründet entwickelt, in denen kontextualisiertes Interpretieren von Rap-Songs verlangt wird. Die Kompetenzen, auf welche im Verlauf der didaktischen Begründung Bezug genommen wird, entstammen den Kerncurricula für Gymnasien, sodass die ausgearbeiteten Unterrichtskonzepte primär für diese Schulform angedacht sind. An dieser Stelle werden zunächst Kriterien formuliert, anhand derer die Auswahl der Songs vorgenommen wird. Dabei stellt die gewählte Reihenfolge nicht den Grad der Wichtigkeit der einzelnen Kriterien dar, vielmehr sollte jedes Kriterium ungeachtet der anderen erfüllt werden, um für diese Konzeptualisierung geeignet zu sein.

Beginnend sollten die ausgewählten Songs und/oder Künstler/innen eine gewisse Aktualität bzw. Relevanz im Genre vorweisen. Betont werden soll an dieser Stelle, dass es sich bei Erfolg oder Bekanntheit um kein Qualitätsmerkmal der Kunst handelt. Allerdings ist einer der Grundgedanken dieser Konzeption, dass durch die Arbeit mit bekannten und als positiv konnotierten Inhalten bei Schüler/innen eine Motivationssteigerung hervorgerufen werden, die schließlich auf die Auseinandersetzung mit Gedichten übertragen werden kann, wie in Kapitel 2.2 anhand von Pichottky (2014), Holoubek (1998), Spinner (2006), Schiefele/Streblow (2006) und Vollmeyer (2006) dargelegt wurde. Definitiv lassen sich auch zu älteren Rap-Stücken sinnvoll Aufgaben zum kontextualisierten Interpretieren entwickeln. Das Thema Rassismus etwa kann mit Sicherheit auch mit heute noch inhaltlich aktuellen Titeln wie „Fremd im eigenen Land“ von Advanced Chemistry aus dem Jahre 1992, oder „Adriano (Letzte Warnung)“ der Brothers Keepers von 2001 unterrichtlich aufgearbeitet werden. Dadurch würde man sich

allerdings des Potenzials von Songs berauben, zu welchen die Schüler/innen möglicherweise bereits eine Verbindung haben. Dabei muss es sich nicht zwangsweise um aktuelle Rap-Titel aus den Charts handeln, bei denen es sich häufig um vergleichsweise inhaltsleere Stücke handelt. Möglich ist beispielsweise auch der Einsatz von älteren, weniger bekannten Songs aktuell erfolgreicher und bekannter Künstler/innen, was bereits eine „persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes“ (Schiefele/Streblow 2006, S. 241) herstellen kann. Zwar kann allein schon der Einsatz von Rap-Songs als neuem Medium im Vergleich zu den ansonsten behandelten Gedichten bis zu einem gewissen Grad zu einer initial erhöhten Motivation führen, das Interesse der Schüler/innen steigt allerdings mit erhöhter Aktualität der behandelten Künstler/innen und damit größerem Lebensweltbezug weiter an. Auch lassen sich auf diese Art und Weise die Potenziale für Jungen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund nutzen, welche bezüglich der Lesekompetenz zu Problemgruppen zählen (siehe Kapitel 1.1.2 und 1.1.3). Dadurch, dass Rap-Musik bei ihnen wie in Kapitel 1.2 angeführt eine gesteigerte Beliebtheit genießt, erscheint es sinnvoll, die mögliche „subjektive Involviertheit“ (Spinner 2006, S. 8) durch Stücke aktuell bekannter Rapper/innen dahingehend zu nutzen, um den im Literaturunterricht benachteiligten Schülergruppen einen Einstieg in die Arbeit mit Lyrik zu verschaffen.

Das zweite Kriterium bei der Auswahl der behandelten Titel betrifft deren Inhalt. Wie bereits im vorangegangenen Absatz angeklungen ist, sollten Songs ausgewählt werden, die sich zu einem gewissen Grad einer gesellschaftlichen Frage- bzw. Problemstellung widmen. Zwar eignen sich grundsätzlich auch Rap-Titel zur detaillierten Interpretation, die gesamtgesellschaftlich betrachtet belanglosere Thematiken wie Streitigkeiten unter Rappern behandeln, wie in Kapitel 4.4 am Beispiel von Flers „Keyless Go“ aufgezeigt wurde. Jedoch stellt sich die Frage, inwiefern Schüler/innen dadurch etwa „Zugänge zu verschiedenen Weltsichten“ ermöglicht werden würden, was das Kerncurriculum Niedersachsen (2006, S. 8) für die Auseinandersetzung mit Literatur als Ziel formuliert. Die literarische Interpretation sollte in erster Linie nicht zum Selbstzweck werden, sondern vielmehr „der Entwicklung der eigenen Identität [dienen] [und] zu Weltverstehen und Ausbildung kultureller Kompetenz bei[tragen]“ (ebd., S. 23). Kepser/Abraham (2016, S. 20-22) sprechen der Literatur neben der sozialen und kulturellen auch eine individuelle Bedeutsamkeit zu, welche sich unter anderem in der Gestalt äußert, dass vor allem jüngere Leser/innen durch die Begegnung mit verschiedenen Lebensentwürfen in ihrer Identitätsbildung unterstützt werden und im darauffolgenden Schritt auch ihr Fremdverstehen ausbilden können. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, Texte zu wählen,

die gesellschaftliche Problemstellungen aufgreifen, denen eine schülerübergreifende Relevanz zugesprochen werden kann. Dieses übergeordnete Thema stellt dabei gleichzeitig den in der Gegenwart verorteten gesellschaftshistorischen Kontext dar, der anhand von Zusatzmaterialien tiefergehend erschlossen werden soll. Komplexere Problemstellungen bieten sich dabei auch als Thema einer Unterrichtseinheit an, die mehrere Texte verschiedener Gestalt zur gleichen Thematik beinhaltet.

Der Grundidee Starks (2012) zur „komplexen Kontextualisierung“ folgend, lautet das nächste Kriterium, dass die ausgewählten Rap-Songs neben dem vorausgesetzten gesellschaftshistorischen Kontext noch möglichst viele weitere Ansätze zur Kontextualisierung der Texte liefern. Wie in den Kapiteln 4.2 und 4.3 erläutert, bieten sich im Rap-Genre vor allem biografische Kontexte an, jedoch sind auch zum Textverständnis zuträgliche Zusatzinformationen etwa zur Rezeption oder intertextuellen Bezügen möglich. Ausschnitte aus Interviews oder Äußerungen in sozialen Medien zu den betreffenden Songs bieten sich durch die Präsenz der Künstler/innen auf diesen Plattformen dabei besonders an. Begründet werden die gewünschte Quantität und Vielfalt an Kontexten nach Stark (2012) damit, dass im Falle der Anreicherung eines singulären Zusatzmaterials zu einem einzelnen Kontext gewissermaßen die Interpretation der Schüler/innen in eine bestimmte Richtung gelenkt und forciert wird. Diese Praxis stünde damit im Widerspruch zu den Zielen des Kerncurriculums Niedersachsen (2006), welches diesbezüglich formuliert, dass „Mehrdeutigkeit als spezifisches Merkmal literarischer Texte“ (ebd., S. 26) erkannt werden soll. Idealerweise sollten die verschiedenen Kontextinformationen nicht getrennt voneinander für sich stehen, sondern im Laufe der Interpretation zumindest teilweise zu einem gemeinsamen Bild zusammenfügbar sein, wie Stark (2012, S. 47-50) am Beispiel von Elisabeth Langgässers „Frühling 1949“ aufzeigt.

Abschließend soll ein Ausschlusskriterium bei der Songauswahl genannt werden, das bei der Behandlung von Rap-Titeln definitiv zu beachten ist. So ist das Genre mehr als viele andere Musikrichtungen und Textgattungen für seine Tabubrüche bekannt. Zwar kann ein rauerer Sprachgebrauch bis zu einem gewissen Maß gerade älteren Schüler/innen durchaus zugemutet werden, gleichermaßen sind allerdings klare Grenzen zu ziehen. Tabubrüche sind nicht per se als negativ zu bewerten, sondern stellen zuweilen auch einen Bestandteil von gesellschaftskritischem Protest dar. Problematisch werden sie jedoch, sobald Minderheiten etwa in sexistischen oder rassistischen Textzeilen diskriminiert werden. Zwar sind es auch solchen Songs in gewisser Weise wert, detailliert analysiert

zu werden, wie Wolbring (2015, S. 406-408) etwa an einem Text von Kollegah aufzeigt, um die Mechaniken und Denkmuster hinter derartigen Musikstücken aufzuarbeiten. Auch lässt sich an dieser Stelle erneut der Denkansatz von Falk Schacht anführen, laut welchem „Rap [...] immer politisch“ (Wehn/Bortot 2019, S. 420) sei, dementsprechend auch diskriminierende Zeilen und Texte eine unterschwellige politische Botschaft über Machtverhältnisse beinhalten. Dennoch sollte festgehalten werden, dass der Schulkosmos für die Analyse zutiefst diskriminierender Texte nicht den richtigen Rahmen darstellt. Dementsprechend wird der Empfehlung von Anders (2013, S. 38) gefolgt, keine jugendgefährdenden Texte zur Interpretation auszuwählen. Als erster Indikator kann dabei dienen, ob ein Song von der Bundesprüfstelle jugendgefährdender Medien indiziert wurde. Da Indizierungsverfahren sich mitunter jedoch als langwierig entpuppen und als willkürlich erscheinen können (vgl. Molke 2020), empfiehlt sich schlichtweg ein eigener kritischer Blick über die ausgewählten Texte, um sicherzustellen, dass aus der großen Vielfalt an Rap-Musik den Schüler/innen jugendfreie und unbedenkliche Stücke zur Interpretation an die Hand gegeben werden.

5.2 Unterrichtskonzeptionen

5.2.1 „Freunde“ (2013) von RAF 3.0

5.2.1.1 Sachanalyse

Der Song „Freunde“ wurde im Jahre 2013 vom österreichischen Rapper Raphael Ragucci, besser bekannt als RAF Camora, unter seinem damaligen Alter Ego ‚RAF 3.0‘ im Zuge seines Albums ‚Hoch 2‘ veröffentlicht. Die Persona ‚RAF 3.0‘ wurde ein Jahr zuvor von Ragucci eingeführt und fungierte für ihn als Plattform für melodischere Musik mit größeren Gesangsanteilen, während er parallel als ‚RAF Camora‘ weiterhin Rap-lastigere Songs veröffentlichte. Das Album stieg zwar auf Platz 1 der deutschen Album-Charts ein, hielt sich jedoch lediglich 4 Wochen lang in den Top 100 und generierte außerhalb der Rap-Szene wenig Aufmerksamkeit im Mainstream. ‚Freunde‘ wurde nicht als Single veröffentlicht und zählt mit ca. 480.000 Streams auf Spotify (Stand: 01.06.2020) zu den eher unbekannteren Songs des Künstlers. Mit dem Album ‚Ghøst‘ verabschiedete Ragucci sich im Jahre 2016 vom ‚RAF 3.0‘-Pseudonym und trat fortan ausschließlich als RAF Camora auf, als welcher er bis heute mehrheitlich bekannt ist. Im selben Jahr folgte sein Durchbruch mit dem Album ‚Palmen aus Plastik‘, das er gemeinsam mit Bonez MC veröffentlichte. Dieses erreichte Platin-Status und hielt sich über zwei Jahre lang in den deutschen Album-Charts. Die daraus erfolgreichste Single ‚Ohne mein Team‘ erhielt

Diamant-Status und wurde über 140 Millionen Mal bei Spotify gestreamt (Stand: 01.06.2020). In den Jahren 2017 und 2018 war RAF Camora der meistgestreamte deutschsprachige Künstler bei Spotify, 2019 belegte er in dieser Rangliste noch Platz 3 (vgl. Backes et al. 2020, S. 10). Stand 01.06.2020 verzeichnet er 3,2 Millionen monatliche Hörer auf Spotify. Dementsprechend kann geschlussfolgert werden, dass RAF Camora den meisten Schüler/innen ein Begriff sein sollte. Auch kann erwartet werden, dass sich zumindest einige Anhänger seiner Musik in Schulklassen wiederfinden. Der Song „Freunde“ hingegen, der lediglich einen verschwindend geringen Bruchteil der Aufmerksamkeit und des Erfolgs seiner bekanntesten Lieder genoss, wird kaum einem Schüler bekannt sein. Diese Konstellation bietet das Potenzial, dass Schüler/innen durch den Künstler, der einen Teil ihrer Lebenswelt darstellt, einen Motivationsschub bei der Interpretation seines Liedes erhalten, ohne dass es sich dabei um einen Song handelt, zu welchem sie sich schon eine Meinung zur Deutung des Inhalts gebildet haben. Dadurch können die Schüler/innen aus diesem Blickwinkel unvoreingenommen auf das Lied blicken.

Das Lied „Freunde“ besteht aus zwei Strophen, einem Pre-Chorus, einem Refrain, sowie einer Art Outro, in welchem der Text des Refrains über einem anderen Instrumental gerappt wird. Während das ursprüngliche Instrumental eine positive Stimmung transportiert, kommen im Outro verzerrte Gitarren zum Einsatz, die ein düsteres Soundbild erzeugen. Ohne ausreichendes Vorwissen kann der Eindruck entstehen, dass der Song, wie auch schon der Titel suggeriert, Freundschaft zum Thema hat. Der Künstler erzählt dabei in Form des lyrischen Ichs von seinen „*Freunden*“, die er im Verlauf des Textes auch als „*Kameraden*“ und „*Friends*“ bezeichnet und sie mit Brüdern vergleicht. Ihnen werden positive Eigenschaften zugesprochen, so wird betont, welche Hilfestellung sie im Leben des lyrischen Ichs darstellen. Dem Aufkommen negativer Erlebnisse wird stets durch die Freunde entgegengewirkt. Teilweise kommt es dabei zu Übertreibungen, die an zwei Stellen auch als solche benannt werden:

*„Es klingt schon fast übertrieben
Doch ich fülle meinen Tag heut mit Liebe“*

*„Es wirkt schon fast übertrieben
Doch ich könnt vor lauter Spaß explodieren“*

Andere Zeilen suggerieren eine gewisse Abhängigkeit des lyrischen Ichs von den Freunden:

„Könnt nicht rausgehen, als ob sie mein sechster Sinn wären“

„Bevor der Kosmos in sich fällt, lauf ich los und hol die Friends

Dass sich alles nun ins Positive lenkt“

Auch entsteht der Eindruck, dass die Freunde gesellschaftlich kein gutes Ansehen genießen, was dem lyrischen Ich zwar bewusst ist, es allerdings lediglich peripher tangiert:

„Und egal, wie schlecht ihr Ruf ist

Sie wissen, was jetzt für mich gut ist“

Diese Anhaltspunkte lassen bereits die Vermutung zu, dass der Song vom Künstler nicht als Hymne auf die Freundschaft intendiert ist. In einem Interview mit Niko Hüls vom Hip-Hop-Portal BACKSPIN⁵ offenbart RAF Camora, dass das Lied Drogen thematisiert, was auch dem Interviewer nicht bewusst war.

Niko Hüls: *„Der eine [Song], ‚Freunde‘, natürlich, steht oben drauf, worum es geht, und das ist mit Sicherheit-,“*

RAF Camora: *„Hast du den gleich verstanden?“*

Niko Hüls: *„Wenn ich jetzt sage: ‚Ja.‘, und du sagst: ‚Der ist aber ganz anders gemeint.‘, weiß ich nicht, also ich hab-“*

RAF Camora: *„Also es geht um Drogen.“*

Niko Hüls: **Pause* „Dann hab ich ihn nicht richtig verstanden.“*

(Minute 11:00)

An späterer Stelle spezifiziert RAF Camora, dass der Song von Antidepressiva und Ecstasy handelt. Im weiteren Verlauf des Gesprächs rappt er dem Interviewer die ersten Zeilen des Songs vor, woraufhin Hüls konstatiert, dass die Referenzen zu Drogen *„eigentlich klar“* seien. Gleichmaßen berichtet RAF Camora, dass er sehr unterschiedliche Reaktionen zu dem Song erhalten habe. Während einige Hörer den intendierten Sinn ebenso wenig wie Niko Hüls verstanden hätten, erhielt er von seinem Rap-Kollegen Tua die Rückmeldung, die Anspielungen auf Drogen seien zu eindeutig und platt. Diese Ungewissheit über die tatsächliche Bedeutung des Songs findet sich etwa

⁵ RAF 3.0 (Interview) | BACKSPIN TV #503:
https://www.youtube.com/watch?v=xslP__Orhn4
Uploaddatum: 14.05.2013, letzter Zugriff: 01.06.2020

auch in Kommentarspalten von Uploads des Songs auf YouTube⁶ wieder. Während sich einige User auf Aussagen von RAF Camora und eigene Drogenerfahrungen berufen und dementsprechend dem Lied das Thema Drogen zusprechen, finden sich auch andere User wieder, die wiederum argumentieren, dass es von tatsächlichen Freunden handele.

Mit dem Wissen über die intendierte Deutung, sowie Kenntnissen über die Wirkungsweisen verschiedener Drogen erweitern sich die Interpretationsmöglichkeiten zu „Freunde“. Viele Zeilen, sowie der Song als Ganzes, lassen sich als Referenzen zu diversen Drogen verstehen.

