

Populärmusik als Wahlmöglichkeit aufgenommen haben; ethnische Instrumente hingegen werden nur sehr vereinzelt und noch seltener als künstlerische Hauptfächer in Betracht gezogen.

- 5 Zur Begrifflichkeit von „Soziokultur“ vgl. <http://www.soziokultur.de/bsz/node/17> (letzter Zugriff 30. 08. 2018). Zur Begrifflichkeit von „Soziokultur“ vgl. <http://www.soziokultur.de/bsz/node/17> (letzter Zugriff 30. 08. 2018). Es ist mir wichtig zu betonen, dass Projekte der Soziokultur oft ausgesprochen künstlerisch ausge-

richtet sind – doch sie stellen in besonderer Weise den Bezug zur Gesellschaft her und haben das Ziel, sozial benachteiligten Gruppen eine kulturelle Stimme zu geben. Vgl. auch Fonds Soziokultur (2014).

- 6 In der hier angegebenen 3. Auflage (2018) zu finden auf Seite 36 f.
7 Vgl. dazu auch das Kapitel „Third Space“ von Karen Struve (2017).

Barth, Dorothee (2019): Sprachfördernde Ansätze im Musikunterricht vor dem Hintergrund der Konstruktion und Reflexion Kultureller Identität – eine kritische Diskussion. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 80, S. 30-36.

Dorothee Barth

Sprachfördernde Ansätze im Musikunterricht

vor dem Hintergrund der Konstruktion und Reflexion Kultureller Identität – eine kritische Diskussion

Abstract

The present article discusses approaches and concepts of music-related work with people who have recently arrived in Germany and need to acquire the German language. Three options for music-related language improvements are discussed, two of which focus on questions of cultural identity in different ways: the first part refers in a narrow sense to language acquisition through musical means. The second part shows how the refugee youth can be given insights into the cultural memory of German society through the theme of songs and songs on events in German history. The third part considers how the textual search and composition of a class song can be combined with reflections on one's own cultural identity.

Zur Lehr/Lern-Situation in Sprachlernklassen

Der vorliegende Beitrag diskutiert Ansätze und Konzepte musikbezogener Arbeit mit Menschen, die neu in Deutschland angekommen sind¹ und die deutsche Sprache neu lernen müssen. Die Beschäftigung der Autorin mit diesem Thema fußt auf einer dreijährigen musikalischen Arbeit in Sprachlernklassen (je nach Bundesland u. a. auch *Willkommensklassen* oder *Internationale Vorbereitungsklassen* genannt), die im Kontext von musikpädagogischen Seminaren an der Universität Osnabrück (UOS) erbracht wurde. Darüber hinaus führte die Verfasserin im Frühjahr 2017 an der UOS den Fachtag *Musik – Sprache – Identität. Potenziale musikalischer Bildung für geflüchtete Jugendliche mit Blick auf Zweitspracherwerb und Kulturelle Identität* durch, an dem sowohl aktuelle Forschungsergebnisse vorgestellt wie auch Konzepte musikbezogener Arbeit und Materialien für Sprach- bzw. für Musiklehrende präsentiert und diskutiert wurden. Die entsprechende Publikation, auf deren Beiträge hier verschiedentlich verwiesen wird, ist im Herbst 2018 im Helbling Verlag erschienen (Barth 2018).

Im Praxisteil der Seminararbeit an der UOS unterrichten Studierende in Zweier- oder Dreier-Teams ein Semester lang einmal in der Woche Schüler*innen einer Sprachlernklasse; manchmal setzen sie den Unterricht auch in der semesterfreien Zeit fort. Einige Klassen sind an einer Hauptschule angesiedelt; die meisten aber an einer berufsbildenden Schule – daher sind die Jugendlichen, die die Klassen besuchen, zwischen 14 und 20 Jahre alt. Da in diesem Themenheft (aus guten Gründen) zwischen *Migration* und *Flucht* unterschieden wird, soll unterstrichen werden, dass die praktischen Erfahrungen, die in diesen Text einfließen, in der Arbeit mit *geflüchteten* Jugendlichen in eigens für sie eingerichteten Schulklassen entstanden sind. Hier sind die institutionell-formalen und mental-psychischen Bedingungen andere als in kontinuierlich arbeitenden Regelklassen. In den Sprachlernklassen herrscht eine große Fluktuation der Schüler*innen, die Altersmischung, aber mehr noch die fachlichen Vorkenntnisse sind extrem heterogen, die bisherigen schulischen Erfahrungen wurden in unterschiedlichen Systemen erworben, die Hintergründe und Umstände der Flucht sind häufig nicht verarbeitet und letztlich ist die Flucht selbst noch nicht vorbei. Viele der geflüchteten Jugendlichen haben keine stabile Bleibeperspektive und wissen nicht, wo und wie sie mittel- und langfristig leben werden.