„Mir geht es gut, es regnet Smarties vom Himmel

Mein Schlafzimmerspiegel wirkt magisch und sagt, ich kann Drachen bezwingen“

Die ersten beiden Zeilen des Songs deuten auf Halluzinogene wie zum Beispiel LSD hin, indem das lyrische Ich von eindeutig nicht realen Begebenheiten berichtet. Verstärkt wird dieser Eindruck einige Zeilen später, als von den „Kameraden“, die „in diversen Farben und Formen“ kommen, gerappt wird. Dies deutet auf LSD-Tabletten hin, welche in unterschiedlichen Farben, Formen und mit verschiedenen Mustern auf dem illegalen Markt verkauft werden. Der Verweis auf „Tic Tac zum Nachtsch“ kann als Anspielung auf die Partydroge Phencyclidin, die in Pillenform auch als ‚Tic Tac‘ bezeichnet wird und unter anderem als Halluzinogen wirkt, interpretiert werden. Das unkontrollierte Kiefernmalen, bei dem es sich um eine der unerwünschten Nebenwirkungen von Ecstasy handelt, wird in der darauffolgenden Zeile als „Gesichtsakrobatik“ umschrieben. Unklarer bleiben die Verweise auf Endorphine und Adrenalin, da es sich bei beidem um Bestandteile (ersteres ein Morphin, zweiteres ein Hormon) handelt, die körpereigen und ohne Zugabe von Drogen gebildet werden. Eine mögliche Deutung ist, dass das lyrische Ich die ähnlichen Wirkungen von Substanzen wie Heroin oder Amphetamin mit den Effekten von Endorphinen und Adrenalin verwechselt.

Als übergeordnete Thematik des Textes kann charakterisiert werden, dass zu Drogen gegriffen wird, sobald eine negative Situation vorherrscht oder sich anbahnt. Der Konsum führt daraufhin zu überwältigenden Glücksgefühlen, wie sie durch die Einnahme von Ecstasy oder Psychopharmaka wie Antidepressiva entstehen können. Gleichmaßen wird ein Bild der psychischen Abhängigkeit von den „Freunden“ gezeichnet, indem

⁶ bspw. beim Upload des Users „Chris Bang“:
<https://www.youtube.com/watch?v=GzZWqtulpRQ>
Uploaddatum: 05.07.2013, letzter Zugriff: 01.06.2020

suggeriert wird, dass Probleme nur noch mit Hilfe der Drogen gelöst werden können, da diese *„kommen, um es zu regeln“*. Eine besondere Rolle kommt dabei dem Refrain zu:

*„Denn ohne meine Freunde würd ich fallen
Denn ohne meine Freunde werd ich krank“*

Während dieser die ersten beiden Male im Song noch als Lobgesang auf die Freundschaft verstanden werden kann, was durch die positive Melodieführung und das Soundbild des Instrumentals verstärkt wird, ändert sich dies mit dem Wechsel des Instrumentals im Outro. Während in diesem weiterhin dieselbe Tonspur des Gesangs verwendet wird, sich in der Vortragsweise also nichts verändert, suggerieren die verzerrten Gitarren ein düsteres Stimmungsbild. Es entsteht der Eindruck, als würde der reguläre Refrain die Existenz der Drogen lobpreisen, während im Outro die Realisation einsetzt, dass dem lyrischen Ich ein normales Leben ohne Drogen nicht mehr möglich ist.

Der Songtext verfügt über zahlreiche Stilmittel, von denen die prominenteste mit Sicherheit die dargelegte metaphorische Benutzung des Wortes *„Freunde“* und anderen ähnlichen Begriffen an Stelle von Drogen darstellt. Sie stellt das Geborgenheitsgefühl und die Sicherheit dar, die das lyrische Ich durch den Konsum der Substanzen verspürt. Denselben Zweck erfüllt der Vergleich, laut welchem die Drogen *„immer wie Brüder [helfen]“*. Auch das Stilmittel der Übertreibung, welche gewissermaßen die überschwängliche Freude durch den Drogenkonsum illustriert, fand bereits Erwähnung. Der Vergleich in der zweiten Strophe, in dem das lyrische Ich sein gestiegenes Adrenalin mit einem Fallschirmsprung gleichsetzt, hat einen ähnlichen Effekt. Die Illustration der vom lyrischen Ich als negativ wahrgenommenen Einflüsse findet ebenfalls durch Metaphern statt. So ist am Ende der ersten Strophe die Sprache von einer herannahenden *„Regenwolke“*, derer durch die *„Freunde“* entgegengewirkt wird. Auch die zweite Strophe endet mit einer negativen Metapher, nämlich dem *„Kosmos“*, der *„in sich fällt“*, worauf das lyrische Ich mit dem Griff zu den *„Friends“* reagiert. Stilistisch auffällig ist zudem die Akkumulation von Farbbegriffen in der zweiten Strophe:

*„Draußen sind die Wolken wieder lila-blau
wie ‘n Beamer projiziert die Sonne
Bilder auf die Welt
Alles rosa, lila, gelb“*

Diese Stelle mag womöglich als reine Beschreibung des Settings verstanden werden, kann allerdings auch eine Referenz auf die intensivere Farbwahrnehmung durch die

Einnahme von Halluzinogenen darstellen. Zudem lässt sich argumentieren, dass die erste zitierte Zeile als intertextueller Verweis auf den Song „Lila Wolken“ von Marteria, Yasha und Miss Platnum fungiert, der weniger als ein Jahr vor „Freunde“ erschien. Dort singt Yasha im Refrain:

„Wir bleiben wach, bis die Wolken wieder lila sind“

Dadurch, dass es sich bei „Lila Wolken“ um eine vielbeachtete Nummer-1-Single handelt, sowie dass RAF Camora und Marteria bereits mit „Playmobil“ im Jahre 2012 einen gemeinsamen Song veröffentlicht haben, ist es nicht unwahrscheinlich, dass hier ein gewollter intertextueller Bezug eingebaut wurde. Denkbar ist etwa, dass zusätzlich das Wachheitsgefühl durch die Einnahme der Drogen illustriert werden soll, oder aber, dass die Zeile lediglich eine Hommage an seinem Rap-Kollegen darstellt.

5.2.1.2 Didaktische Begründung

Die Behandlung von RAF 3.0s „Freunde“ als Interpretationsgegenstand im Deutschunterricht lässt sich aus mehreren Perspektiven begründen. Dabei soll die grundsätzliche unterrichtliche Eignung von Rap-Songs als mit der Lyrik verwandte Gattung, die in Kapitel 2.1 näher erläutert wurde, an dieser Stelle und auch in den folgenden Aufgabenentwicklungen nicht weitergehend thematisiert werden. Zunächst lässt sich die im vorherigen Kapitel herausgearbeitete Polyvalenz des Textes anführen, da das Aufzeigen einer solchen durch das Kerncurriculum Niedersachsen (2006) am Ende von Schuljahrgang 10 gefordert wird. So sollen Schüler/innen „Mehrdeutigkeit als spezifisches Merkmal literarischer Texte [erkennen] und [...] sich darüber mit anderen im Gespräch [verständigen]“ (ebd., S. 26). Hinzu kommt die inhaltliche Komponente, indem „Freunde“ das gesamtgesellschaftlich relevante Thema der Drogen aufgreift. Der Song glorifiziert dabei keineswegs die Substanzen, wie es im Rap-Genre durchaus üblich sein kann, sondern stellt ebenso, wenn auch weitestgehend implizit, die negativen Folgen des Konsums in Form von Abhängigkeit und ggf. Depression dar. Insofern kann die kontextbasierte Interpretation von „Freunde“, im Zuge derer sich die Schüler/innen mit Wirkungsweisen der dargestellten Drogen auseinandersetzen, einen Beitrag zur „Ich-Entwicklung“ (Kepser/Abraham 2016, S. 21), zum „Fremdverstehen“ (ebd.) und zum „Weltverstehen“ (Kerncurriculum Niedersachsen 2006, S. 23) leisten. Auch interdisziplinär lässt sich argumentieren, dass Programme für die Suchtprävention an Schulen, wie sie durch das Niedersächsische Kultusministerium etwa vorgeschrieben werden, durch die gewissermaßen aufklärerische Arbeit anhand des Songs unterstützt

werden. Dadurch, dass es sich bei Drogenkonsum und -missbrauch um ein durchaus sensibles Thema handelt, dessen Behandlung ein gewisses Maß an Reife voraussetzt, sowie dass durch die Interpretation Kompetenzen ausgebildet werden sollen, die bis zum Ende von Jahrgang 10 erwünscht sind, wird empfohlen, den Song in den älteren Jahrgangsstufen 9 oder 10 zu behandeln.

Als Teil des Unterrichtskonzepts zu RAF 3.0s „Freunde“ sollte das Lied in jedem Fall im Rahmen des Unterrichts den Schüler/innen vorgespielt werden. Grundsätzlich wird dabei der Argumentation Lochs (2006, S. 40) gefolgt, der dafür plädiert, Songs im Deutschunterricht zunächst in ihrer auditiven Form zu rezipieren, da sie in erster Instanz zu dem Zweck produziert werden, um „gehört zu werden“. Den Ausführungen aus Kapitel 4.1 bezüglich der Wahrnehmung von Assonanzen als reimähnlich, die ebenso für das Anhören der Musik sprechen, kommt im Falle von „Freunde“ das Element der instrumentalen Begleitung bedeutungsreich hinzu. Schließlich ändert sich durch das geänderte Instrumental im Outro die emotionale Grundstimmung des Songs, was durch das reine Lesen des Textes nicht ersichtlich wird, da sich dieser nicht vom regulären Refrain unterscheidet. Demnach ist es bei der Interpretation von „Freunde“ geradezu unabdingbar, sich das Lied in seiner auditiven Form anzuhören.

5.2.1.3 Erläuterung der Zusatzmaterialien

Orientiert man sich an den Leitfragen von der Kammers (2009, S. 79) zur Kontextualisierung, lässt sich zunächst eindeutig festhalten, dass im Falle der Interpretation von „Freunde“ im Deutschunterricht Zusatzmaterial nötig ist. Detailwissen zu Wirkungsweisen von Drogen kann bei Schüler/innen nicht als gegeben vorausgesetzt werden, zudem ist selbst mit dem notwendigen Wissen nicht gegeben, dass der Song wie vom Künstler intendiert interpretiert wird, wie der erwähnte Interview-Ausschnitt nahelegt. Zur Frage, welches und wie viel Zusatzmaterial ausgewählt werden sollte, wird dem Konzept Starks (2012) zur komplexen Kontextualisierung gefolgt, indem eine Vielzahl an verschiedenen Materialien angeboten wird, um die allzu stark erzwungene Interpretation in eine bestimmte Richtung zu vermeiden.

Als erstes Kontextmaterial bietet sich der eben erwähnte Ausschnitt aus dem BACKSPIN-Interview (Minute 11:00 bis 13:00) mit RAF Camora an, in dem der Künstler offenbart, dass der Song von Drogen handelt. Dabei handelt es sich nach Spinner (2012, S. 214) um einen rezeptionsgeschichtlichen Kontext, der in die Kategorie „Selbstaussagen des Autors“ (von der Kammer 2009, S. 79) fällt. Der Videoclip bietet

sich in verschiedener Hinsicht als Zusatzmaterial zur Interpretation an. Zwar gibt der Künstler mit seinen Aussagen sehr eindeutig vor, was im Song tatsächlich thematisiert wird, das Gespräch darüber mit dem Interviewer Niko Hüls im Anschluss findet jedoch auf sehr indirekter Ebene statt. So rappt RAF Camora lediglich einige Zeilen aus „Freunde“ vor, woraufhin Hüls bestätigt, dass diese Deutung sehr eindeutig sei. Explizit werden in dem Interview keine Textstellen auf ihre metaphorische Bedeutung analysiert, mit Ausnahme einiger vager Gestiken des Künstlers während des Vorrappens, so deutet er etwa während der Erwähnung der „*Gesichtsakrobatik*“ auf seinen Kiefer und bewegt diesen in einer angedeuteten mahlenden Bewegung. Während also die Richtung der Interpretation durch den Interview-Ausschnitt vorgeben wird, bleibt die detaillierte Analyse des Textes den Schüler/innen überlassen.

Der Einsatz des Videoclips birgt auch ein weiteres Potenzial für Schüler/innen. Zwar handelt es sich dabei um keine Kontextinformation zur Biografie des Künstlers in seiner klassischen Form, so erfährt man durch das Interview nicht, ob RAF Camora eigene Erfahrungen mit Drogen in „Freunde“ verarbeitet, auch wenn dies sehr naheliegt. Allerdings kann der Einsatz des Ausschnitts dennoch dazu führen, dass der Song für die Schüler/innen durch die unmittelbare Äußerung des Künstlers zu seinem Schaffensprozess „in besonderer Weise lebendig“ wird, indem sie zur Erkenntnis kommen, „dass hinter dem Werk ein Mensch mit seinem Engagement, mit seinen Leid-Erfahrungen und seinen Sehnsüchten steckt“ (Spinner 2010, S. 213f.). Der Ausschnitt sollte den Schüler/innen in seiner audiovisuellen Form abgespielt werden, da diese auch die non-verbale Kommunikation zwischen RAF Camora und Niko Hüls erfasst und demnach eine genauere Wiedergabe des Gesprächs als ein reines Transkript darstellt. Zudem kann durch die Wahl des Mediums Video eine größere Abwechslung geschaffen und damit eine erhöhte Aufmerksamkeit der Schüler/innen erreicht werden (vgl. Lefrançois 2015, S. 343). Im Falle ausreichender Medienausstattung können die Schüler/innen alternativ auch instruiert werden, sich den Interview-Ausschnitt selbstständig an ihren Arbeitsplätzen anzuschauen.

Das nächste Zusatzmaterial stellen Lexikoneinträge zu den Wirkungsweisen verschiedener Drogen dar (siehe Anhang, 1.2). Damit wird von der Kammers (2009, S. 79) Konzeption gefolgt, nach der „Texte zu einem Sachbereich“ und „Begriffsklärungen/-erläuterungen“ als mögliche Kontextmaterialien empfohlen werden. Dabei liegt ein Fokus darauf, die Einträge in der Gestalt zu kürzen, um den Schüler/innen lediglich für die Interpretation relevante Informationen an die Hand zu geben. Schließlich sollen sich

die Schüler/innen in erster Linie mit dem Songtext beschäftigen und nicht überproportional viel Aufwand in die Erschließung des Zusatzmaterials stecken müssen (vgl. Stark 2012, S. 46). Zu diesem Zweck wurde das Online-Lexikon drugcom.de herangezogen, welches in auch für jüngere Leute verständlicher Sprache verfasst ist und seine Quellen transparent darlegt. Hieraus wurden Auszüge aus den Einträgen zu Halluzinogenen, Ecstasy, LSD, Psychopharmaka, sowie Phencyclidin zu einem Zusatzmaterial zusammengefügt. Ergänzt wurden die Quelle dabei um einen Eintrag der Jugend- und Drogenberatung Wolfsburg zu Phencyclidin, in dem dessen Szenename ‚Tic Tac‘ erwähnt wird, sowie einem drugcom-Eintrag zum Thema Abhängigkeit, der die Charakteristiken und Unterschiede von körperlicher und psychischer Abhängigkeit erläutert. Diese Zusatzinformationen können nach Spinner (2010, S. 214) gewissermaßen den gesellschaftshistorischen Kontexten zugeordnet werden. Zwar suggeriert Spinners (2010) Begrifflichkeit dabei, dass kontextualisierte Interpretation lediglich mit Werken aus fernerer Vergangenheit möglich oder sinnvoll sei, jedoch lässt sich seine Kategorisierung auch auf die Gegenwart übertragen. Ebenso wie „Der Zauberberg“ von Thomas Mann aus dem Jahre 1924 nicht ohne tiefgehendes, gesellschaftshistorisches Wissen über Tuberkulose gänzlich durchdrungen werden kann, ist eine umfänglichere Interpretation von RAF 3.0s „Freunde“ nur mit Detailwissen über Drogen und Abhängigkeit möglich.

Auf ein Zusatzmaterial zur etwaigen intertextuellen Referenz auf „Lila Wolken“ von Marteria, Yasha und Miss Platnum wird verzichtet. Der Einsatz eines weiteren Songtextes, um einen einzelnen möglichen Verweis zu erklären, welcher nichts essenziell zum Textverständnis ist, würde eine zu große Ablenkung vom Interpretationsgegenstand „Freunde“ darstellen. Es ist dennoch nicht ausgeschlossen, dass Schüler/innen die Anspielung auf den überaus bekannten Song von Marteria erkennen, dies sollte allerdings nicht weiter durch ein Zusatzmaterial forciert werden, da ein solches den Interpretationsrahmen nicht merklich erweitern würde.

Schließlich stellt sich nach von der Kammer (2009, S. 79) die Frage, an welcher Stelle im Unterricht das Zusatzmaterial eingesetzt werden sollte. Auch wenn diese Konzeption sich an jener Starks (2012) zur komplexen Kontextualisierung orientiert, in welcher impliziert wird, die zusätzlichen Materialien zeitgleich bzw. zumindest sehr zeitnah zu dem zu interpretierenden Werk zur Verfügung zu stellen, bietet sich in diesem Fall eine davon abweichende Vorgehensweise an. Zunächst evoziert das Medium Musik häufig spontane Gefallensurteile, bevor detaillierte interpretatorische Deutungsansätze entwickelt

werden. Diese Reaktion durch die Schüler/innen sollte im ersten Schritt nicht unterdrückt, sondern vielmehr gefördert werden, um die erhöhte Motivation durch die Bearbeitung des Musikstücks eines bekannten und ggf. beliebten Künstlers nicht dadurch abzuschwächen, indem direkt in die ansonsten als uninteressant empfundene interpretatorische Arbeit eingestiegen wird. Ein einsteigendes Unterrichtsgespräch nach dem Abspielen des Songs, in dem die Schüler/innen ihre Reaktionen und Emotionen zum Lied äußern und untereinander diskutieren können, bietet sich dementsprechend an. Zudem besteht die Möglichkeit, dass sich in dieser Phase erste Fragen, Unklarheiten und vorübergehende Interpretationshypothesen zum Song bilden und geäußert werden, im Falle von „Freunde“ etwa, dass der Song im wortwörtlichen Sinne von Freundschaften handele. Dies kann als Anknüpfungspunkt für die anschließende Arbeit mit den Zusatzmaterialien dienen (vgl. Loch 2006, S. 40).

Gleichermaßen sollte diese erste Phase des informellen Austausches nicht allzu lange andauern, da sich dadurch die ersten, potenziell unzutreffenden Deutungsansätze der Schüler/innen zu sehr verfestigen können (vgl. Stark 2017, S. 136). Speziell im Fall von „Freunde“, bei dem durchaus möglich ist, dass ein großer Teil der Klassengruppe den Text zunächst nicht metaphorisch interpretiert, besteht die Gefahr, dass sich das Kollektiv gegenseitig in seiner Deutung bestärkt (vgl. ebd., S. 139). Demnach ist eine zeitnahe Irritation des ersten Interpretationsansatzes essenziell, um zu vermeiden, dass Schüler/innen keine Korrektur ihrer eigens konstruierten Deutungen mehr zulassen. Dabei ist allerdings als hilfreich zu betrachten, dass das Zusatzmaterial des Interview-Ausschnitts die Aussage des Künstlers selbst beinhaltet, in der dieser den Interpretationsrahmen vorgibt, sodass die Gefahr der nicht korrigierbaren Interpretationsvermutung durchaus minimiert wird.

5.2.1.4 Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung zur Interpretation („Interpretieren Sie den Song ‚Freunde‘ von RAF 3.0. Beziehen Sie dabei die Äußerungen des Künstlers zur intendierten Bedeutung und zur Rezeption, sowie die zusätzlichen Texte in Ihre Ausführungen ein.“, siehe Anhang, 1.1) ist zunächst bewusst allgemein formuliert worden. So wird zwar der Einbezug der Zusatzmaterialien konkret eingefordert, allerdings wird den Schüler/innen überlassen, welchen Schwerpunkt sie bei ihrer Interpretation setzen. Alternativ lässt sich, auch abhängig davon, wie das Leistungsniveau der Lerngruppe eingeschätzt wird, die Aufgabenstellung um weitere, unterstützende Elemente erweitern. So kann etwa die Frage in den Fokus rücken, inwiefern die metaphorische Bedeutung des Songs

verständlich genug transportiert wird, und was dies in den Augen der Schüler/innen über die Qualität des Liedes aussagt:

Erläutern Sie dabei, ob der Songtext ausreichend Hinweise auf die Bedeutung des Songs liefert. Bewerten Sie im Anschluss, welchen Rückschluss Sie daraus auf die Qualität von „Freunde“ ziehen.

Obwohl diese Aufgabenstellung den Spielraum der Schüler/innen gewissermaßen weiter einengt, stellt sie eine Hilfestellung dar und lässt weiterhin Raum für verschiedene Interpretationen. Schließlich ist nicht vorgegeben, ob die Schüler/innen die metaphorisch verschachtelte Machart von „Freunde“ als positiv oder negativ bewerten. Eine weitere Hilfestellung kann in der Gestalt an die Hand gegeben werden, indem die Leistungsaufgabe eine konkretere Auseinandersetzung mit der Drogenthematik einfordert:

Begründen Sie dabei, ob das lyrische Ich eine positive oder negative Haltung zu Drogen einnimmt. Nehmen Sie im Anschluss begründet Stellung dazu, wie Sie eine derartige Thematisierung von Drogen in Songs bewerten.

Zunächst lenkt diese erweiterte Aufgabenstellung die Interpretation gezielter in die Richtung, sich mit der ambivalenten Position des lyrischen Ichs zu beschäftigen, das zunächst scheinbar ausschließlich die positiven Seiten der Drogen benennt, unterschwellig allerdings gleichermaßen seine dadurch entwickelte psychische Abhängigkeit von ihnen darstellt, was im Stimmungsumschwung im Outro mündet. Möglich ist dennoch, dass Schüler/innen in dem Song etwa eine zu positive Darstellung von Drogen erkennen, was im Anschluss Raum für Diskussionen bieten würde. Zudem wird durch die Einforderung einer Bewertung in beiden erweiterten Aufgabenstellungen die durch das Kerncurriculum Niedersachsen (2006, S. 24) geforderte Kompetenz, „kritisch Stellung zum Text [zu beziehen]“, geschult. Möglich ist auch, die Aufgabenstellungen in der Gestalt umzustellen, dass die klassischen Arbeitsaufträge zu Thesen umformuliert werden, etwa als:

„Das lyrische Ich nimmt eine positive Haltung zu Drogen ein.“ Nehmen Sie begründet Stellung zu dieser These.

Hierdurch werden ähnliche inhaltliche Auseinandersetzungen der Schüler/innen eingefordert, gleichzeitig wird die Kompetenz, „Thesen auf die Übereinstimmung mit dem Text [zu prüfen]“ (ebd.), eingeübt.

5.2.2 „Teamgeist“ (2015) von Alligatoah

5.2.2.1 Sachanalyse

Der Song „Teamgeist“ wurde im Jahre 2015 von Alligatoah, der mit bürgerlichem Namen Lukas Strobel heißt, auf dessen Album „Musik ist keine Lösung“ veröffentlicht, welches auf Platz 3 der deutschen Album-Charts einstieg. Es hielt sich für fast ein Jahr in den Top 100 und erreichte den Platin-Status. „Teamgeist“ wurde dabei nicht als Single veröffentlicht und erreichte durch Downloads und Streaming für eine Woche Platz 79 der deutschen Single-Charts. Obwohl er damit nicht zu den erfolgreichsten Titeln Alligatoahs zählt, wurde er bei Spotify beinahe 9 Millionen Mal gestreamt, womit der Song nicht als gänzlich unbekannt bezeichnet werden kann (Stand: 01.06.2020). Dennoch lässt sich festhalten, dass der kommerzielle Karrierhöhepunkt des Künstlers zwei Jahre vorher in Form der Single „Willst du“ auszumachen ist, welche in Deutschland Doppel-Platin erreichte und aktuell über 93 Millionen Streams auf Spotify verfügt (Stand: 01.06.2020). Obwohl aktuellere Werke zuletzt nicht die gleiche mediale Aufmerksamkeit wie zur Hochphase seiner Karriere erfuhren, lässt sich Alligatoah weiterhin als kommerziell relevanter Künstler bezeichnen. Sein letztes Album „Schlaftabletten, Rotwein V“ platzierte sich im Jahre 2018 auf Platz 1 der Charts, außerdem listet Spotify auf seinem Profil über 1,5 Millionen monatliche Hörer (Stand 01.06.2020). Dementsprechend lässt sich eine ähnliche Ausgangslage zur Bearbeitung von „Teamgeist“ im Deutschunterricht wie zu dem Song von RAF Camora im vorherigen Kapitel konstatieren: Alligatoah ist ein, wenn auch zu einem geringeren Grad als RAF Camora, bekannter Künstler des Rap-Genres und des Mainstreams, während es sich bei „Teamgeist“ um ein vergleichsweise eher weniger bekanntes Werk seinerseits handelt. Dennoch kann anhand der Streaming-Zahlen davon ausgegangen werden, dass zumindest mehr Schüler/innen den Song „Teamgeist“ im Vergleich zu „Freunde“ gehört haben.

Das Lied von Alligatoah thematisiert, wenn auch metaphorisch verpackt, eindeutig Fremdenhass und Rassismus. „Teamgeist“ besteht aus drei Strophen, sowie einem Refrain. In jeder Strophe schlüpft Alligatoah in Gestalt des lyrischen Ichs auf humoristische Art und Weise in eine andere Rolle: Die erste Strophe wird aus der Perspektive eines Hunde-Fanatikers gerappt, der sich über die aus seiner Sicht minderwertigen Katzenhalter beschwert und in ihnen eine Bedrohung ausmacht. In der zweiten Strophe ist ein Konsument von Äpfeln zu hören, der auf eine ähnliche Art und Weise wie in der ersten Strophe über Personen herzieht, die Birnen verspeisen. Das Muster wiederholt sich in der dritten Strophe, dort mit einem scheinbar erhabenen

Mützenträger, welcher Hutträger verunglimpft. Dabei verfügt jede Strophe über zahlreiche historische Anspielungen auf das Dritte Reich, sowie Referenzen zu fremdenfeindlichen Bewegungen aus der Gegenwart, die auf die jeweilige fiktionale Welt der jeweiligen Strophe umgemünzt werden. So wird in der ersten Strophe etwa vom „Hundegruß“ (Referenz auf den Hitlergruß) und von „Rassenschande“ im Falle einer Romanze mit einer Katzenhalterin gerappt. Außerdem werden gegenwärtig typische Argumentationsmuster aus rechtsextremen Lagern auf die Hunde-Katzen-Metapher angewendet:

*„Katzenhalter nehmen uns die Tierarztplätze weg
Die können ja Katzen streicheln, so lang sie's in ihrem Land machen
Hier brauchen sie klare Regeln: Zwangsjacken
Ich hab Angst, dass ich in zwei Jahren mit meinem Labrador
Nicht mehr Gassi geh, sondern aufs Katzenklo“*

Die „Tierarztplätze“ nehmen an dieser Stelle die Funktion von Arbeitsplätzen ein, deren angeblicher ‚Diebstahl‘ durch Ausländer häufig im rechten Spektrum als Argument genutzt wird. Die „Angst“, die in den letzten beiden zitierten Zeilen geäußert wird, lässt sich als Anspielung auf die unterstellte ‚Islamisierung des Abendlandes‘ verstehen, welche auch namensgebend für die fremdenfeindliche Organisation PEGIDA ist. Die zweite Strophe fokussiert sich noch mehr als die erste auf gegenwärtige Strömungen:

*„Wenn so ein Betrüger seinen Wohnort behält
Dreh ich durch, wir sind nicht der Obstkorb der Welt
Glaubst du, dass der Multivitamin-Irrwahn Glück bringt?
Dann bist du Wirtschaftsfrüchtling“*

Der „Obstkorb der Welt“ spielt dabei auf den von CSU-Politiker Horst Seehofer geprägten Satz „Wir sind nicht das Sozialamt für die ganze Welt“ an, für den er und seine Partei mit dem rechten politischen Spektrum in Verbindung gebracht wurden (vgl. Issig 2015). Mit „Multivitamin“, das in der metaphorischen fiktiven Welt des Birnen-Hassers den Platz von Multikulti einnimmt, wird ein weiteres Feindbild geschaffen. Der „Wirtschaftsfrüchtling“ stellt dabei schlussendlich die eindeutige Anspielung auf den häufig als abwertenden politischen Kampfbegriff genutzten ‚Wirtschaftsflüchtling‘ dar. Umfangreicherer Erklärung bedarf die Zeile, laut derer Konsumenten von Birnen „auch ein Kind essen“ würden. Dies spielt auf einen Artikel des Satire-Portals ‚Der Postillon‘ an, in welchem eine absurde, fiktive Situation geschildert wird, laut derer ein Flüchtling

ein deutsches Kind verspeist habe.⁷ Größere Bekanntheit erlangte der Artikel durch eine Dokumentation des NDR, in der eine Jugendliche zu Wort kam, der offensichtlich das Verständnis für Satire fehlte, weshalb sie den Inhalt des Artikels als faktisch wahrnahm (vgl. Nogge 2015).

In der abschließenden dritten Strophe fokussiert sich der Künstler erneut auf historische Referenzen auf das Dritte Reich. „*Kauf nicht bei Hutträgern*“ ist eine direkte Referenz auf den Boykottaufruf der Nationalsozialisten auf Geschäfte jüdischer Inhaber vom 1. April 1933, für den die Phrase ‚Kauft nicht bei Juden!‘ synonym wurde.

*„Ich glaube Hutträger haben unsere Brunnen vergiftet
Glaubst du nicht? Google mal die Hutlüge
Oder Hut Süß, hol dir deine Wutschübe
Bei der Hutverbrennung ruft der Büttnerredner
„Wir sind nur besorgte Mützenträger!“*“

Mit der Brunnenvergiftung durch die Hutträger spielt der Künstler auf eine antisemitische Verschwörungstheorie aus dem 14. Jahrhundert an, mit der der Ausbruch der Großen Pest durch die angebliche mutwillige Verunreinigung von Brunnen durch Juden erklärt wurde, infolgedessen zahlreiche jüdische Personen ermordet wurden. Die „*Hutlüge*“ und „*Hut Süß*“ referenzieren die Holocaustleugnung in Form der ‚Auschwitzlüge‘, sowie den antisemitischen Propagandafilm ‚Jud Süß‘ aus dem Jahre 1940. Auch die „*Hutverbrennung*“ spielt unmissverständlich auf Bücherverbrennungen zu Zeiten des Nationalsozialismus an, während mit der Phrase der „*besorgte[n] Mützenträger*“ der Bogen zur Gegenwart erneut gespannt wird, indem die mittlerweile geläufige Selbstbezeichnung von Anhängern des politisch rechten Spektrums als ‚besorgte Bürger‘ aufgegriffen wird.

Der Refrain, der nach jeder Strophe gerappt wird, stellt einen inhaltlichen Bruch zu diesen dar. Hier scheint sich der Künstler von seinen Rollen zu lösen und adressiert eine ungenannte Person direkt:

⁷ Der Postillon: Flüchtling renkt seinen Unterkiefer aus und verspeist blondes deutsches Kind bei lebendigem Leib: <https://www.der-postillon.com/2015/08/fluechtling-renkt-seinen-unterkiefer-aus.html> (letzter Zugriff: 01.06.2020)

*„Und jetzt schmeiß eine Flasche, doch du bleibst eine Flasche
Denn der Geist aus der Flasche macht dich high, wie ein Drache
Aber unter den Wolken sind die streitenden Massen
Von allen guten Geistern verlassen“*

Auffällig ist dabei das wiederkehrende Motiv der Flasche, welche in drei verschiedenen Bedeutungen auftritt, namentlich als Wurfobjekt, als Beleidigung und als Referenz auf die Märchenfigur des Flaschengeists. Vor dem Hintergrund der Strophen lassen sich die ersten beiden Zeilen des Refrains als Adressierung an eine rechtsextreme Person verstehen, indem auf Flaschenwürfe bei Demonstrationen und Randalen verwiesen wird, während der Künstler in Form des lyrischen Ichs seine Haltung verdeutlicht, dass er diese ungenannte Person für eine „*Flasche*“ hält. Die letzten beiden Zeilen des Refrains stellen einen intertextuellen Bezug auf Reinhard Meys „Über den Wolken“ von 1974 dar, was auch dadurch deutlich wird, dass Alligatoah auf seinem Live-Album aus dem Jahre 2016 namens „Livemusik ist keine Lösung – Himmelfahrtskommando Tour“ ein Medley aus „Teamgeist“ und dem Stück von Reinhard Mey spielt. Die Zeilen aus dem Song von Alligatoah verhalten sich dabei antithetisch zu jenen aus „Über den Wolken“. Während bei Reinhard Mey „*[ü]ber den Wolken [...] die Freiheit wohl grenzenlos sein [muss]*“ und weltliche Probleme bedeutungslos erscheinen, stellt Alligatoah die gegenteilige Wahrnehmung von „*unter den Wolken*“ aus dar.

5.2.2.2 Didaktische Begründung

Ebenso wie im Falle von RAF 3.0s „Freunde“ zum Thema Drogen bietet „Teamgeist“ von Alligatoah mit Rassismus und Fremdenhass ein gesamtgesellschaftlich relevantes Thema, dessen Bearbeitung zur Identitätsbildung und zur Fähigkeit des Fremdverstehens bei Schüler/innen beitragen kann. Zudem werden dadurch auch vom Kultusministerium Niedersachsen geförderte Projekte gegen Rechtsextremismus wie ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ unterstützt, indem zur Aufklärung und Sensibilisierung beigetragen wird. Auch die Einbettung der Interpretation des Songs in fachübergreifende Projekte, etwa in Kombination mit Geschichte oder Politik, zum Themenkomplex Rassismus ist denkbar (vgl. Spinner 2010, S. 214). Wie auch bei der Interpretation von „Freunde“ bietet sich der Text von Alligatoah im Rahmen einer Kontextualisierung zu einer kritischen Stellungnahme der Schüler/innen an, wie es durch das Kerncurriculum Niedersachsen (2006, S. 24) am Ende von Schuljahrgang 10 gewünscht wird. Dementsprechend wird empfohlen, die Interpretation von „Teamgeist“ im Schuljahr 9 oder 10 durchzuführen.

5.2.2.3 Erläuterung der Zusatzmaterialien

Bei der Auswahl des Zusatzmaterials stellt sich zunächst die Frage, welche zusätzlichen Informationen für ein tiefergehendes Textverständnis und zur Ausbildung weitergehender Kompetenzen bei Schüler/innen notwendig sind. Obwohl der Text zu „Teamgeist“ wie beschrieben in verschiedenen, metaphorischen Rollen verfasst ist und an keiner Stelle explizit das Thema Rassismus nennt, kann unterstellt werden, dass Schüler/innen in der empfohlenen Altersgruppe, wenn auch nicht jede einzelne Referenz vollständig durchdrungen wird, die Grundaussage des Songs verstehen werden. Anders als im Falle von „Freunde“ liegt keine wortwörtliche Interpretation des Textes nahe, da eine solche bei „Teamgeist“ absurd wäre. Fremdenfeindlichkeit ist als gesellschaftliche Thematik beinahe omnipräsent, sodass diese Interpretation vor dem Hintergrund der relativen Eindeutigkeit des Textes von Schüler/innen erwartet werden kann. Zudem ist der Künstler Alligatoah für sein Selbstverständnis als „Schauspiel-Rapper“ (vgl. Freese 2016) bekannt, der selten aus seiner eigenen Sichtweise heraus textet, sondern vielmehr in verschiedene, häufig extrem überzeichnete Rollen schlüpft. Das Rollenspiel wird auch durch die Art und Weise des Vortrags deutlich, indem der Künstler an mehreren Stellen im Song beinahe unnatürlich stark betont. Aus diesem Grund, aber auch der allgemeinen Argumentation Lochs (2006) zu Songtexten im Deutschunterricht folgend, sollte „Teamgeist“ im Vorfeld zur Interpretation von den Schüler/innen auditiv rezipiert werden. Ebenso wird nach Loch (2006), wie bereits im Falle des Unterrichtskonzepts zu RAF 3.0s „Freunde“, nach dem initialen Anhören des Songs eine Runde des informellen Austauschs über das Lied in Form eines Unterrichtsgesprächs empfohlen, damit die Schüler/innen spontane Reaktionen äußern können und somit auch ein erster Überblick über den Wissensstand zum Thema geschaffen werden kann.