Außergewöhnlich ist die Situation auch deshalb, weil viel mehr Jugendliche, mit denen die Lehrkräfte aber in der Regel keine gemeinsame Sprache sprechen, als in den Jahren davor in kurzer Zeit und unter hohem Handlungsdruck Deutsch lernen sollen und wollen. Daher müssen die Lehrenden besonders sorgfältig darauf achten, dass die Schüler*innen trotz der sprachlichen „Defizite“ durchaus zum Beispiel über künstlerisch-ästhetische, naturwissenschaftliche, mathematische oder sprachliche Kompetenzen verfügen können, und dass sie – als Lehrende – die sprachlichen Schwächen nicht auf die gesamten Fähigkeiten ihrer Schüler*innen übertragen.

Auch wenn in diesem Text der Unterricht in Regelklassen nicht im Fokus steht, soll dennoch kurz darauf hingewiesen werden, dass dieser Hinweis für den Musikunterricht mit Regelklassen besondere Beachtung verdient. Denn neben der berechtigten Forderung der Curricula, in allen Fächern Sprachbildung zu betreiben und sprachsensibel zu unterrichten (um eine kulturelle Teilhabe über bessere Sprachkompetenzen zu erreichen), ist zu diskutieren, ob nicht gerade in den künstlerisch-ästhetischen Fächern eine kulturelle Teilhabe auf anderen als sprachlich-kognitiven Wegen noch besser erreicht werden kann. Wenn Musiklehrende nämlich „in“ und nicht „über“ Musik unterrichten, können auch die Schüler*innen „zu erfüllter musikalischer Praxis und guten Leistungen kommen, deren musikalische Fähigkeiten die sprachlichen übertreffen“ (Barth & Bubinger 2015, S. 12). Weiter weisen Barth und Bubinger darauf hin, dass gerade bei sprachlichen Unsicherheiten der nicht-sprachliche Umgang mit Musik eine emotionale sowie motivationale Stütze leisten kann. Im besten Falle können durch die Erfahrung musikbezogener Kompetenz in ästhetischer Praxis Motivation und Selbstwertgefühl gestärkt werden – eine ebenso wichtige Voraussetzung für kulturelle Teilhabe wie die sprachliche Kompetenz.

Trotz der oben geschilderten außergewöhnlichen Situation sind die geflüchteten Jugendlichen keine „außergewöhnlichen“ Menschen und die musikpädagogische Arbeit mit ihnen erfordert keine „besondere“ Pädagogik. In Sprachlernklassen gelten die gleichen Regeln eines guten Unterrichts und gleichberechtigten Miteinanders wie in allen anderen Lehr-/Lern-Situationen. So begegnet man in Überlegungen zum Unterricht mit geflüchteten Menschen bekannten allgemeinen schulpädagogischen Fragen – zum Beispiel nach hierarchischem, autoritärem oder demokratischem Handeln – oder auch Fragen der Interkulturellen Pädagogik – wie zum Beispiel nach Ethnisierung, (auch positivem) Rassismus, Vorurteilen² oder binärem Denken. Daher kann zur Beantwortung dieser Fragen die theoriebezogene und konzeptionelle Debatte um eine Interkulturelle Musikpädagogik, die in den vergangenen zwanzig Jahren intensiv geführt wurde, auch für die musikalische Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen einen geeigneten Orientierungsrahmen bilden.

Im Folgenden werden drei Möglichkeiten der musikbezogenen Sprachförderung besprochen, von denen zwei in unterschiedlicher Weise den Blick auch auf Fragen der Kulturellen Identität lenken. Zunächst werden Ansätze erläutert, die sich im engen Sinne ausschließlich auf den Spracherwerb mit musikalischen Mitteln beziehen. Der zweite Teil zeigt, wie den geflüchteten Jugendlichen über die Thematisierung von Liedern und Songs zu Ereignissen der deutschen Geschichte Einblicke in Wissenskonstruktionen gegeben werden können, die tief im Kollektiven Gedächtnis der deutschen Gesellschaft verankert sind und deren kollektive kulturelle Identität prägen. Indem so zugleich authentische Gesprächsanlässe geschaffen werden, kann auch dieser Ansatz

einen Beitrag zur Sprachförderung leisten. Im dritten Teil schließlich wird überlegt, wie wiederum ein authentischer Sprachanlass – nämlich die Textfindung und Komposition eines Klassensongs – mit Reflexionen zur eigenen kulturellen Identität verbunden werden kann.