Während der grundsätzliche thematische Interpretationsrahmen also als vorausgesetzt angenommen wird, soll das Zusatzmaterial in diesem Fall anderen Zwecken dienen. Der Fokus soll bei der kontextualisierten Interpretation von „Teamgeist“ auf der kritischen Stellungnahme und der Bewertung der durch den Künstler gewählten Darstellungsform liegen. Indem Alligatoah das überaus sensible Thema des Rassismus und Fremdenhasses auf einer humoristischen Ebene verarbeitet, gleichwohl ohne die notwendige ernsthafte Grundaussage vermissen zu lassen, lässt sich die Frage aufwerfen, ob es sich dabei um eine geeignete Art und Weise handelt, der Thematik zu begegnen. Zu dem Zweck ist es hilfreich bzw. notwendig, den Schüler/innen zunächst ein Zusatzmaterial an die Hand zu geben, welches einige der historischen und gegenwärtigen Referenzen des Textes,

verstärkt jene, die nicht als Wissensbestand vorausgesetzt werden können, erläutert und verbildlicht. Hierzu wurden die Verweise auf die im Nationalsozialismus geprägten Begriffe der ‚Herrenmenschen‘ und der ‚Rassenschande‘, auf den Judenboykott und die Bücherverbrennungen, den Propagandafilm ‚Jud Süß‘, die antisemitische Verschwörungstheorie der Brunnenvergiftung, sowie die gegenwärtig bedeutsamen Begrifflichkeiten des ‚Sozialamts der Welt‘ und des ‚Wirtschaftsflüchtlings‘ ausgewählt. Speziell zur Illustration der NS-Begriffe können hier auch historische Fotos dem Zweck dienen, den Schüler/innen die ansonsten womöglich abstrakt erscheinenden Ideologien lebendiger erscheinen zu lassen. Dadurch soll bewusst gemacht werden, welches Ausmaß an Gräueltaten schlussendlich im Text zu ‚Teamgeist‘, metaphorisch verarbeitet, thematisiert wird. Obwohl der Nationalsozialismus bis zur 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe in der Regel schon mehrfach in verschiedenen Fächern thematisiert wurde, sollte nicht vorausgesetzt werden, dass die Dimension der menschenverachtenden Verbrechen jedem Schüler durchgehend bewusst ist, weshalb die Auffrischung des vorhandenen Wissensbestandes und die womöglich zusätzlichen Kontextinformationen zu diesem Zweck notwendig sind. Das erläuterte Zusatzmaterial findet sich im Anhang (2.2).

Als weiteres Zusatzmaterial (siehe Anhang, 2.3) dienen in diesem Konzept zwei Ausschnitte aus Textinterviews mit Alligatoah. Eines wurde von Nadine Lange für das Online-Portal des ‚Tagesspiegels‘, das andere von Martin Wiens für bento, dem Jugendportal des SPIEGELS, geführt. Dabei handelt es sich ähnlich wie im Interview-Ausschnitt von RAF Camora um rezeptionsgeschichtliche Kontexte, die allerdings auch biografische Elemente beinhalten. So wird der Künstler mit der Rezeption zu seinem Werk konfrontiert, wozu er seine direkte Einschätzung äußert. Der Artikel aus dem ‚Tagesspiegel‘ verarbeitet Passagen aus dem mit dem Künstler geführten Interview in einer Rezension seines Albums ‚Musik ist keine Lösung‘. Alligatoah begründet darin seine Vorgehensweise in ‚Teamgeist‘, indem er anführt, ‚[d]urch Ironie [...] in der Rolle des Fremdenhassers den Fremdenhasser entlarven [zu können]‘ (Lange 2015). Dadurch erreiche er eine höhere Wirkung, als wenn er im Song äußern würde, ‚der Fremdenhasser ist ein Idiot‘. An dieser Stelle kann dabei argumentiert werden, dass er durch die Zeile ‚*Und jetzt schmeiß eine Flasche, doch du bleibst eine Flasche*‘ im Refrain eben jenes dennoch vergleichsweise eindeutig und unverblümt artikuliert. Im bento-Artikel wird das Interview in dialogischer Form wiedergegeben, wodurch auch die Fragen des Interviewers Martin Wiens zu lesen sind. Dieser konfrontiert Alligatoah mit dessen indirekter, sarkastischer Herangehensweise und hinterfragt deren Wirkung. Der Rapper verweist dabei darauf, dass er als Künstler eine andere Ausdrucksform als etwa ein

Politiker habe und er seine Zuhörer/innen vielmehr zum Nachdenken anregen will, anstatt dass sie sich „[s]eine Aussagen auf eine Fahne schreiben und da hinterherrennen“ (Wiens 2015). Auch impliziert Wiens gewissermaßen eine Kalkulation Alligatoahs darin, einen Song über Rassismus zum damaligen Zeitpunkt zu veröffentlichen, als das Thema hohe mediale Aufmerksamkeit genoss. Der Künstler argumentiert daraufhin, dass er „das Kernproblem vom Faschismus“ (ebd.) angehe, welcher „ein generelles Phänomen“ (ebd.) sei. Alligatoah spricht dabei mehreren Themen seines Albums, unter anderem Rassismus, eine gewisse Zeitlosigkeit zu. Das Zusatzmaterial bietet den Schüler/innen somit mögliche Kritikpunkte, die an Alligatoahs Vorgehensweise bei der Darstellung von Rassismus anzubringen sind, während es gleichzeitig die Begründungen des Künstlers selbst als Gegenpol liefert, wodurch sich die Schüler/innen eine eigene, differenzierte Meinung zu der Fragestellung bilden können, inwiefern sie „Teamgeist“ für eine geeignete Thematisierung von Fremdenfeindlichkeit halten.

Bezüglich dieser Fragestellung ließe sich auch die Aussage Adornos (1977, S. 30) in das Unterrichtskonzept integrieren, nach derer es „barbarisch“ sei, „[n]ach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben“. Aufgrund der Mehrdeutigkeit seines Verdikts, welches dadurch selbst einer tiefergehenden Analyse und Interpretation durch die Schüler/innen bedürfte, wäre seine Integration als Zusatzmaterial zu „Teamgeist“ ungeeignet. Einerseits würde man so seiner Bedeutung im literaturgeschichtlichen Diskurs nicht gerecht, zum anderen würde die dadurch notwendige, umfangreiche Beschäftigung der Schüler/innen mit Adornos (1977) Schrift zu sehr vom eigentlichen Interpretationssubjekt des Songs von Alligatoah wegführen, konträr zu dem Grundgedanken, dass Zusatzmaterialien lediglich ergänzende Funktion haben sollten (vgl. von der Kammer 2009, S. 80; Stark 2012, S. 46). Vielmehr bietet es sich an, die Aussage Adornos (1977) im Anschluss an die Interpretation von „Teamgeist“ zu behandeln, um beiden Werken die notwendige Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und gleichermaßen ihre konträren Standpunkte zu thematisieren.

5.2.2.4 Aufgabenstellung

Im Gegensatz zur Aufgabenstellung zu RAF 3.0s „Freunde“, die vergleichsweise allgemein gehalten wurde und Detailfragen lediglich als optionale Ergänzungen empfohlen werden, sollte jene zu Alligatoahs „Teamgeist“ spezifischer formuliert werden. Während im Falle von „Freunde“ das Übertragen der zusätzlichen Informationen zu Drogen auf den metaphorischen Text eine schwierige Leistung darstellt, sind die Bezüge zum Rassismus in Alligatoahs Song weitaus deutlicher. Dementsprechend muss

unter Berücksichtigung der Zusatzmaterialien eine tiefergehende Aufgabenstellung gewählt werden. Die in diesem Unterrichtskonzept gewählte Aufgabe (*„Interpretieren Sie den Song ‚Teamgeist‘ von Alligatoah. Beziehen Sie dabei das zusätzliche Material zu den Begriffsklärungen, sowie die Interview-Ausschnitte in Ihre Ausführungen ein. Nehmen Sie im Anschluss begründet Stellung dazu, ob sie den Song für eine geeignete Art und Weise halten, dem Thema Rassismus und Fremdenhass zu begegnen.“*, siehe Anhang, 2.1) verpflichtet zunächst nach Starks (2012, S. 44) Konzeption den Einbezug der Kontextmaterialien bei der Interpretation. Der zweite Teil der Aufgabenstellung stellt sicher, dass die Schüler/innen es nicht bei einer reinen Suche nach Metaphern und Referenzen in „Teamgeist“ belassen, sondern die Rezeptionskontexte in der Gestalt in ihre Ausführungen einfließen lassen, indem sie sich von ihnen und den Äußerungen des Künstlers beeinflusst eine differenzierte Meinung bilden und diese begründet äußern.

5.2.3 „Horst & Monika“ (2012) von Die Orsons feat. Cro

5.2.3.1 Sachanalyse

Die Orsons sind eine Rap-Gruppe, die aus dem Künstlern Maeckes (Lukas Winter), Tua (Johannes Bruhns), Kaas (Lukas Michalczyk) und Bartek (Bartek Nikodemski) besteht, die außerhalb des Kollektivs ebenfalls als Solo-Artists aktiv sind. Ihr Song „Horst & Monika“, bei dem sie vom im Mainstream bekannten mehrfachen Platin-Rapper Cro unterstützt werden, wurde im Jahre 2012 veröffentlicht und erreichte Platz 34 der deutschen Single-Charts. Aufmerksamkeit außerhalb des Rap-Genres generierte der Song dadurch, dass Die Orsons mit ihm beim Bundesvision Song Contest 2012 antraten, wobei es sich um einen Musikwettbewerb von Stefan Raab handelte, der im Fernsehen auf ProSieben ausgestrahlt wurde. „Horst & Monika“ erreichte dabei von sechzehn Teilnehmern den fünften Platz. Das Musikvideo zu dem Song verzeichnet bei YouTube über 4 Millionen Aufrufe (Stand: 01.06.2020). Ihren größten Erfolg sollten Die Orsons allerdings drei Jahre später in Form der Single „Schwung in die Kiste“ erleben, der in Deutschland den Gold-Status erreichte. Während Die Orsons im Jahre 2020 nicht mehr zu den kommerziell relevantesten Rap-Künstlern gezählt werden können, lässt sich argumentieren, dass die Inkludierung Cros, welcher durch seine Mainstream-Erfolge über außerordentliche Bekanntheit genießt, zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit bei Schüler/innen bezüglich der Bearbeitung des Songs führen kann. Außerdem verfügen Die Orsons noch über mehr als 400.000 monatliche Hörer bei Spotify (Stand 01.06.2020), was verglichen mit der kommerziellen Spitze als gering einzuschätzen ist, jedoch gleichermaßen vom Bekanntheitsgrad her nicht als irrelevant eingestuft werden kann.

Somit ist es denkbar, dass Schüler/innen auch Die Orsons ein Begriff sind. An Aktualität gewinnt der Song zudem, dass die Gruppe im Jahre 2019 den Titel „Ewigkeit im Loop“ veröffentlichte, in welchem sie die erste Strophe gänzlich der eigenen kritischen Reflexion von „Horst & Monika“ widmen.

Die Orsons und Cro thematisieren in „Horst & Monika“ die Lebensgeschichte von Monika Strub, welche im Jahre 2011 für DIE LINKE bei der Landtagswahl in Baden-Württemberg antrat. Sie erhielt zum Zeitpunkt der Kandidatur eine erhöhte mediale Aufmerksamkeit, da sie als Horst Strub im Körper eines Mannes geboren wurde und vor ihren geschlechtsangleichenden Eingriffen der rechtsextremen Szene angehörte (vgl. Würger 2011; Bielicki 2011). Das Lied besteht aus zwei Strophen, einem Pre-Chorus, einem Refrain und einem Outro. Instrumental wird der Song durch einen fröhlichen Beat untermalt, der eine positive Grundstimmung transportiert. Textlich ist „Horst & Monika“ in weiten Teilen humoristisch gehalten und von Überzeichnungen geprägt. Der Prozess der geschlechtlichen Identitätsfindung, sowie jener des geschlechtsangleichenden Eingriffs werden durch vereinfachende Metaphern oder gar Euphemismen dargestellt.

„Und Horst fühlte sich nicht mehr wohl in seinem Körper

Er hatte genug von seinem Hodensack

(Taschenbillard, immer das Gleiche)

Also hat Horst gedacht: ‚Schneid ich ihn einfach ab

Trete aus, werde links, und dann nenn ich mich Monika.‘

(Weg mit den Nazis, her mit der Scheide)“

„Mit einem Hechtsprung ins andere Geschlecht umgewandelt

da ist ihr auch das Rechtssein vergangen“

Ebenso zieht sich ein antithetisches Motiv durch den Text, indem der Wandel vom Mann zur Frau, sowie jener vom politisch rechten hin zum linken Spektrum, mehrmals durch verschiedene Metaphern illustriert wird.

„Von Horst zu Monika, Monika, Monika“

„Die Biene wurde zur Blume, der Himmel ist blau“

„Von Mann zur Frau, von rechts nach links

Von Dunkelheit ans Tageslicht

Von unten ohne

Zur Toleranz-Ikone“

Anhand des Textes wird deutlich, dass die Rap-Gruppe den Wandel im Leben Monika Strubs als positiv bewerten und gutheißen. Sie betrachten ihre Protagonistin gewissermaßen als Symbol dafür, dass alles im Leben möglich sei.

„Alles ist, alles ist, alles ist möglich, wenn du willst“

„Von Horst zu Monika

War es ein weiter Weg

Doch wenn man sie jetzt sieht

Ja, dann sieht man, dass alles geht“

Diesen Eindruck bestätigt auch Maeckes in der YouTube-Serie ‚Die Orsons – Track by Track‘, in welcher sich Mitglieder der Gruppe über Produktionskontexte der einzelnen Songs aus ihrem damals erscheinenden Album ‚Das Chaos und die Ordnung‘ unterhielten. In der Folge zu ‚Horst & Monika‘⁸ äußert er im Beisein von Kaas, dass einer der Grundgedanken des Liedes war, „was gegen Nazis zu sagen, und zu sagen, dass man alles machen kann“. Die Lebensgeschichte Monika Strubs verbildlichte für Maeckes dabei immer eindrucksvoll, dass seine persönlichen Herausforderungen vergleichsweise einfach zu bewältigen seien, wenn ihre Protagonistin „von ‘nem Nazi zu ‘ner Linken, von ‘nem Mann zu ‘ner Frau“ werden könne. Außerdem verrät der Künstler in dem Video, dass die Arbeit an der musikalischen Untermalung des Songs sehr lange gedauert habe, sowie dass in dieser Phase unzählige verschiedene Versionen von ‚Horst & Monika“ in verschiedenen Musikstilen produziert wurden. Aus diesem Grund bezeichnet Maeckes das Lied als „de[n] anstrengendste[n] Song, den Die Orsons jemals gemacht haben“, titulierte das veröffentlichte Endprodukt allerdings gleichermaßen als „eine wunderschöne Version“.

Wenige Tage vor dem Bundesvision Song Contest wurde bekannt, dass Monika Strub gemeinsam mit der Aktion Transsexualität und Menschenrecht eine Strafanzeige und einen Antrag auf Unterlassung gegen Die Orsons gestellt hatte, um den geplanten Fernsehauftritt zu verhindern. Laut einer gemeinsam herausgegebenen Pressemitteilung war ‚Horst & Monika‘ ohne das Wissen der besungenen Protagonistin entstanden. Die Kläger/innen bemängeln dabei die mangelnde Informiertheit der Künstler zur Transsexualität, sowie deren fehlende Bereitschaft, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Dies resultierte in zahlreichen unzutreffenden Klischees, die in

⁸ Die Orsons - Track by Track - Horst & Monika:
<https://www.youtube.com/watch?v=wpG84BUA7RQ>
Uploaddatum: 31.10.2012, letzter Zugriff: 01.06.2020

„Horst & Monika“ zur Schau gestellt würden, wie etwa „das Bild der ‚geschlechtsumgewandelten Männer, sie sich ihren Penis abschneiden lassen‘“ (ATME e.V. 2012). Außerdem nahmen die Kläger/innen Anstoß an der Moral des Songs, dass alles möglich sei. Eben jenes sei für transsexuelle Menschen nicht der Fall, da sie sich ihr tatsächliches Geschlecht nicht aussuchen können. Monika Strub habe sich als transsexuelle Frau eingestehen müssen, „dass es eben nicht möglich ist, auf Dauer so zu tun, ein Mann zu sein.“ (ebd.). Während den Künstlern keine Böswilligkeit unterstellt wird, akzeptieren die Kläger/innen gleichermaßen eine etwaige Unwissenheit nicht als Entschuldigung für den Inhalt von „Horst und Monika“, da „die Möglichkeit [sic] sich vorher zu informieren [sic] als verantwortungsbewusster Teilnehmer am Leben einfach dazu [gehöre]“ (ebd.). Der Song zeichne eine uninformierte Karikatur und sei dadurch „ein pubertärer Mochtegern-Witz“ (ebd.). Konkret störte sich Monika Strub zudem noch an der Zeile, in der sie als „aktenkundiger Schläger“ bezeichnet wurde, was schlichtweg unzutreffend sei.

Einen Tag vor dem Bundesvision Song Contest veröffentlichten Die Orsons auf ihrer Facebook-Seite ein Statement⁹ zu der Thematik, in welchem impliziert wird, dass ein Gespräch zwischen den beiden Parteien stattgefunden habe. In diesem unterstreichen die Künstler, dass sie nicht die Absicht gehabt hätten, transsexuelle Menschen zu beleidigen, bitten im gleichen Zuge allerdings um Entschuldigung, sollte dies in der Form aufgefasst worden sein. Die Orsons begründen die vereinfachte Darstellung von Transsexualität in „Horst & Monika“ mit dem Rahmen, der durch die Kunstform des Songs vorgegeben wird, gestehen jedoch gleichermaßen ein, dass ihnen im Vorfeld zum Austausch mit den Kläger/innen „nicht alle Facetten und Fakten in dem Maße bewusst“ waren. Während das Statement eine versöhnliche Grundstimmung suggeriert, traten Die Orsons und Cro dennoch am Tag darauf mit dem Song beim Bundesvision Song Contest auf. Dabei wurde lediglich die kritisierte Textstelle „*aktenkundiger Schläger*“ beim Live-Auftritt durch „*aktenkundiger Rechter*“ ersetzt, während andere durch die Kläger/innen konkret beanstandete Zeilen wie „*Also hat Horst gedacht: ‚Schneid ich ihn einfach ab [...]‘*“ und „*Mit einem Hechtsprung ins andere Geschlecht umgewandelt*“ unverändert gerappt wurden. Unklar bleibt der weitere Verlauf des Strafverfahrens, zu welchem keine weiteren Informationen öffentlich wurden.

⁹ Facebook-Seite „Die Orsons“, Post vom 27.09.2012:
<https://www.facebook.com/dieorsons/posts/385074861524759> (letzter Zugriff: 01.06.2020)

Mit einigen Jahren Abstand äußerten sich Künstler der Gruppe kritischer zu „Horst & Monika“ und offenbarten weitere Produktionskontexte, die zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Songs nicht bekannt waren. Tua reflektierte in einem Interview mit Simon Langemann vom Online-Portal ALL GOOD im Jahre 2015, dass sich die Gruppe in der damaligen Karrierephase darüber unsicher war, welche Richtung ihre Musik einschlagen soll. Gepaart mit Einmischung ihrer Plattenfirma Universal seien dadurch Songs entstanden, die hauptsächlich auf kommerziellen Erfolg ausgerichtet waren, wodurch „viel Scheiße zusammengekommen“ (Langemann 2015) sei. Speziell „Horst & Monika“ wird dabei von Tua negativ herausgestellt, so hätte er sich mit dem Song nicht wohlgefühlt. Er kommt zu dem Fazit, dass Die Orsons sich „das ‚Horst & Monika‘-Ding einfach [hätten] sparen sollen.“ (ebd.). Eine ähnliche Aussage traf Tua im Jahre 2016 in einem Video-Interview mit laut.de¹⁰, als er auf die Frage, ob er ein Hitproduzent von Pop-Songs werden könnte, antwortete:

„Ich kann natürlich sagen: ‚Ich mach jetzt Sachen, die mir eigentlich gar nicht gefallen.‘ Dann wird’s was anderes, [...] das mein ich mit ‚sich verlieren‘, weißte? Dann steh ich am Ende auf der Bühne und sing ‚Horst & Monika‘ und denk mir: ‚Ach, was für ‘ne Scheiße.‘ [...] Deswegen bin ich nicht Künstler und Freiberufler geworden, weil dann mach ich was anderes.“

(Minute 9:58)

Auch inhaltlich räumen Die Orsons Probleme mit dem Song ein, wie sie im Gespräch mit Lisa Ludwig von VICE im Jahre 2019 erläutern. Während Maeckes weiterhin die Grundidee von „Horst & Monika“ gut findet, „ein Lied gegen Nazis und für offene Sexualität zu machen“ (Ludwig 2019), hätten sie die notwendige Sensibilität bezüglich der Wortwahl vermissen lassen. Tua verdeutlicht, dass sie mit dem Song Monika Strub verletzt hätten, weshalb es notwendig war, sich zu entschuldigen, was auch in einem persönlichen Gespräch kurz nach der Veröffentlichung des Songs geschehen sei (vgl. ebd.).

Im selben Jahr verarbeiteten Die Orsons die Geschehnisse rund um „Horst & Monika“ auch künstlerisch im Song „Ewigkeit im Loop“, in welchem jedes Mitglied der Gruppe eine Strophe über einen Moment oder eine Phase ihrer Karriere rappt, den oder die sie mittlerweile bereuen oder sie peinlich berührt. Die erste Strophe wird dabei von Tua

¹⁰ Von A bis Z mit Tua | Interview mit laut.de:
<https://www.youtube.com/watch?v=o7MDq2ezKmw>
Uploaddatum: 21.06.2016, letzter Zugriff: 01.06.2020

gerappt und behandelt den Song über Monika Strub. Dabei beschreibt er zunächst den Auftritt beim Bundesvision Song Contest, um daraufhin die Entstehung des Songs selbstkritisch zu reflektieren und sich schließlich bei der Protagonistin zu entschuldigen.

„Und ich denk, wieso stehe ich hier oben? Wer bin ich geworden?

Und dieses Lied, das hab ich nicht gewollt

Doch man sagt uns, das ist provokant und es verspricht Erfolg“

„Und unsere vier kleinen Hirne haben noch nicht mal so weit gedacht

Dass wir uns damit an einem Schicksal bereichert haben

Und am lautesten war unsere Ignoranz, wenn dann

Mit dümmlichen Zeilen über Transgender“

Der Refrain, der allerdings nach jeder Strophe folgt und somit nicht speziell auf „Horst & Monika“ bezogen ist, wird von Maeckes gerappt und begründet die Fehler der Gruppe mit ihrem damals jungen Alter und mangelnden Reflexionsvermögen. Das Musikvideo¹¹ beinhaltet einen Zusammenschnitt aus dem Auftritt beim Bundesvision Song Contest, sowie kurze textliche Einblendungen am Anfang und Ende der Strophe. Es erhielt mit etwas über 150.000 Aufrufen bei YouTube (Stand: 01.06.2020) vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit und ist außerhalb des Rap-Genres eher unbekannt.

5.2.3.2 Didaktische Begründung

Wie es bereits bei den Unterrichtskonzepten zu „Freunde“ von RAF 3.0 und „Teamgeist“ von Alligatoah der Fall war, beinhaltet eine unterrichtliche Bearbeitung von „Horst & Monika“ die Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlich relevanten Thematik in Gestalt der Transsexualität. Im Jahre 2017 etwa äußerten sich in einer Umfrage innerhalb Deutschlands jeweils 16 % der Befragten, dass sie besorgt seien, Kinder Transsexuellen auszusetzen, sowie dass die Gesellschaft zu weit gegangen sei, indem sie transsexuelle Lebensweisen zulasse. Eine Verletzung der eigenen Kultur durch Transsexuelle verspürten 12 % der Befragten, während 18 % eine gesellschaftliche Sonderstellung Transsexueller wahrnahmen (vgl. Statista 2018). Obwohl ein umso größerer Anteil der Befragten sich unterstützend äußerte und eine Stärkung der Rechte Transsexueller forderte, zeigen die dennoch in beachtlicher Anzahl vorhandenen tendenziell transfeindlichen Meinungen auf, dass eine flächendeckende Akzeptanz in Deutschland

¹¹ Die Orsons - Ewigkeit im Loop (Official Video):
<https://www.youtube.com/watch?v=0yhum4tDex8>
Uploaddatum: 12.04.2019, letzter Zugriff: 01.06.2020

noch nicht vorhanden ist. Ein Beitrag zu einer solchen kann durch tiefere Aufklärung geleistet werden, wozu sich eine Auseinandersetzung mit dem Song „Horst & Monika“ und dessen Rezeption eignet. Ebenso bietet sich die Thematisierung der öffentlichen Auseinandersetzung zum Inhalt des Liedes zur „Reflexion sprachlichen Handelns“ (Kerncurriculum Niedersachsen 2006, S. 7) an, indem die Wirkung scheinbar harmloser Textzeilen auf Betroffene dargelegt wird. Außerdem kann die Selbstreflexion der Künstler als Vorbild für Schüler/innen dienen, um den eigenen Sprachgebrauch kritisch zu hinterfragen. Die Bearbeitung des Songs kann somit „zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler bei[tragen]“ (ebd.). Ebenfalls wie im Falle der zuvor erläuterten Unterrichtskonzepte wird die Durchführung in Schuljahr 9 oder 10 empfohlen, da sowohl das Thema der Transsexualität, als auch die Kontroverse um den Song eine vergleichsweise hohe Komplexität aufweisen, deren Erschließung in tieferen Jahrgängen als zu überwältigend eingeschätzt wird.

Als einziger der drei in dieser Arbeit für Unterrichtskonzepte aufbereiteten Songs verfügt „Horst & Monika“ auch über ein Musikvideo.¹² Dieses ist in einem Comic-Stil gehalten und verstärkt dadurch den karikativen Charakter des Liedes. Im Rahmen dieses Konzeptes, das die Kontroverse um die Rezeption des Songs beleuchten soll, ist es allerdings sinnvoll, stattdessen den online verfügbaren Auftritt der Gruppe beim Bundesvision Song Contest¹³ als visuelles Element im Unterricht abzuspielen, da dieser einen wichtigen Bestandteil der Kritik am Song darstellt und schließlich auch in „Ewigkeit im Loop“ referenziert wird. Auch der Fernsehauftritt unterstützt visuell die Überzeichnungen des Songs, etwa durch den Einsatz eines Kinderchors, dessen Sänger/innen jeweils zur Hälfte als Frau und zur anderen Hälfte als Mann gekleidet und geschminkt sind. Somit wird auch ohne die Nutzung des Musikvideos das audiovisuelle Potenzial von Songs im Deutschunterricht genutzt (vgl. Anders 2013, S. 35; Kepser/Abraham 2016, S. 182).

5.2.3.3 Erläuterung der Zusatzmaterialien

Um die Kontroverse um den Song „Horst & Monika“ von Schüler/innen tiefergehend analysieren zu lassen, ist es zunächst unabdingbar, ein Zusatzmaterial zur Verfügung zu

¹² Die Orsons feat. Cro - Horst und Monika (Full Video):

<https://www.youtube.com/watch?v=4ABZhQaRzVA>

Uploaddatum: 26.08.2012, letzter Zugriff: 01.06.2020

¹³ Bundesvision Song Contest – Saarland: Die Orsons feat. Cro:

<https://www.myspass.de/shows/tvshows/bundesvision-song-contest/Saarland-Die-Orsons-feat-Cro--/10208/>

Uploaddatum: unbekannt, letzter Zugriff: 01.06.2020

stellen, welches Transsexualität so ausführlich wie nötig, gleichzeitig so kompakt wie möglich erläutert. Ohne dieses Definitionswissen, das von Schüler/innen im Vorfeld nicht vollumfänglich erwartet werden kann, lässt sich der aus dem Song heraus entstandene Konflikt nicht nachvollziehen. Zu diesem Zweck wurde ein Artikel von Johanna Martina Dorsch ausgewählt, der 2015 auf dem Online-Portal NetDoktor veröffentlicht wurde. In diesem wird auf verständliche Art und Weise auf Kennzeichen von Transsexualität, psychische Folgen, sowie den Prozess der Geschlechtsangleichung eingegangen. Um eine gewisse Kompaktheit des Zusatzmaterials zu wahren, wurden zur Erschließung des Konflikts nicht direkt relevante Passagen des Artikels herausgekürzt. (siehe Anhang, 3.2)

Der Rezeptionskontext in Gestalt der Anzeige durch Monika Strub und die Aktion Transsexualität und Menschenrecht gegen Die Orsons eignet sich dazu, nach dem Leitbild Spinners (2012, S. 63 & 68) von den Schüler/innen selbstständig recherchiert zu werden. Im Gegensatz zu den Zusatzmaterialien aus den vorangegangenen Unterrichtsmaterialien, bei denen es sich teilweise um wenig bekannte Interview-Ausschnitte oder Zugänge zu Wissensbeständen, deren Notwendigkeit zum Textverständnis Schüler/innen nicht bekannt sein kann, handelt, wurde über die Kontroverse rund um „Horst & Monika“ umfangreich medial berichtet, sodass diesbezügliche Artikel bei der Online-Recherche zum Song überaus leicht auffindbar sind. So ergibt eine Suche auf Google nach den Interpreten und dem Titel des Liedes bereits auf der ersten Seite vier Ergebnisse, in denen die Strafanzeige gegen Die Orsons thematisiert wird (Stand: 01.06.2020). Dementsprechend kann von Schüler/innen erwartet werden, sich diese Kontexte in selbstständiger Recherche zu erarbeiten und anschließend der Lerngruppe vorzustellen. Selbiges lässt sich über die reflektierten Meinungen der Orsons-Künstler zu „Horst & Monika“ einige Jahre nach der Veröffentlichung sagen, welche durch öffentlichkeitswirksame Interviews ebenso online dokumentiert wurden. Eine auf bestimmte Zeiträume begrenzte Online-Suche liefert gleichermaßen auf der ersten Seite eine Vielzahl an relevanten Ergebnissen, unter anderem auch in der Gestalt von Verweisen auf „Ewigkeit im Loop“. Das Auffinden dieser Informationen bedarf zwar aufgrund der veränderten Suchparameter möglicherweise einer detaillierteren Anleitung durch die Lehrkraft, sollte mit Hilfe dieser allerdings ebenso Schüler/innen zugetraut werden. Diesbezügliche Arbeitsaufträge korrespondieren mit dem Kerncurriculum Niedersachsen (2006, S. 27), in welchem formuliert wird, dass Schüler/innen „Medien selbstständig bei der Recherche zu einer Themenstellung [nutzen]“ und „Informationen situationsangemessen und adressatengerecht auf[bereiten]“ sollen.

Ungeachtet davon, ob die Schüler/innen bei ihrer eigenständigen Recherche auf den Song „Ewigkeit im Loop“ stoßen, sollte dessen erste Strophe und Refrain im Rahmen der Unterrichtskonzeption im Vorfeld zur schlussendlichen Aufgabenstellung zur kontextualisierten Interpretation mit den Schüler/innen rezipiert werden. Das Lied verbindet mehrere verschiedene Kontextbereiche miteinander, indem die Biografie der Künstler mit Produktions- und Rezeptionskontexten zu „Horst & Monika“ in Beziehung zueinander gesetzt wird. In „Ewigkeit im Loop“ kommt die von Wolbring (2015, S. 147) erläuterte „Personalunion“ zwischen Autor und Vortragendem im Rap deutlich zum Tragen. Tua rappt in seiner Strophe nicht als eine etwaige Kunstfigur namens ‚Tua‘, sondern spricht als Johannes Bruhns, indem er seine reellen Gefühle bezüglich des Songs „Horst & Monika“ und seine Reue und Entschuldigung Monika Strub gegenüber artikuliert. Indem tatsächliche, nicht-fiktive Geschehnisse, an denen Die Orsons beteiligt waren, referenziert werden, findet eine für das Rap-Genre typische Selbstthematization statt (vgl. Fröhlich/Röder 2017, S. 138). Während der Text von „Horst & Monika“ nicht selbstreferenziell ist und dadurch auch in sich geschlossen ohne weitere Zusatzinformationen verständlich ist, obgleich Kontexte wie aufgezeigt weitere Dimensionen des Textverständnisses eröffnen, lässt sich „Ewigkeit im Loop“ durch die darin enthaltene Selbstthematization der Künstler keineswegs ohne biografische Kontexte erschließen. Dadurch, dass dieser Song gewissermaßen eine künstlerische Zusammenfassung der Kontexte rund um „Horst & Monika“ darstellt, sollte er im Rahmen des Unterrichtskonzepts zu dessen kontextualisierter Interpretation genutzt werden.

Schlussendlich kann zudem bezüglich der kontextbasierten Arbeit mit „Horst & Monika“ festgehalten werden, dass sich dessen Kontexte, wie von Stark (2012, S. 46-50) angeregt, mehr noch als jene der anderen beiden aufgearbeiteten Lieder, in der Analyse und Interpretation miteinander verbinden lassen. Im Falle des Orsons-Songs sind die verschiedenen Kontextinformationen geradezu untrennbar voneinander: So führte der Produktionskontext in Gestalt der Einmischung der Plattenfirma und der eigenen Unsicherheit der Gruppe zu einem kontroversen Titel, der die Rezeption durch Monika Strub und der Aktion Transsexualität und Menschenrecht in Form der Strafanzeige provozierte. Diese führte unter anderem wiederum zur Selbstreflexion der Künstler, was zum biografischen Kontext gezählt werden kann, der schließlich zur Veröffentlichung von „Ewigkeit im Loop“ führte.

5.2.3.4 Aufgabenstellung

Nach der Runde des informellen Austausches über den Song nach dem initialen Anhören ohne weitere Zusatzinformationen, wie sie bereits in den vorherigen beiden Unterrichtskonzepten etabliert wurde, sollen die Schüler/innen daraufhin die Rezeptions- und Produktionskontexte selbstständig recherchieren (siehe Anhang, 3.1). Dabei ist es sinnvoll, die Aufgabenstellung in zwei Gruppen aufzuteilen, um eine stärkere Fokussierung auf die jeweiligen Kontexte zu ermöglichen und ob der möglichen Fülle an herauszuarbeitenden Zusatzmaterialien eine Entlastung für die Schüler/innen zu schaffen. Während sich eine Gruppe der unmittelbaren Rezeption und diesbezüglichen Reaktion der Künstler widmen soll (*„Recherchieren Sie, welche Reaktionen der Song „Horst & Monika“ von den Orsons feat. Cro unmittelbar nach dessen Veröffentlichung hervorrief. Informieren Sie sich außerdem darüber, wie Die Orsons auf die Resonanz reagierten.“*), bekommt die andere Gruppe den Arbeitsauftrag, sich bezüglich der reflektierten Haltung der Rap-Gruppe zu informieren (*„Recherchieren Sie, wie Die Orsons sich mit einigen Jahren Abstand zu ihrem Song „Horst & Monika“ äußern. Informieren Sie sich darüber, wovon die Produktion des Songs laut den Orsons beeinflusst wurde, und was die Rap-Gruppe heute in Bezug auf das Lied fühlt.“*). Dabei kann es notwendig sein, dass die Lehrkraft als Hilfestellung fungieren muss, etwa bei der Eingrenzung von Suchparametern. Zunächst sollte den Schüler/innen dabei allerdings Freiraum zur eigenen Erkenntnisgewinnung zugestanden werden.