Musikalische Sprachförderung

Da in den vergangenen Jahren noch nie so viele (noch schulpflichtige) Jugendliche nach Deutschland gekommen sind, die die deutsche Sprache neu lernen müssen, gibt es nur wenige Materialien, Methoden oder Forschungsergebnisse, auf die man als Musikpädagog*in zurückgreifen kann. Zwar gibt es viele Studien zum allgemeinen Zusammenhang zwischen Musik und Sprache – doch ist deren (zumindest unmittelbare) Übertragbarkeit auf die oben geschilderte Situation nicht gegeben. Eine Vielzahl neurologischer Studien beispielsweise befasst sich damit, wie und wo Sprache und Musik im Gehirn verarbeitet werden und wie die Zusammenhänge zu verstehen sind (z.B. Patel 2011; Jänke 2012), welche allerdings mit Menschen durchgeführt wurden, die seit einem langen Zeitraum musikalisch aktiv sind und regelmäßig und intensiv ein Instrument spielen (z.B. Costa-Giomi 2004). Viele Studien zum musikbezogenen (Zweit-) Spracherwerb wurden mit Kindern im Vor- oder Grundschulalter durchgeführt (z.B. Pathe 2008; Rautenberg 2012; Anvari et. al. 2002) oder mit Studierenden, die über eine Hochschulzugangsberechtigung (Morgret 2015; Sposet 2008) und in der Regel über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügten und keinen Flucht-hintergrund hatten (Perner 2018).

Ein allgemeiner Forschungsüberblick kann hier nicht gegeben werden – dies wurde bereits an anderen Stellen geleistet (z.B. Morgret 2015). Interessanterweise sind nahezu alle Studien von Sprachwissenschaftler*innen oder Musikpsycholog*innen und nicht von Musikpädagog*innen erstellt worden – nicht einmal unter deren Mitwirkung. Insofern fehlen in vielen Studien die didaktisch-methodischen Konkretisierungen, wie und was genau musikalisch geübt wurde. Weiter muss festgestellt werden, dass ein empirischer Nachweis, welche musikbezogenen Übungen oder Vorgehensweisen welche konkreten Effekte beim Spracherwerb bewirken können, forschungsmethodologisch nur schwer zu erbringen ist. Neben organisatorischen Schwierigkeiten (wie zum Beispiel der regelmäßigen Anwesenheit der Lernenden, den Zusammensetzungen der Lern- und Kontrollgruppen, der Qualifikation der Lehrkräfte oder den heterogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden) ist vor allem eine Isolierung der einflussnehmenden Faktoren extrem schwer zu leisten.

Häufig aber wird in den Studien quasi als Nebenprodukt und am Rande bemerkt, dass die Motivation der Schüler*innen durch den Einsatz von Musik gesteigert werden kann. Sollen zum Beispiel Wortfelder geübt oder grammatische Phänomene eingeschleift werden,

werden rhythmisierte Sätze oder Lieder, wenn sie der Gruppe gefallen, deutlich lieber viele, viele Male wiederholt, als wenn sie lediglich gesprochen oder abgefragt würden – besonders wenn sie Variationsmöglichkeiten bieten. Diese Beobachtung wird bisher von vielen Sprachlehrer*innen bestätigt und betrifft einen für die Unterrichtspraxis und die Rolle der Musik beim Zweitspracherwerb hochrelevanten Aspekt.

Andere Bereiche von Sprache, bei denen die Musik eine gute Unterstützung bieten kann, sind der Rhythmus (als Schnittstelle zwischen Musik und Sprache) und die Aussprache bzw. Intonation. Mit Blick auf den Rhythmus können Wortakzente, Gliederung in Silben, Betonungen in Sätzen uvm. sinn- und lustvoll in rhythmisierter Sprache, mit Body-Perussion, Vocussion oder auch unterstützenden Perkussionsinstrumenten geübt und performt werden – von einfachen Patterns (Bicker & Verwaal 2018) bis zu komplexen Sprechstücken (Dutschke 2018). Die Aussprache aber gilt sogar in der Sprachdidaktik selbst als lange vernachlässigte Kategorie (Wild 2015). Doch selbst wer grammatikalisch *richtig* spricht, wird das Ziel der Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft nicht erreichen, wenn an der Aussprache sein „Anderssein“ hörbar ist. Hier hat vor allem Anja Bossen (Bossen 2011) gezeigt, dass, wer richtig aussprechen möchte, die richtige Aussprache hören können muss: Und dieses differenzierte Hören kann als ein musikalisches Hörvermögen bezeichnet werden. Ob aber ein systematisches musikalisches Hörtraining die Aussprache bei jugendlichen DaZ-Lerner*innen verbessern kann, ist meines Wissens nach eine offene Forschungsfrage, deren Verfolgung interessante Perspektiven eröffnen könnte (Ansätze dazu auch bei Bicker & Verwaal 2018).

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass es zum einen wenig Materialien für die Altersklasse der geflüchteten Jugendlichen gibt und dass zum anderen in Sprachlernklassen die gleichen Regeln eines guten Unterrichts und gleichberechtigten Miteinanders gelten sollten wie in anderen Lehr/Lern-Situationen. Daher ist davor zu warnen, allzu kindliche Lernlieder und naive Übungen, die für junge Lerner*innen konzipiert sind, in Sprachlernklassen anzuwenden; auch wenn – wie eine Studentin mal zufrieden bemerkte – die Sprachschüler*innen „alles mitmachen und nicht so ein Theater machen, wie andere Schulklassen“. Doch auch wenn die Schüler*innen bereitwillig Kinderlieder singen (möglicherweise weil sie zunächst vieles in Deutschland merkwürdig finden und bereit sind, sich auf Ungewohntes einzulassen), sollte man ihnen nichts zumuten, das man nicht auch in Regelklassen thematisieren würde oder sollte zumindest das nicht Altersgemäße daran offen legen.

Deutsche Geschichte(n) in Liedern und Songs

Den geflüchteten Menschen ist im neuen Land nicht nur die Sprache fremd. Viele kulturelle Deutungen und Bedeutungskonstruktionen im neuen Land sind für sie un-

gewohnt, befremdlich oder verschlossen. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie – im Unterschied zu den meisten der seit Generationen in Deutschland lebenden Menschen – die aktuelle Situation zwar beobachten, sie aber nicht aus ihren historischen Entwicklungen heraus interpretieren und nachvollziehen können. Menschen, die neu in Deutschland ankommen, kennen nicht die kulturellen Selbstverständlichkeiten, die unausgesprochen im kulturellen Gedächtnis abgelegt sind – wie zum Beispiel Ereignisse und Epochen aus der deutschen Geschichte oder gesellschaftliche Strömungen und Bewegungen –, die das kulturelle Gedächtnis der deutschen Gesellschaft geprägt haben und aktuell prägen.

Im folgend beschriebenen Vorgehen wird gezeigt, wie prägende Ereignisse und Strömungen exemplarisch an Liedern und Songs erklärt und im Unterricht zum Thema werden können. Dabei werden interdisziplinär Ansätze aus der Interkulturellen Musikpädagogik, der Kulturwissenschaft und der Geschichtsdidaktik integriert. In der Geschichtsdidaktik ist die Veranschaulichung historischer Sachverhalte an Liedern und Songs ein nicht unübliches Vorgehen. Doch anders als dort ist das Material für eine Sprachlernklasse hier so aufbereitet, dass die Kenntnis des historischen Sachverhalts nicht vorausgesetzt wird und es außerdem einen expliziten Beitrag zur Sprachförderung leisten soll.

Mit den theoretischen Hintergründen hat sich Oliver Battke in seinem Text *Deutsche Geschichte in Liedern und Songs* (Battke 2018) beschäftigt. Battke verankert das unterrichtliche Vorgehen theoretisch im Konzept der *Geschichtskultur* (Rüsen 1994), unter dem Formen und Ausprägungen des Umgangs einer Gesellschaft mit (ihrer) Geschichte verstanden werden. Ebenso bezieht er sich auf Schönemann, der darauf verweist, dass ebenso die *Kommunikation* „kulturell durchformt“ ist, „die auf eine spezifische Weise Geschichte als Bedeutung erzeugt, zwischenspeichert und transportiert“ (Schönemann 2014, S. 75, zitiert nach Battke 2018, S. 200). Diese Verstetigung der Kommunikation kann in Liedern und Songs stattfinden, die dann mitunter sogar wiederum selbst als gemeinschafts- und identitätsstiftend gelten können.

Was spricht für die Thematisierung durch Lieder und Songs anstelle eines reinen Informationstextes? Es kann wieder davon ausgegangen werden, dass die musikalische Vermittlung einen motivierenden Effekt hat. Darüber hinaus aber kann die Musik einen Zeitgeist hörbar machen und aufleben lassen, der treffender als alle Worte intuitiv und unmittelbar wahrgenommen wird – vor allem für Sprachlernklassen ein interessanter Zugang.