Beide Arbeitsgruppen sollen im Anschluss ihre Ergebnisse vorstellen und zu jeweils einem Handout zusammenfügen, damit die gesamte Klassengruppe schlussendlich über dieselben Zusatzmaterialien zur Interpretation verfügt (*„Stellen Sie ihre Ergebnisse anschließend der Klassengruppe vor und fassen Sie die gesammelten Informationen auf einem Handout zusammen.“*). Damit orientiert man sich an den Grundgedanken zu schülerzentriertem Unterricht, indem die Lehrkraft gewissermaßen die Rahmenbedingungen schafft und sich selbst „als flexibles Hilfsmittel“ (Grell 1974, S. 79) anbietet, während den Schüler/innen selbst die Verantwortung über die gewissenhafte Recherche und Information der Mitschüler/innen übertragen wird.

Nach dem gemeinsamen Anhören der ersten Strophe und des Refrains von „Ewigkeit im Loop“, das möglicherweise bereits im Rahmen der Vorstellung der Gruppenarbeiten stattfand, steht am Ende des Unterrichtsblocks die kontextualisierte schriftliche Interpretation von „Horst & Monika“. Dabei wird im Arbeitsauftrag (*„Interpretieren Sie den Song „Horst & Monika“ von den Orsons feat. Cro. Beziehen Sie dabei die*

Informationen zur Rezeption des Songs, das Zusatzmaterial zu Transsexualität, sowie die Äußerungen der Rap-Gruppe über den Song in Ihre Ausführungen ein.“, siehe Anhang, 3.3) zunächst deutlich und konkret ein Rückbezug auf „Horst & Monika“ hergestellt, da durch die umfangreiche Recherche der Schüler/innen zur komplexen Kontextualisierung sich der Fokus weg vom Lied an sich und hin zu dessen Kontroversen verschoben haben könnte. Dies ist zu einem gewissen Grad unumgänglich, weshalb durch den Arbeitsauftrag sichergestellt werden soll, dass der ursprüngliche Text weiterhin das primäre Interpretationsobjekt darstellt (vgl. von der Kammer 2009, S. 80; Stark 2012, S. 46). Die zusätzlichen Informationen, deren Einbezug konkret in der Aufgabenstellung eingefordert wird, dienen dem Zweck, den Text besser verstehen und in seine Kontexte einordnen zu können.

6. Reflexion und Fazit

Bezüglich der Entwicklung der Aufgabenstellungen lässt sich reflektierend festhalten, dass sich die Auswahl geeigneter Songs zur kontextualisierten Interpretation als durchaus kompliziert erwiesen hat. Während eine Vielzahl von Rap-Texten prinzipiell anhand von zusätzlichen Informationen tiefergehender zu erschließen ist, gestaltete sich die Suche nach aktuell relevanten Titeln, die eine gesellschaftliche Problematik auf interpretierbedürftige Art und Weise aufbereiten, als anspruchsvoll. Speziell aktuell erfolgreiche deutschsprachige Rap-Musik ist von eher oberflächlichen Thematiken geprägt und dadurch weniger für eine Interpretation im Deutschunterricht geeignet. Zusätzlich erschwert wurde die Auswahl dabei dadurch, dass zu den ausgewählten Songs geeignetes Zusatzmaterial existieren muss. Zwar bietet das Rap-Genre durch die erläuterte Selbstthematizierung innerhalb und außerhalb der Texte den Vorteil, dass die Künstler/innen selbst in großer Menge Kontextinformationen öffentlich machen, jedoch muss gleichermaßen festgehalten werden, dass teilweise Detailwissen über die Rapper/innen bekannt sein muss, um auf das Zusatzmaterial aufmerksam zu werden. Bei der Entwicklung eigener, von jenen dieser Arbeit inspirierten Unterrichtskonzeptionen sollte demnach stets bedacht werden, dass eine gewisse Szenekenntnis notwendig ist, um Kontextinformationen zu vielen potenziell geeigneten Songs zur Verfügung stellen zu können.

Grundsätzlich lässt sich anhand der entwickelten Aufgabenstellungen schlussfolgern, dass sich sorgfältige ausgewählte und didaktisch aufbereitete Rap-Songs für eine komplexe Kontextualisierung im Literaturunterricht eignen können. Durch solche Unterrichtskonzepte kann der eher unbeliebte Unterrichtsinhalt der Lyrik gewissermaßen

für Schüler/innen belebt werden. Speziell literarische Risikogruppen wie Jungen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund können durch die Thematisierung von Rap im Rahmen des Deutschunterrichts ihre Abneigungen gegenüber der Analyse lyrischer Sprache schrittweise abbauen und optimalerweise schlussendlich die dadurch gewonnenen Kompetenzen auf die Interpretation von Gedichten oder anderen literarischen Werken transferieren. Der an vorheriger Stelle genutzte Vergleich zwischen einer Kontextualisierung von RAF 3.0s „Freunde“ und Thomas Manns „Zauberberg“ kann dabei auch auf die anderen aufbereiteten Rap-Titel übertragen werden: Indem Schüler/innen lernen, die Darstellung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Alligatoahs „Teamgeist“ anhand von Zusatzmaterialien zu untersuchen, werden Kompetenzen erworben, die es schließlich erleichtern, etwa Paul Celans „Todesfuge“ unter ähnlichen Gesichtspunkten zu analysieren. Indem die Rezeptionsgeschichte von „Horst & Monika“ von den Orsons und Cro durch die Schüler/innen erschlossen und mit dem Songtext in Verbindung gesetzt wird, werden Fertigkeiten erlernt, die sich beispielsweise auf die Analyse der zeitgenössischen Kritik an Johann Wolfgang Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“ anwenden lassen können. Die kontextbasierte Arbeit mit Rap kann bei Schüler/innen somit das Interesse an der Untersuchung von literarischer Sprache wecken, welches ansonsten möglicherweise durch deren Voreingenommenheit gegenüber als uninteressant wahrgenommener Literatur verborgen bleiben würde.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Albrecht, Christian (2014): Lyrikverfilmungen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 267-290.
- Anders, Petra (2013): Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- ATME e.V. (2012): Horst und Monika? Strafanzeigen gegen die Orsons. http://atme-ev.de/index.php?option=com_content&view=article&id=172%3Ahorst-und-monika-strafanzeigen-gegen-die-orsons&catid=1%3Apressemittelungen&Itemid=2 (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Backes, Laura/ Dahlkamp, Jürgen/ Diehl, Jörg/ Großekathöfer, Maik/ Heise, Thomas/ Jauernig, Henning/ Meyer-Heuer, Claas/ Ramsel, Yannick/ Rapp, Tobias/ Skrobala, Jurek/ Späth, Sebastian/ Ulrich, Andreas/ Witterauf, Stefanie (2020): Dein Kind liebt mich, Digga!. In: DER SPIEGEL. Vol. 5/2020. S. 8-18.
- Bielicki, Jan (2011): Linke Frau, rechter Mann. Parteiaustritt nach Geschlechtsumwandlung. <https://www.sueddeutsche.de/politik/partieuebertritt-nach-geschlechtsumwandlung-linke-frau-rechter-mann-1.1070422> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Böder, Tim/ Karabulut, Aylin (2017): „Haftbefehl hat konkret irgendwie einiges für uns geändert“. Gangsta-Rap als Intervention in Repräsentationsverhältnisse. In: Seeliger, Martin/ Dietrich, Marc (Hrsg.): Deutscher Gangsta-Rap II. Popkultur als Kampf um Anerkennung und Integration. Bielefeld: transcript Verlag. S. 267-286.
- Britton, Luke Morgan (2015): Drake finally addresses ghostwriter claims: ‘Music can be a collaborative process’. <https://www.nme.com/news/music/drake-133-1222920> (letzter Zugriff: 01.06.2020).

- Brüggemann, Jörn (2014): „Der Literaturstreik der männlichen Jugend“. Ein vernachlässigtes Kapitel in der Geschichte des Deutschunterrichts. In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 671-703.
- Derecka, Małgorzata (2019): Der deutsche Rap – das Sprachrohr der deutschen Minderheiten oder eine Rechtfertigung der mangelhaften Sprachkenntnisse?. In: Linguistische Treffen in Wrocław. Vol. 15. S. 59-68.
- Dietrich, Marc/ Seeliger, Martin (2013): Gangsta-Rap als ambivalente Subjektkultur. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. Vol. 37. S. 113-135.
- Dorsch, Johanna Martina (2015): Transsexualität. <https://www.netdoktor.de/sex-partnerschaft/transsexualitaet-1538.html> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Freese, Mathias (2016): Schauspiel-Rapper Alligatoah entert Bremer Bühne. https://www.nwzonline.de/kultur/schauspiel-rapper-alligatoah-entert-bremer-buehne_a_6,1,1018321821.html (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Fröhlich, Gerrit/ Röder, Daniel (2017): Über sich selbst rappen. Gangsta-Rap als populärkultureller Biografiegenerator. In: Seeliger, Martin/ Dietrich, Marc (Hrsg.): Deutscher Gangsta-Rap II. Popkultur als Kampf um Anerkennung und Integration. Bielefeld: transcript Verlag. S. 133-154.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag.
- Graf, Werner (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräfrath, Moritz (2016): Wie wichtig ist Realness im deutschen Rap 2016?. https://www.mzee.com/2016/08/realness_2016/ (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Grell, Jochen (1974): Techniken des Lehrerverhaltens. 1. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.

- Güngör, Murat/ Loh, Hannes (2017): Vom Gastarbeiter zum Gangsta-Rapper. HipHop, Migration und Empowerment. In: Seeliger, Martin/ Dietrich, Marc (Hrsg.): Deutscher Gangsta-Rap II. Popkultur als Kampf um Anerkennung und Integration. Bielefeld: transcript Verlag. S. 193-220.
- Hartung, Nico (2019): Rap-Pädagogik. Praxisbuch zur Anleitung von Rap-Workshops. 1. Auflage. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Heuten, Jonas (2019): Fler und Manuellsen Interviews: Warum wir sie so lieben. <https://www.16bars.de/newsartikel/241894/fler-und-manuellsen-warum-wir-sie-so-lieben/> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Holoubek, Helmut (1998): Musik im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Issig, Peter (2015): Horst Seehofer und der Spruch vom „Weltsozialamt“. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article137642111/Horst-Seehofer-und-der-Spruch-vom-Weltsozialamt.html> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Kautny, Oliver/ Erwe, Hans-Joachim (2011): Gangsta- und Porno-Rap im Spannungsfeld von Jugendkultur und Pädagogik. In: Baumann, Jürgen/ Neuland, Eva (Hrsg.): Jugendliche als Akteure. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 161-176.
- Kepser, Matthis/ Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Korte, Hermann (2003): Lyrik im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. S. 203-216.
- Lange, Nadine (2015): Katzen nehmen uns die Tierärzte weg. Neues Album von Alligatoah. <https://www.tagesspiegel.de/kultur/neues-album-von-alligatoah-katzen-nehmen-uns-die-tieraerzte-weg/12652582.html> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Langemann, Simon (2015): »Ihr könnt überhaupt nichts. Ihr. Könnt. Nichts.«. <https://allgood.de/features/interviews/ihr-koennt-ueberhaupt-nichts-ihr-koennt-nichts/> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Lefrançois, Guy R. (2015): Psychologie des Lernens. 5. Auflage. Berlin: Springer-Verlag.

- Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Loch, Wolfgang (2006): „...am Grunde des Pools wartet der Froschmann“. Literarisches Lernen mit zeitgenössischen Popsongs. In: Praxis Deutsch. Vol. 200. S. 36-42.
- Loh, Hannes (2010): Rap@School. Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit HipHop. 1. Auflage. Mainz: Schott Music.
- Ludwig, Lisa (2019): Die Orsons im Interview: „Scheiße, wir sind Blumentopf“. <https://www.vice.com/de/article/zmpj74/die-orsons-im-interview-scheisse-wir-sind-blumentopf-orsons-island> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Lütten, John/ Seeliger, Martin (2017): „Rede nicht von Liebe, gib‘ mir Knete für die Miete!“. Prekäre Gesellschaftsbilder im deutschen Straßen- und Gangsta-Rap. In: Seeliger, Martin/ Dietrich, Marc (Hrsg.): Deutscher Gangsta-Rap II. Popkultur als Kampf um Anerkennung und Integration. Bielefeld: transcript Verlag. S. 89-104.
- Molke, David (2020): Gzuz-Video auf dem Index: Die BPjM erklärt uns die Hintergründe. <https://hiphop.de/magazin/news/gzuz-index-bpjm-erklaert> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 -10. Deutsch. Hannover: Unidruck.
- Nies, Martin (2018): Explizite und implizite Textbedeutung verstehen. In: Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 63-86.
- Nogge, Haakon (2015): „Flüchtlinge essen Kind“: Das steckt hinter dem viralen Video. Ursprungsmeldung stammt vom Postillon. <https://www.merkur.de/politik/fluechtlinge-essen-kind-wahre-geschichte-5961230.html> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Pfeiffer, Joachim (2018): Literarische Gattungen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 56-72.

- Pichottky, Susanne (2014): Deutschunterricht und Musik am Beispiel der Jugendmusik.
In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 845-859.
- Rheinberg, Falko (2004): Motivationsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Rosebrock, Cornelia (2019): Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung.
In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 152-174.
- Schiefele, Ulrich/ Streblov, Lilian (2006): Motivation aktivieren. In: Mandl, Heinz/ Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe. S. 232-247.
- Schilcher, Anita (2018): Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 366-385.
- Schilcher, Anita/ Dürr, Susanne (2018): Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie. In: Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 105-134.
- Seeliger, Martin (2012): Kulturelle Repräsentation sozialer Ungleichheiten. Eine vergleichende Betrachtung von Polit- und Gangsta-Rap. In: Dietrich, Marc/ Seeliger, Martin (Hrsg.): Deutscher Gangsta-Rap. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen. Bielefeld: transcript Verlag. S. 165-186.
- Senger, Clark (2019): Die Deutschraps-Videos mit den meisten Klicks auf YouTube 2019. <https://hiphop.de/magazin/hintergrund/deutschraps-videos-mit-meisten-klicks-auf-youtube-2019-337239> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Vol. 200. S. 6-17.

- Spinner, Kaspar H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 190-242.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/ Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 53-71.
- Stanat, Petra/ Rauch, Dominique/ Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johannes/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. S. 200-230.
- Stark, Tobias (2012): Frühling 1946. Gedichtinterpretation mit dem Schwerpunkt einer komplexen Kontextualisierung. In: Praxis Deutsch. Vol. 234. S. 42-50.
- Stark, Tobias (2016): Zur Verwendung von Kontextwissen beim Interpretieren. In: Möbius, Thomas/ Steinmetz, Michael (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 87-94.
- Stark, Tobias (2017): Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 126-144.
- Verlan, Sascha (2003): Arbeitstexte für den Unterricht. Rap-Texte. Erweiterte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Vollmeyer, Regina (2006): Ansatzpunkte für die Beeinflussung von Lernmotivation. In: Mandl, Heinz/ Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe. S. 223-231.

- von der Kammer, Marion (2009): Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wehn, Jan/ Bortot, Davide (2019): Könnt ihr uns hören? Eine Oral History des deutschen Rap. Berlin: Ullstein fünf.
- Weis, Mirjam/ Müller, Katharina/ Mang, Julia/ Heine, Jörg-Henrik/ Mahler, Nicole/ Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina/ Weis, Mirjam/ Klieme, Eckhard/ Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S. 129-162.
- Wiens, Martin (2015): Alligatoah über Brutalität, Facebook-Nazis und Musik aus dem Wald. <https://www.bento.de/musik/alligatoah-im-interview-ueber-sein-neues-album-musik-ist-keine-loesung-und-rassisten-a-00000000-0003-0001-0000-000000123173> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Wolbring, Fabian (2015): Die Poetik des deutschsprachigen Rap. Göttingen: V&R unipress.
- Würger, Takis (2011): Die Verwandlung. Eine Meldung und ihre Geschichte. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-77962920.html> (letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Zabka, Thomas (2007): Kontext. In: Burdorf, Dieter/ Fasbender, Christoph/ Moennighoff, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. 3., neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler. S. 398.
- Zabka, Thomas (2019): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle. 3., stark überarbeitete Auflage. S. 63-92.

Liste referenzierter Statistiken

ARD/ ZDF (2019a): Anteil der Nutzer von Musik-Streaming nach Altersgruppen in Deutschland 2019. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/760415/umfrage/anteil-der-musikstreaming-nutzer-nach-altersgruppen-in-deutschland/> (letzter Zugriff: 01.06.2020).

ARD/ ZDF (2019b): Umfrage zur Nutzungshäufigkeit von Musikstreamingdiensten in Deutschland 2019. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/760470/umfrage/nutzungshaeufigkeit-von-musikstreamingdiensten-in-deutschland/> (letzter Zugriff: 01.06.2020).

Bundesverband Musikindustrie (2019): Umsatzanteile der Musikindustrie in Deutschland 2019. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/283037/umfrage/umsatzanteile-der-musikindustrie-in-deutschland-halbjahreszahlen/> (letzter Zugriff: 01.06.2020).

IfD Allensbach (2019a): Umfrage in Deutschland zu den beliebtesten Musikrichtungen nach Altersgruppen 2019. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/893002/umfrage/umfrage-in-deutschland-zu-den-beliebtesten-musikrichtungen-nach-altersgruppen/> (letzter Zugriff: 01.06.2020).

IfD Allensbach (2019b): Bevorzugte Musikrichtungen 2019 nach Geschlecht. http://miz.org/downloads/statistik/38/38_Bevorzugte_Musikrichtungen_Geschlecht.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2020).

Ipsos (2018): Umfrage in Deutschland zur Rolle der Transsexuellen in der Gesellschaft 2017. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/858195/umfrage/umfrage-in-deutschland-zur-rolle-der-transsexuellen-in-der-gesellschaft/> (letzter Zugriff: 01.06.2020)

Liste referenzierter Videos

„Episches Interview!“ – Fler, Sentino und Jalil vs. Niko:

https://www.youtube.com/watch?v=-5V7uXb_Dko

Uploaddatum: 06.03.2016, letzter Zugriff: 01.06.2020

Bundesvision Song Contest – Saarland: Die Orsons feat. Cro:

<https://www.myspass.de/shows/tvshows/bundesvision-song-contest/Saarland-Die-Orsons-feat-Cro--/10208/>

Uploaddatum: unbekannt, letzter Zugriff: 01.06.2020

Der Rap Hack: Kauf Dich in die Charts! Wie Klickzahlen manipuliert werden:

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

Uploaddatum: 23.05.2019, letzter Zugriff: 01.06.2020

Die Orsons - Ewigkeit im Loop (Official Video):

<https://www.youtube.com/watch?v=0yhum4tDex8>

Uploaddatum: 12.04.2019, letzter Zugriff: 01.06.2020

Die Orsons - Track by Track - Horst & Monika:

<https://www.youtube.com/watch?v=wpG84BUA7RQ>

Uploaddatum: 31.10.2012, letzter Zugriff: 01.06.2020

Die Orsons feat. Cro - Horst und Monika (Full Video):

<https://www.youtube.com/watch?v=4ABZhQaRzVA>

Uploaddatum: 26.08.2012, letzter Zugriff: 01.06.2020

RAF 3.0 (Interview) | BACKSPIN TV #503:

https://www.youtube.com/watch?v=xslP__Orhn4

Uploaddatum: 14.05.2013, letzter Zugriff: 01.06.2020

SOOKEE & MC BOGY Talk: Mortem & Makeup, Frauen im Rap, Feminismus, Album, Gesellschaft, Glaube:

<https://www.youtube.com/watch?v=bz6KWM8S3YA>

Uploaddatum: 18.05.2017, letzter Zugriff: 01.06.2020

Von A bis Z mit Tua | Interview mit laut.de:

<https://www.youtube.com/watch?v=o7MDq2ezKmw>

Uploaddatum: 21.06.2016, letzter Zugriff: 01.06.2020

Liste referenzierter Songs

Advanced Chemistry – „Fremd im eigenen Land“ (1992)

Alligatoah – „Teamgeist“ (2015)

Alligatoah – „Teamgeist/Über den Wolken - Live“ (2016)

Alligatoah – „Willst du“ (2013)

Apache 207 – „Roller“ (2019)

Bonez MC & RAF Camora – „Ohne mein Team“ (2016)

Brothers Keepers – „Adriano (Letzte Warnung)“ (2001)

Bushido feat. Fler – „Mein Revier“ (2003)

Capital Bra – „Der Bratan bleibt der gleiche“ (2019)

Capital Bra – „One Night Stand“ (2018)

Capital Bra – „Prinzessa“ (2019)

Cora E. – „Schlüsselkind“ (1997)

Die Orsons – „Ewigkeit im Loop“ (2019)

Die Orsons – „Schwung in die Kiste“ (2015)

Die Orsons feat. Cro – „Horst & Monika“ (2012)

Eko Fresh – „Die Abrechnung“ (2004)

Fler – „Keyless Go“ (2019)

Juju – „Intro“ (2019)

Joker Bra & Vize – „Baby“ (2020)

KEZ – „Intro“ (2019)

Kool Savas – „Das Urteil“ (2005)

Marteria, Yasha & Miss Platnum – „Lila Wolken“ (2012)

Mero – „Olabilir“ (2019)

RAF 3.0 – „Freunde“ (2013)

RAF 3.0 feat. Marteria – „Playmobil“ (2012)

RAF Camora – „So lala“ (2016)

Reinhard Mey – „Über den Wolken“ (1974)

RIN – „Blackout“ (2017)

Shindy – „DODI“ (2019)

Sierra Kidd – „Lach nicht mehr“ (2019)

Anhang

1. Materialien zu „Freunde“ (2013) von RAF 3.0	I
1.1 Songtext zu „Freunde“ und Aufgabenstellung	I
1.2 Zusatzmaterial „Lexikoneinträge zu Drogen und deren Wirkungsweisen“	II
2. Materialien zu „Teamgeist“ (2015) von Alligatoah	III
2.1 Songtext zu „Teamgeist“ und Aufgabenstellung	III
2.2 Zusatzmaterial „Begriffsklärungen zu den Themen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“	IV
2.3 Zusatzmaterial „Interview-Ausschnitte“	V
3. Materialien zu „Horst & Monika“ (2012) von Die Orsons feat. Cro	VI
3.1 Songtext zu „Horst & Monika“ und Aufgabenstellung	VI
3.2 Zusatzmaterial „Transsexualität“	VII
3.3 Songtext zu „Ewigkeit im Loop“ und Aufgabenstellung	VIII

1. Materialien zu „Freunde“ (2013) von RAF 3.0

1.1 Songtext zu „Freunde“ und Aufgabenstellung

RAF Camora / RAF 3.0

Freunde (2013)

produziert von: KD-Supier & RAF Camora

Album: Hoch 2

[Intro]

Mir geht es gut, denn seit heute
Hab ich jede Menge neue Freunde

5

[Strophe 1]

Mir geht es gut, es regnet Smarties vom Himmel
Mein Schlafzimmerspiegel wirkt magisch und sagt, ich kann Drachen bezwingen
Es klingt schon fast übertrieben
Doch ich fülle meinen Tag heut mit Liebe
Schick meinen Feinden eine Schachtel Pralinen
Dank Endorphinen, denn der Tag hat gerade erst begonnen
Seh meine Kameraden kommen in diversen Farben und Formen
Und sie helfen immer wie Brüder, geben mir Tic Tac zum Nachtsch
Danach lauf ich durch die Stadt, ma-ma-mach Gesichtsakrobatik
Könnt nicht rausgehen, als ob sie mein sechster Sinn wären
Will ich mit Frauen reden, spielen sie den perfekten Wingman
Sobald die Regenwolke naht, seh ich die Freunde kommen
Und ich fühle mich wie neugeboren, denn

10

15

20

[Pre-Chorus]

Ich habe keine Angst mehr vor Problemen
Denn meine Freunde kommen, um es zu regeln
Und egal, wie schlecht ihr Ruf ist
Sie wissen, was jetzt für mich gut ist

25

[Refrain]

Denn ohne meine Freunde würd ich fallen
Denn ohne meine Freunde werd ich krank
Denn ohne meine Freunde würd ich fallen
Denn ohne meine Freunde werd ich krank

30

[Strophe 2]

Mir geht es gut, ich mache Party im Sitzen
Mein Adrenalin steigt, als würde ich mit Fallschirmen springen
Es wirkt schon fast übertrieben
Doch ich könnt vor lauter Spaß explodieren
Aus Dynamit entsteht nun magische Liebe
Denn ich bin nie allein, hab nie Heckmeck oder Herzschmerz, chill den Rest fett
Und häng ab mit 'nem Jackglas, bin kopflos so wie Hamlet
Obwohl die Welt sagt, sie wären Taugenichtse, ich glaube nicht
Denn sind meine Friends da, wird aus Stunden ein Augenblick
Draußen sind die Wolken wieder lila-blau
Wie 'n Beamer projiziert die Sonne Bilder auf die Welt
Alles rosa, lila, gelb
Bevor der Kosmos in sich fällt, lauf ich los und hol die Friends
Dass sich alles nun ins Positive lenkt, denn

35

40

45

[Pre-Chorus]

50

[Refrain]

[Outro]

Eyy
Denn ohne meine Freunde würd ich fallen
Denn ohne meine Freunde werd ich krank
Denn ohne meine Freunde würd ich fallen
Denn ohne meine Freunde werd ich krank
Eyy

55



© Indipendenza

Aufgabe: Interpretieren Sie den Song „Freunde“ von RAF 3.0. Beziehen Sie dabei die Äußerungen des Künstlers zur intendierten Bedeutung und zur Rezeption, sowie die zusätzlichen Texte in Ihre Ausführungen ein.

1.2 Zusatzmaterial „Lexikoneinträge zu Drogen und deren Wirkungsweisen“

Interpretation von RAF Camora / RAF 3.0: „Freunde“ (2013)

Lexikoneinträge zu Drogen und deren Wirkungsweisen

psychische Abhängigkeit:

5 Die psychische oder seelische Abhängigkeit beinhaltet ein unwiderstehliches, maßloses Verlangen nach der weiteren Einnahme der Droge, um Unlustgefühle zu vermindern und Wohlgefühl herzustellen. Dies wird auch Craving genannt. Die Kontrolle über den Konsum ist stark eingeschränkt. Bei einer Alkoholabhängigkeit zeigt sich dies beispielsweise dadurch, dass die Betroffenen nicht in der Lage sind, nur ein Glas Bier zu trinken, sondern weitertrinken bis sie betrunken sind. Auch die weiteren oben genannten Abhängigkeitskriterien kennzeichnen vor allem die psychische Abhängigkeit, wie die Vernachlässigung anderer Interessen und das Fortsetzen des Konsums trotz schädlicher Folgen. Bei Abstinenz können zudem psychische Entzugserscheinungen wie Unruhe, Depression und Angstzustände auftreten. Eine psychische Abhängigkeit ist meist langwieriger und schwerer zu überwinden als eine körperliche.¹

10 LSD:

Auf dem illegalen Markt wird LSD in Form von kleinen, mit verschiedenen Motiven bedruckten “Pappen” oder als kleine Pillen (“Mikros”) verkauft. Der Wirkstoffgehalt kann dabei, wie bei allen illegalen Drogen stark schwanken. Mehr zu den Wirkungen kannst du bei den Halluzinogenen nachlesen, unter denen LSD eingeordnet wird.¹

15 Halluzinogene:

20 Typisch für die Wirkung von Halluzinogenen sind tiefgreifende Bewusstseinsveränderungen. Dabei werden meist eingefahrene Denkstrukturen durchbrochen und abgelöst von assoziativen Gedankenketten. So kommt ein Forschungsteam nach der Analyse von Trip-Berichten zu der Feststellung, dass der durch Halluzinogene hervorgerufene Rauschzustand am ehesten zu vergleichen sei mit dem Zustand des Träumens. Auch die Wahrnehmung gerät in Unordnung. Farben erscheinen viel intensiver als sonst. Dinge, die sich normalerweise nicht bewegen, fangen plötzlich an zu fließen oder bilden wabernde Strukturen.¹

Ecstasy:

25 Die Konsumentinnen und Konsumenten nennen als angenehm erlebte Wirkungen folgende: das Empfinden von Glücks- und Liebesgefühlen, das Gefühl der Entspannung, das Gefühl der Nähe zu anderen Menschen. Ecstasy hat ebenfalls die stimulierenden Effekte der Ursprungssubstanz Amphetamin: Die Konsumierenden fühlen sich wach und aktiviert (gesteigertes Körperempfinden, optische Wahrnehmungsveränderungen). Ecstasy erzeugt aber auch akute Wirkungen, die je nach Dosierung und Zusammensetzung der Pille unangenehm bis gefährlich sein können. Zu den häufigen, als unangenehm erlebten Wirkungen zählen: Schwindelgefühle, Übelkeit, Schweißausbrüche, erweiterte Pupillen, Kiefernahlen und Mundtrockenheit.¹

30 Psychopharmaka:

35 Als Psychopharmaka werden Medikamente bezeichnet, die eine überwiegend psychische Wirkung haben. Psychopharmaka beeinflussen das Denkvermögen, die Stimmung, die Wahrnehmung, den Antrieb und die Wachheit. Es gibt unterschiedliche Klassen von Psychopharmaka, z.B: Antidepressiva. Psychopharmaka werden zwar überwiegend zur Heilung oder Linderung von psychischen Krankheiten eingesetzt, sie werden aber auch gezielt und ohne medizinische Indikation zur Stimmungsveränderung benutzt. Einige dieser Substanzen können psychisch und/oder körperlich abhängig machen.¹

Phencyclidin:

40 Die Wirkung von PCP lässt sich schwer einordnen. Einerseits ähnelt sie der von Halluzinogenen, andererseits hat PCP aber auch stimulierende und schmerzstillende Effekte.¹ PCP liegt in Reinform als weißes, kristallines Pulver vor. In der Regel wird es oral in Form von Pillen (“tic tac”), Tabletten oder Kapseln konsumiert oder zerkleinert durch die Nase gesnieft.²

Quellen: ¹ drugcom.de/drogenlexikon
² drogenberatung-wolfsburg.de

2. Materialien zu „Teamgeist“ (2015) von Alligatoah

2.1 Songtext zu „Teamgeist“ und Aufgabenstellung

Alligatoah

Teamgeist (2015)

produziert von: Alligatoah

Album: Musik ist keine Lösung

[Strophe 1]

Check

- 5 Du kommst mit Leine und Hund, dann bist du einer von uns
Mach den Hundegrüß und stärke den Gemeinschaftsverbund
Schon Caesar hatte Hunde laut der Legenden
Wir sind quasi seine Erben, wir sind Herrchenmenschen
Hüte dich vor einer Partnerschaftsromanze mit einer Katzenschlampe
Das wär Rassenschande
10 Hundehalter, wir müssen uns widersetzen jetzt
Katzenhalter nehmen uns die Tierarztplätze weg
Die können ja Katzen streicheln, so lang sie's in ihrem Land machen
Hier brauchen sie klare Regeln - Zwangsjacken
Ich hab Angst, dass ich in zwei Jahren mit meinem Labrador
15 Nicht mehr Gassi geh, sondern aufs Katzenklo

[Hook]

- Und jetzt schmeiß eine Flasche, doch du bleibst eine Flasche
Denn der Geist aus der Flasche macht dich high, wie ein Drache
20 Aber unter den Wolken sind die streitenden Massen
Von allen guten Geistern verlassen
Schmeiß eine Flasche, doch du bleibst eine Flasche
Denn der Geist aus der Flasche macht dich high, wie ein Drache
Aber unter den Wolken sind die streitenden Massen
25 Von allen guten Geistern verlassen

[Strophe 2]

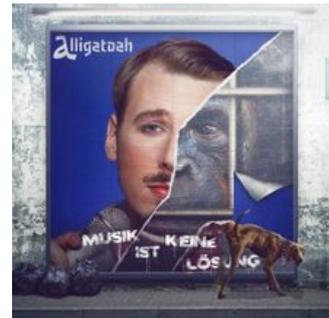
- Dass ein Apfel auf deinem Speiseplan ist
Macht dich gleich sympathisch
30 Apfelesser, wir sind einzigartig
Traditionsbewusst und doch modern
Ein Apfel am Tag hält den Doktor fern
Krankheiten kriegst du, wenn du Birnen verspeist
Birnen verlieren, wenn man Äpfel mit Birnen vergleicht (ich schwöre)
Warum sieht man Birnenesser nie mit ihren Impfpässen?
35 Wer eine Birne isst, der würde auch ein Kind essen
Wenn so ein Betrüger seinen Wohnort behält
Dreh' ich durch, wir sind nicht der Obstkorb der Welt
Glaubst du, dass der Multivitamin-Irrwahn Glück bringt?
40 Dann bist du Wirtschaftsfrüchtling

[Refrain]

[Strophe 3]

- 45 Du wurdest wegen deiner Mütze verfolgt
Jetzt bist du nicht mehr allein, wir tragen Mützen mit Stolz
Wir sind das Mützenvolk, wir singen Mützenlieder
Ich hab den größten Bommel, ich bin der Mützenführer
Aber kauf nicht bei Hutträgern, auch nicht zum halben Preis
50 Die sind nicht alle gleich, doch fast alle gewaltbereit
Die sind im wahrsten Sinne unterbelichtet
Ich glaube Hutträger haben unsere Brunnen vergiftet
Glaubst du nicht? Google mal die Hutlüge
Oder Hut Süß, hol dir deine Wutschübe
Bei der Hutverbrennung ruft der Büttneredner
55 "Wir sind nur besorgte Mützenträger!"

[Refrain]



© Trailerpark

Aufgabe: Interpretieren Sie den Song „Teamgeist“ von Alligatoah. Beziehen Sie dabei das zusätzliche Material zu den Begriffsklärungen, sowie die Interview-Ausschnitte in Ihre Ausführungen ein. Nehmen Sie im Anschluss begründet Stellung dazu, ob sie den Song für eine geeignete Art und Weise halten, dem Thema Rassismus und Fremdenhass zu begegnen.

2.2 Zusatzmaterial „Begriffsklärungen zu den Themen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“

Interpretation von Alligatoah: „Teamgeist“ (2015)

Begriffsklärungen zu den Themen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

Herrenmensch: Das Wort Herrenmensch entstammt dem rassistischen Sprachgebrauch, insbesondere dem der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP). Sie ist eine Bezeichnung von Rassisten für einen von ihnen als „rassisch höherwertig“ betrachteten Menschen.¹ Im Nationalsozialismus stellten die „Arier“ die Herrenmenschen dar. Das Gegenwort dazu war der „Untermensch“, worunter unter anderem Juden und Menschen nicht-deutscher Herkunft gezählt wurden.²

Rassenschande: Rassenschande (auch Blutschande genannt) war im nationalsozialistischen Deutschen Reich ein verbreiteter Propagandabegriff, mit dem sexuelle Beziehungen zwischen Juden – nach der Definition der NS-Rassegesetze – und Staatsangehörigen „deutschen oder artverwandten Blutes“ verunglimpft wurden. Ehen zwischen Juden und „Deutschblütigen“ wurden als Rassenverrat bezeichnet. 1935 wurden Eheschließungen und sexuelle Kontakte dieser Art verboten und mit Haftstrafen bedroht.²



Foto: Niedersächsisches Landesarchiv



Foto: Grenzfriedensbund (Hrsg.): Jüdisches Leben und die Novemberpogrome 1938 in Schleswig-Holstein, Flensburg 1988.