Der Begriff des Kollektiven Gedächtnisses (ursprünglich Halbwachs 1939) wie auch die Konzepte einer individuellen und einer kollektiven Identität werden hier mit einem bedeutungsorientierten bzw. bedeutungskonstruierenden Kulturbegriff und einem konstruktivistischen Verständnis von Identität zusammen gedacht (Barth 2014; Hömberg 2018): Jeder Mensch gehört verschiedenen – auch selbst gewählten – Kulturen an,

die sich dadurch konstituieren, dass sie mit ähnlichen Bedeutungszuschreibungen über ausgewählte Aspekte der umgebenden Welt (auch nonverbal) kommunizieren (z.B. Vegetarie*innen, Apple-User*innen, Fußballfans, Hundebesitzer*innen, Klassikhörer*innen). Die je einzigartige und besondere Mischung der kulturellen Zugehörigkeitsgefühle macht die persönliche Kulturelle Identität eines Menschen aus, die (mit Einschränkungen) selbst gewählt und veränderbar ist. Nur vor diesem Hintergrund kann sinnvoll von einer kollektiven deutschen Identität gesprochen werden: Es gibt Bedeutungszuweisungen an Aspekte des Lebens der Deutschen, deren Bedeutungen zumindest die große Mehrheit der Deutschen kennt und teilt – wie zum Beispiel, dass die Deutschen als fußballbegeistert oder pünktlich gelten (heißt nicht, dass sie es alle wirklich sind), dass sie gerne Kartoffeln essen, Müll trennen und mit ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit einen aufmerksamen Umgang pflegen (heißt nicht, dass sie es alle wirklich tun). Mitglieder von solchermaßen kollektiv bestimmten Kulturen haben untereinander Schnittmengen mit Blick auf ihre Bedeutungszuweisungen – mehr aber auch nicht. Andere Schnittmengen bilden sie mit Mitgliedern ganz anderer Gegenden dieser Erde (z.B. beim Tee trinken, meditieren oder als HipHop-Fan).

Die theoretische Verankerung ist komplex, aber notwendig, damit nicht der Eindruck entsteht, die in Deutschland neu ankommenden Schüler*innen sollten gleichsam eingenordet werden auf eindeutige Gepflogenheiten, die alle in Deutschland lebenden Menschen gleichermaßen teilen. Im Gegenteil sollen sowohl die behandelten Themen als auch die Bedeutungen, die in den Liedern und Songs erzeugt und kommuniziert werden, als Gesprächsangebote verstanden werden: „Prozesse der Identitätsbildung (können) angestoßen, interkulturelle Diskussionen ermöglicht und transkulturelle Verortungsmöglichkeiten gegeben werden“ (Battke 2018, S. 201). In diesem Sinne ist das Kennenlernen von im kulturellen Gedächtnis des Ziellandes verankerten Geschichten kein einseitiger Prozess. Wenn beispielsweise anhand des Songs *Neue Männer braucht das Land* (Ina Deter) die Emanzipationsbewegung der Frauen seit den 1970er Jahren besprochen wird, können die Jugendlichen auch von epochalen Bewegungen und gesellschaftlichen Strömungen aus ihrem Herkunftsland zu diesem Thema berichten und dabei ihre eigene Position deutlich machen. Wichtig ist aber eben auch, dass ihnen verständlich wird, was das Phänomen der Gleichberechtigung in Deutschland eigentlich genau bedeutet, wie diese erkämpft wurde und bis heute weiter erkämpft werden muss und warum die Rollen von Frauen und Männern möglicherweise andere sind als in ihrem Herkunftsland.

Zu Recht verweist Battke in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeit, solche komplizierten und auf mehreren Ebenen angesiedelten Themen in einer Sprache zu erörtern, die gerade erst gelernt wird und in der Regel noch unter dem B1-Niveau ist (Battke 2018, S. 201).

Doch wie oben bereits erwähnt, bedeutet die sprachliche Schwäche der Schüler*innen nicht zugleich einen allgemeinen intellektuellen Mangel. Auch in Sprachlernklassen können künftige Ärzt*innen, Architekt*innen und Rechtsanwält*innen sitzen. Und wie in jedem guten Unterricht sollten auch in Sprachlernklassen Themen behandelt werden, die an die wirklichen Interessen und die lebensweltliche Umgebung der Schüler*innen anknüpfen, welche nicht nur die *Namen der Bundesländer* oder das *Einkaufen auf dem Markt* sind.

Daher zeigt Battke eindrucksvoll an konkreten Materialien, wie diese anspruchsvollen Themen in *Einfacher Sprache* präsentiert und diskutiert werden können. Er bezieht sich auf einen Ansatz von Bettina Alavi, die quasi als Progression der *Leichten Sprache* einen Sprachstil vorschlägt, der die Gefahr reduziert, allzu „gefällige Geschichten“ zu erzählen. In *Einfacher Sprache* können „komplexe Zusammenhänge in kurzen Sätzen und klaren Worten [ausgedrückt werden], ohne dass der Sinn verstellt wird“ (Alavi, 2015, S. 173, zitiert nach Battke 2018, S. 201). *Einfache Sprache* erlaubt – anders als *Leichte Sprache* – auch Nebensätze, Alltagsbegriffe und grundsätzlich längere Sätze. Eindringlich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Vorgehensweisen und Prinzipien der *Leichten* und der *Einfachen Sprache* allen Lehrenden der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufen bekannt sein sollten. Denn viele (auch deutschstämmige) Schüler*innen scheitern nicht am vermittelten oder abgefragten Inhalt, sondern an der sprachlichen Komplexität der Erörterungen oder der Aufgabenstellungen.

Auch darüber hinaus berücksichtigt Battke in seinem exemplarisch entwickelten Material traditionelle Elemente der Sprachförderung: So lauten zum Beispiel bei dem Material zu *99 Luftballons* (Nena) die ersten beiden Aufgaben:

- *Höre dir das Lied an und lies den Text mit. Unterstreiche unbekannte Wörter und kläre sie.*
- *Manche Wörter sind hier eigentlich falsch geschrieben. So wie man spricht, wenn man nicht ganz deutlich spricht. Kannst du solche falsch geschriebenen Wörter finden? Warum sind sie so geschrieben?*

Die positive Auswahl, welche Epochen, Ereignisse oder Strömungen thematisiert werden, sollte sich nach Möglichkeit an den Interessen und Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe orientieren. Da es dazu aber keinen „Kanon“ gibt, der im Kollektiven Gedächtnis der deutschen Gesellschaft abgespeichert wäre, muss die Auswahl zwangsläufig subjektiv, möglicherweise willkürlich, sicher auch diskussionswürdig bleiben. Umgekehrt ist es aber sicherlich so, dass der Einfluss mancher Ereignisse und Strömungen auf das Kollektive Gedächtnis der deutschen Gesellschaft unwiderlegbar ist. Exemplarisch weist Battke darauf hin, dass wohl niemand zustimmen würde, dass „der Holocaust *nicht* zur deutschen Geschichte gehört und *nicht* in das kulturelle Gedächtnis der Deutschen Eingang gefunden hat“. In

diesem Zusammenhang betont er noch einmal den Aspekt der kulturellen Durchformung: „Dabei meint eine Orientierung über das kulturelle Gedächtnis in Deutschland nicht nur eine Kenntnis des Holocaustes als historischen Sachverhalt, sondern auch über die bestimmte Art und Weise, wie heute darüber kommuniziert wird“ (Battke 2018, S. 199).

Für die *Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg* schlägt Battke exemplarisch folgende Teilaspekte und Songs vor. (Vermutlich fallen den Leser*innen direkt noch viele weitere Aspekte und Titel ein und es wäre ein spannendes Projekt, gemeinsam eine Sammlung mit geeigneten Titeln zu erstellen und in *Einfacher Sprache* für den Unterricht aufzubereiten):

- Nationalsozialisten nach dem Krieg: Der alte Herr (Heinz Rudolf Kunze)
- Studentenbewegung: Keine Macht für niemand (Ton Steine Scherben)
- Emanzipation: Frauen kommen langsam, aber gewaltig (Ina Deter)
- Kapitalismuskritik: Lieb Vaterland (Udo Jürgens)
- Zivilcourage: Sage nein (Konstantin Wecker)
- Kalter Krieg: 99 Luftballons (Nena)
- Deutsche Teilung: Mädchen aus Ostberlin (Udo Lindenberg)