Judenboykott: Als Judenboykott bezeichneten die Nationalsozialisten den Boykott jüdischer Geschäfte, Warenhäuser, Banken, Arztpraxen, Rechtsanwalts- und Notarkanzleien, den das NS-Regime seit März 1933 plante und am Samstag, dem 1. April 1933, in ganz Deutschland durchführen ließ.² Potenzielle Kunden bedrohten die SA-Männer mit Gewalt. Auch die Botschaften auf ihren mitgebrachten Schildern waren eindeutig: "Deutsche! Wehrt euch! Kauft nicht bei Juden!" Zusätzlich streiften SA-Leute durch die Straßen und schrien ihre Hassparolen hinaus.³

„Jud Süß“: Bei „Jud Süß“ handelt es sich um einen Propagandafilm, der von Reichspropagandaminister Joseph Goebbels in Auftrag gegeben wurde und 1940 uraufgeführt wurde. Der Film handelt von Joseph Süß Oppenheimer, einem im 17. und 18. Jahrhundert real existierenden jüdischen Finanzberater, dessen Lebensgeschichte im Film auf antisemitische Art und Weise umgeschrieben wurde. "Ausgezeichnet geworden. Der erste wirklich antisemitische Film", schrieb Goebbels 1939 in sein Tagebuch, nachdem er das Manuskript gelesen hatte.⁴

Bücherverbrennung: Bei der Bücherverbrennung mit ihrem Höhepunkt vom 10. Mai 1933 sollte die gesamte Literatur, die nicht in das Weltbild der Nationalsozialisten passte, verbrannt werden. 24 Schriftsteller wurden stellvertretend für viele



Foto: dpa

andere ausgewählt. Schon kurz nachdem die Nationalsozialisten die Macht übernommen und Hitler zum Kanzler ernannt worden war, verfolgten die Nazis Schriftsteller, die nicht in ihr Weltbild passten. Das waren jüdische und marxistische Schriftsteller, aber auch solche, die sich für Frieden einsetzten. Der Höhepunkt dieser Verfolgung war im Mai 1933 die so genannte "Aktion wider den undeutschen Geist", die vor allem von den deutschen Studenten geplant und durchgeführt wurde.⁵

Brunnenvergiftung: Im 14. Jahrhundert forderte die große europäische Pestepidemie 25 Millionen Todesopfer, etwa ein Drittel der Bevölkerung Europas. Die Ärzte standen der Krankheit hilflos gegenüber, eine medizinische Erklärung für die Seuche gab es noch nicht. So verbreitete sich das Gerücht, Juden könnten dafür verantwortlich sein - als gesellschaftliche Außenseiter eigneten sie sich ideal als Sündenböcke. Man unterstellte ihnen, die Brunnen vergiftet zu haben. In der Folge wurden hunderttausende Juden in ganz Europa ermordet - die größte antijüdische Pogromwelle bis zur Zeit des Nationalsozialismus. Der Mythos der Brunnenvergifter existierte auch nach der Pest in den Köpfen vieler Menschen weiter und wurde zu einem klassischen Fall antijüdischer Verschwörungstheorien.⁶



Bild: Twitter

„Wir sind nicht das Sozialamt für die Welt.“: Diesen Satz sprach der damalige CSU-Vorsitzende Horst Seehofer beim politischen Aschermittwoch der CSU im Jahre 2015 bezüglich der Fluchtbewegung aus dem Kosovo nach Deutschland und in die EU. Für diese Äußerung ertmete Seehofer Kritik von mehreren Seiten, da rechtspopulistische bzw. fremdenfeindliche Parteien wie die AfD und die NPD ähnliche Slogans verwendeten.⁷

Wirtschaftsflüchtling: Der Begriff Wirtschaftsflüchtling, Armutsflüchtling oder Elendsflüchtling ist ein – oft abwertend gebrauchtes – politisches Schlagwort, das im Kontext von Debatten um Asyl und Asylrecht verwendet wird und Asylbewerber bezeichnet, die aus rein ökonomischen Motiven zuwandern.²

Quellen: ¹ Wiktionary, ² Wikipedia, ³ DW.com, ⁴ Lebendiges Museum Online, ⁵ zeitclicks.de, ⁶ SZ.de, ⁷ welt.de

2.3 Zusatzmaterial „Interview-Ausschnitte“

Neues Album von Alligatoah

Katzen nehmen uns die Tierärzte weg

29.11.2015, 15:20 Uhr

von Nadine Lange

[...]

In der Rolle des Fremdenhassers den Fremdenhasser entlarven

Nach „Triebwerke“, auf dem es um Zwischenmenschliches ging, befasst sich Alligatoah diesmal mit Umweltverschmutzung, Schönheitswahn und Menschenverachtung. Dargebracht wie immer mit viel Ironie, was mitunter an Jan Böhmermann erinnert. „Durch Ironie kann ich in der Rolle des Fremdenhassers den Fremdenhasser entlarven. Das finde ich viel wirkungsvoller, als wenn ich sage, der Fremdenhasser ist ein Idiot“, sagt Alligatoah. Und so rappt er in „Teamgeist“ über „Herrchenmenschen“, die finden: „Hundehalter, wir müssen uns widersetzen jetzt/Katzenhalter nehmen uns die Tierarztplätze weg/Die können ja Katzen streicheln, solange sie’s in ihrem Land machen“.

[...]

Quelle: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/neues-album-von-alligatoah-katzen-nehmen-uns-die-tieraerzte-weg/12652582.html>

Musik

Alligatoah über Brutalität, Facebook-Nazis und Musik aus dem Wald

16.11.2015, 09:19 · Aktualisiert: 12.04.2016, 14:22

von Martin Wiens

[...]

Auch im Song "Teamgeist" behandelst du das Thema Rassismus. Da rappst du von Hundehaltern, die sich für Herrenmenschen halten und Apfelessern, die sagen, dass wir nicht der Obstkorb der Welt sind. Wieso sagst du nicht direkt, dass Rassisten Arschlöcher sind?

Ich habe immer auf diese Art und Weise Aussagen getroffen. Das ist meine Art, Stellung zu nehmen. Sonst könnte ich auch ein Politiker sein. Aber ich bin Musiker. Und mein Verständnis davon, sich mit Sachen auseinanderzusetzen, ist ein künstlerisches. Das bedeutet nun mal, dass man Sachen verschlüsselt und ein ästhetisches Gesamtbild erzeugt; dass man sich dran stoßen kann; dass es Reibereien gibt.

Meinst du, deine sarkastische Herangehensweise hat dieselbe Wirkung wie eine klare Ansage?

Ich möchte nicht, dass Leute meine Aussagen auf eine Fahne schreiben und da hinterherrennen. Lieber möchte ich Menschen, die sich über meine Beobachtungen freuen und etwas da rausziehen, was sie ihrerseits zu interessanten Überlegungen führt.

Neben rechten Strömungen in Deutschland rappst du unter anderem über die Wegwerfgesellschaft, Selbstoptimierung und Spießbürgertum – alles durchaus aktuelle Themen. Es wirkt gar nicht so, als hättest du dich ein Dreivierteljahr in eine Hütte gesperrt und nur dein Ding gemacht.

Viele dieser Themenansätze für Lieder stehen schon sehr lange auf meinem Zettel. Das lässt einen Schluss darüber zu, dass sie so aktuell wie sie jetzt sind, auch schon in der Vergangenheit waren – und wahrscheinlich auch in der Zukunft noch sein werden.

Trotzdem: Rechtssein wird in Deutschland gerade gefühlt massenkompatibel. Ist es wirklich Zufall, dass ein Song wie "Teamgeist" gerade jetzt kommt?

Natürlich passt der Song auf die aktuelle Situation und hat damit zu tun. Gleichzeitig ist das aber ein generelles Phänomen, deshalb habe ich den Text relativ allgemein gehalten: Es geht um das Kernproblem vom Faschismus: dass du dich in der Gruppe, mit der du dich identifizierst, besser fühlst als eine andere Gruppe.

[...]

Quelle: <https://www.bento.de/musik/alligatoah-im-interview-ueber-sein-neues-album-musik-ist-keine-loesung-und-rassisten-a-00000000-0003-0001-0000-000000123173>

3. Materialien zu „Horst & Monika“ (2012) von Die Orsons feat. Cro

3.1 Songtext zu „Horst & Monika“ und Aufgabenstellung

Die Orsons feat. Cro

Horst & Monika (2012)

produziert von: Maeckes & Tua

Album: Das Chaos und die Ordnung

[Strophe 1: Tua (& Kaas)]

In einem Land, in dem man sich gerne beklagt
Die Fahne wird nur während der EM geweht
(Wir sind wieder Deutsche, nur nicht übertreiben)
5 Da gab's 'nen Mann von relativ kräftiger Statur
Auf der Bomberjacke ein Wappen der NPD
(Jetzt hab ich Freunde, hier kann mich wer leiden)
Er hieß Horst

10 Und Horst fühlte sich nicht mehr wohl in seinem Körper
Er hatte genug von seinem Hodensack
(Taschenbillard, immer das Gleiche)
Also hat Horst gedacht: "Schneid ich ihn einfach ab
Trete aus, werde links, und dann nenn ich mich Monika"
15 (Weg mit den Nazis, her mit der Scheide)

[Refrain]

20 Alles ist, alles ist, alles ist möglich, wenn du willst
Von Horst zu Monika, Monika, Monika
Von Horst zu Monika, Monika, Monika

[Strophe 2: Bartek]

25 Die besten Geschichten schreibt wohl immer noch
Das echte Leben
Ein scheinbar nettes Städtchen
Mit großer rechter Szene
Da gab's 'nen Typ, der noch vor wenigen Jahren
Aktenkundiger Rechter* und NPD-Mitglied war, datada
30 Mit einem Hechtsprung ins andere Geschlecht um-
Gewandelt, da ist ihr auch das Rechtssein vergangen
Heutzutage kandidiert sie für DIE LINKE als Frau
Die Biene wurde zur Blume, der Himmel ist blau

[Refrain]

[Bridge: Cro]

35 Von Mann zur Frau, von rechts nach links
Von Dunkelheit ans Tageslicht
Von unten ohne
40 Zur Toleranz-Ikone

[Refrain]

[Outro: Maeckes]

45 Von Horst zu Monika
War es ein weiter Weg
Doch wenn man sie jetzt sieht
Ja, dann sieht man, dass alles geht

*in der Studio-Version rappt Bartek stattdessen „Aktenkundiger Schläger“.



© Chimperator Productions

Aufgabe Gruppe 1: Recherchieren Sie, welche Reaktionen der Song „Horst & Monika“ von den Orsons feat. Cro unmittelbar nach dessen Veröffentlichung hervorrief. Informieren Sie sich außerdem darüber, wie Die Orsons auf die Resonanz reagierten. Stellen Sie ihre Ergebnisse anschließend der Klassengruppe vor und fassen Sie die gesammelten Informationen auf einem Handout zusammen.

Aufgabe Gruppe 2: Recherchieren Sie, wie Die Orsons sich mit einigen Jahren Abstand zu ihrem Song „Horst & Monika“ äußern. Informieren Sie sich darüber, wovon die Produktion des Songs laut den Orsons beeinflusst wurde, und was die Rap-Gruppe heute in Bezug auf das Lied fühlt. Stellen Sie ihre Ergebnisse anschließend der Klassengruppe vor und fassen Sie die gesammelten Informationen auf einem Handout zusammen.

Transsexualität

Von Johanna Martina Dorsch, Sozialtherapeutin

30. Oktober 2015

Was ist Transsexualität?

Der Begriff Transsexualität (auch Transidentität oder Transsexualismus) bezeichnet ein Phänomen, bei dem es um die Überschreitung von Geschlechtergrenzen geht. Es gibt Männer, die sich als Frauen erleben, und Frauen, die sich als Männer erleben. Man spricht von Transsexualität, wenn diese Menschen sich auch ihrer Eigenwahrnehmung entsprechend verhalten. Das heißt, sie verfolgen intensiv den Wunsch nach einem Geschlechtswechsel - in körperlicher, sozialer und rechtlicher Hinsicht.

In allen Kulturen und Epochen hat es Menschen gegeben, die sich über die Grenzen ihres biologischen Geschlechts hinweggesetzt haben - entweder zeitweise oder dauerhaft. Manche dieser Menschen wurden von ihren Mitmenschen wegen ihres Geschlechtswechsels bewundert. Andere Transsexuelle wurden verfolgt und bestraft, weil sie die gesellschaftlichen Normen und Regeln nicht akzeptiert und eingehalten haben.

[...]

Was sind die Kennzeichen von Transsexualität?

Transsexualität selbst ist keine Krankheit, sondern lediglich ein wissenschaftlich anerkanntes Phänomen, das vielerlei Ursachen haben kann. Niemand entscheidet sich aus einer Laune heraus zu diesem als "Geschlechtswechsel" wahrgenommenen Schritt. Man ist transsexuell oder man ist es nicht.

Die Betroffenen leiden nicht unter einem Zwang, die Kleider des körperlich anderen Geschlechts tragen zu müssen und ganz und gar so leben zu wollen. Vielmehr empfinden sie die Tatsache als Zwang, im falschen Körper gefangen zu sein und in einer als fremd empfundenen, nur dem Körper entsprechenden, gesellschaftlich geforderten Rolle leben zu müssen.

Auch wenn Transidentität keine Krankheit ist, so kommt doch dem extremen Leidensdruck durch die innere Zerrissenheit im falschen Körper zu stecken, ein sehr deutlicher Krankheitswert zu.

Die Geschlechtsangleichung

Seit 1987 übernehmen die Krankenkassen die Behandlungskosten. Hierzu zählen unter anderem die Hormontherapie, das Lasern eines Bartes bei Mann-zu-Frau-Transidenten und die geschlechtsangleichende Operation. Man spricht von der "Geschlechtsangleichung" und nicht von der Geschlechtsumwandlung, da das psychische Geschlecht maßgebend ist und lediglich eine somatische Angleichung an die psychische Geschlechtsidentität stattfindet.

Bevor Ärzte mit der Hormonbehandlung als erstem Schritt zur Geschlechtsangleichung beginnen, müssen Gutachter die Diagnose "Transsexualität" stellen. Voraussetzung für die Diagnose ist, dass die Transsexuellen bereits einige Zeit vorher in der jeweils anderen Geschlechtsrolle gelebt haben. Wichtig ist auch, dass ein Psychotherapeut den Transsexuellen kontinuierlich über mindestens ein Jahr begleitet hat. Erst nach weiteren sechs Monaten kann der Gutachter die Diagnose stellen, die vor der operativen Geschlechtsangleichung steht.

[...]

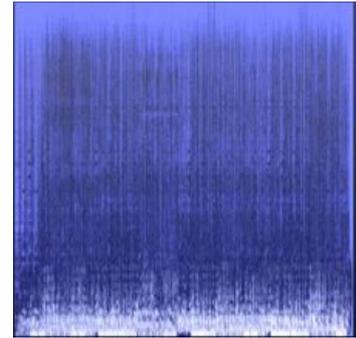
Quelle: <https://www.netdoktor.de/sex-partnerschaft/transsexualitaet-1538.html>

3.3 Songtext zu „Ewigkeit im Loop“ und Aufgabenstellung

Die Orsons

Ewigkeit im Loop (2019)

produziert von: Maeckes & Tua



© Chimperator Productions

5 *[Intro: Stefan Raab]*
„...der Songtitel ist einer der schönsten, die wir je im Wettbewerb hatten.
Fürs Saarland, Die Orsons feat. Cro...“

[Strophe 1: Tua]
Man hört wie Stefan Raab sagt:
10 "Jetzt Die Orsons fürs Saarland."
Kamerafahrt auf die Bühne, wo ich den Part start
Kaas und Bartek schlagen Fake-Speere auf den Boden
Und ich denk: „Wieso stehe ich hier oben? Wer bin ich geworden?“
Und dieses Lied, das hab ich nicht gewollt
15 Doch man sagt uns, das ist provokant und es verspricht Erfolg
Und außerdem ist es ja gegen Nazis, also richtig
Und auch der SPIEGEL hatte die Geschichte
Und unsere vier kleinen Hirne haben noch nicht mal so weit gedacht
Dass wir uns damit an einem Schicksal bereichert haben
20 Und am lautesten war unsere Ignoranz, wenn dann
Mit dümmlichen Zeilen über Transgender
Wenn ich heute dran denke, dann schäme ich mich dafür
Und ich begegne diesen Themen mit wesentlich mehr Gefühl
Entschuldige Monika, ich hoff, es geht dir gut
25 Ich wünsch dir nur das Beste, eine Ewigkeit im Loop

[Refrain: Maeckes]
Wir waren jung, und dachten, es wär gut
30 Beziehungsweise dachten wir nicht nach, als wir es taten
Jetzt paar Jahre später denken wir: "Wie konnten wir das tun?"
Und still läuft's 'ne Ewigkeit im-

Wir waren jung, und dachten, es wär gut
35 Beziehungsweise dachten wir nicht nach, als wir es taten
Jetzt paar Jahre später denken wir: "Wie konnten wir das tun?"
Und still läuft's 'ne Ewigkeit im Loop

Und still läuft's 'ne Ewigkeit im-
40 Still, still läuft's 'ne Ewigkeit im Loop
Und still läuft's 'ne Ewigkeit im-
Und still läuft's 'ne Ewigkeit im Loop

[...]

Aufgabe: Interpretieren Sie den Song „Horst & Monika“ von den Orsons feat. Cro. Beziehen Sie dabei die Informationen zur Rezeption des Songs, das Zusatzmaterial zu Transsexualität, sowie die Äußerungen der Rap-Gruppe über den Song in Ihre Ausführungen ein.