Diskussionswürdig bleiben bei diesem Vorgehen die Fragen, ob und wie so überaus sensible Aspekte der deutschen Geschichte – neben der Emanzipationsbewegung der Frauen sicher auch der Holocaust – mit geflüchteten muslimischen Schüler*innen thematisiert werden können. Ohne an dieser Stelle pauschale Urteile abgeben zu wollen, ist der Umgang mit der jüdischen Geschichte und der aktuellen Politik des Staates Israel in manchen muslimischen Ländern und auch bei manchen arabischstämmigen Jugendlichen in Deutschland problematisch. Auch andere Aspekte, die Battke aus guten Gründen vorschlägt (Volkslieder zur Zeit der Aufklärung, Arbeiterbewegung, Gedankenfreiheit, Nationalsozialismus, Kapitalismuskritik usw.), beschäftigen sich mit politischen und daher kontrovers zu diskutierenden Fragen. Konstruktiv gewendet können solche Stoffe eine gute Gelegenheit für Lehrende sein, die Jugendlichen besser, näher und von anderen Seiten her kennenzulernen; die Jugendlichen können lernen, dass in einem demokratischen Staat und einem demokratischen Schulsystem unter dem Anspruch der Meinungsfreiheit offen auch über kritische Fragen diskutiert werden kann und dass es zu keinen Verurteilungen oder Verfolgungen aufgrund von politischen Äußerungen kommt. Sie können lernen, dass viele Ereignisse der Weltgeschichte in Deutschland auch im Schulsystem anders dargestellt und gelernt werden als im Schulsystem des Heimatlandes und dass es dennoch trotz der Meinungsfreiheit Grenzen gibt, die nicht überschritten werden dürfen – wie zum Beispiel die Leugnung oder Befürwortung des Holocausts.

Zur Artikulation Kultureller Identitäten im Klassensong

Die Textproduktion und Komposition eines Klassensongs ist in der musikpädagogischen Theorie und Praxis angekommen, wobei unterschiedliche Akteure unterschiedliche Zielvorstellungen verfolgen. Ging es den Vordenkern des Konzeptes um eine exemplarische musikdidaktische Umsetzung theoriegestützter Zielvorstellungen im Kontext einer Prozess-Produkt-Didaktik und der Erfahrung korrespondierender musikalisch-ästhetischer Praxis und damit folglich um einen Beitrag zur musikalischen Bildung (z.B. Wallbaum 2001), ergänzen Jan Hahn (Hahn 2015) und vor allem Tobias Hömberg (Hömberg 2018) einen pädagogischen Schwerpunkt in Richtung der Diskussion um eine gemeinsame Klassenidentität und bereichern den Diskurs durch konkrete methodische Hinweise. Ein Projekt der Bertelsmann Stiftung schließlich betrachtet den Klassensong als Möglichkeit zum „kreativen und aktiven Lernen mit digitalen Medien“ und präsentiert ohne bildungstheoretische Begründung einen pragmatisch orientierten Leitfaden zur Vorgehensweise im oder außerhalb von Musikunterricht. Betont Wallbaum den Wert des Streitgesprächs über die jeweils eigenen musikalisch-ästhetischen Wahrnehmungen (und die der Mitschüler*innen) (Wallbaum 2001, S. 254) – es geht ihm quasi um ein „Aufbrechen“ vermeintlicher Selbstverständlichkeiten –, zielt der Hömbergsche Ansatz eher auf die Suche nach einem Konsens. Indem Hömberg einen Refrain und ein Strophenmodell zur Verfügung stellt, verzichtet er in diesem Fall sogar auf die Debatte um musikalische Korrespondenzen. Sein Vorschlag kommt allerdings den Bedürfnissen vieler Musiklehrenden sehr entgegen, denn seine Vorlage ist bereits an vielen Schulstandorten in Deutschland zur Anwendung gekommen.

Anknüpfend an die Überlegungen Wallbaums erörtert Jana Barlage, wie ein Klassensong auch in einer Sprachlernklasse eine gute Möglichkeit sein kann, durch die Auswahl des Themas, der Musik und der Textgestaltung die eigene (neue) Kulturelle Identität zu reflektieren und dabei authentische Sprachanlässe zu bieten. „Da sich ästhetische Erfahrungsräume öffnen, kann der Klassensong in besonderer Weise im Sinne der Prozess-Produkt-Didaktik nach Wallbaum als Initiator oder auch Katalysator für ästhetische Praxis dienen“ (Barlage 2018, S. 143). Barlage schildert am Beispiel eines mit Kommiliton*innen durchgeführten Unterrichtsprojektes in einer Sprachlernklasse, wie ein Klassensong zum Thema *Zukunft* entstand, der in eine spektakulären Aufführung anlässlich der Verleihung des B1-Sprachdiploms in der Aula der Universität Osnabrück mündete. Dabei verschweigt sie nicht die Hürden, die es zu überwinden galt: Unter anderem waren die Schüler*innen, die aus wenig demokratisch strukturierten Schulsystemen kommen, nicht gewohnt, ihre eigene Ansicht zu

äußern und zu vertreten; außerdem verstanden sie zunächst den Sinn und Zweck eines Klassensongs nicht. Weder konnten sie selbst komponieren noch souverän einen Text entwerfen – doch für alle diese Schwierigkeiten wurden Lösungen gefunden.

Anstatt selbst zu komponieren, hat es sich (auch in Regelklassen) bewährt, Lieblingssongs oder – weil es ein noch genaueres Hinhören erfordert – schöne Stellen aus Liedern vorspielen und begründen zu lassen, warum diese Stellen besonders gefallen. Als beim beschriebenen Projekt zwar Songs vorgespielt, aber eine Diskussion darüber nicht recht in Gang kommen wollte, wählten die Lehrenden aus den mitgebrachten Liedern drei sehr gegensätzliche Beispiele aus: – „Atemlos“ von Helene Fischer, „Halbmond“ von Kurdo und „Habibi“ von Azis. Auf die Frage, welche musikalischen Elemente aus den konkreten Liedern für gut und passend empfunden werden und was überhaupt die Kriterien für den eigenen Klassensong sein könnten, konnte dann ein Streitgespräch initiiert werden. Beim genauen Anhören der zahlreichen Pop- und HipHop-Songs und auch Volksmusiken aus den Herkunftsländern stellte ein Student fest, dass eine bestimmte Akkordfolge häufig erklang (im Song: F[#]m, E, D, C[#]m), die als Grundlage für den Refrain von den Jugendlichen tatsächlich sofort akzeptiert und sehr gemocht wurde.

Dass sich bei der Textarbeit und in Diskussionen über die musikalische Gestaltung des Songs authentische Sprachanlässe eröffnen, ist offensichtlich. Doch ebenso können Kulturelle Identitäten verhandelt werden: Die zentralen Fragen im Kontext von Identitätskonstruktionen (*Wer bin ich?* und *Wer ist wie ich?*) können sowohl am konkreten Inhalt (Was bedeutet *Liebe* für mich/uns? Wie sehe ich/sehen wir unsere *Zukunft*? Was bedeutet mir/uns *Freundschaft*?) als auch über die musikalischen Präferenzen thematisiert und reflektiert werden. Dies aber ist kein Automatismus, sondern bedarf einer bewussten Anregung und Unterstützung der Reflexionsprozesse seitens der Lehrkraft.

In der dreijährigen Arbeit in Sprachlernklassen in Osnabrück waren die Entwicklungen von Klassensongs stets ein Highlight für alle Beteiligten – auch wenn sie auf ganz verschiedenen Qualitätsstufen stattfanden. Manchmal handelte es sich lediglich um ein ausgearbeitetes Warm-Up, das in drei Stunden erstellt wurde, manchmal um ein mehrwöchiges Projekt mit öffentlichen Präsentationen. Wie in Regelklassen auch funktionieren solche Präsentationen nur, wenn der Song von allen Beteiligten gewollt und getragen wird; sonst werden Texte nicht gelernt, verstecken sich Schüler*innen hinter ihren Mitschüler*innen und machen dem Publikum durch kleine oder große Gesten deutlich, dass sie mit der Präsentation nichts zu tun haben wollen. Damit eine Lerngruppe aber den Song mit Überzeugungskraft als den „eigenen“ präsentiert, müssen Lehrende im Entstehungsprozess in einem gleichberechtigten und demokratischen Miteinander helfen, dass die Wünsche

der Schüler*innen – ihre musikalisch-ästhetischen Korrespondenzen und die Inhalte – einen Ausdruck finden können. Niemals hätten die Jugendlichen – wie im Sommer 2018 – ihren sehr persönlichen Song zum Thema *Liebe* wiederum zur Verleihung des B1-Sprachdiploms in Hannover präsentiert, hätte nicht der lehrende Student bei allen zu diskutierenden Fragen mantra-artig wiederholt: Eure Entscheidung!

Literatur

- Anvari, Sima H., Trainor, Laurel J., Woodside, Jennifer & Levy, Betty Ann (2002): „Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children“, in: *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, S. 111–130.
- Barlage, Jana (2018): „Der Klassensong – auch ein Thema in Sprachlernklassen?!“, in: Barth, Dorothee (Hrsg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Essling: Helbling, S. 142–148.
- Barth, Dorothee (2014): „Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik“, in: *Art Education Research*, 9, https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Dorothee-Barth-Text_n%C2%B09.pdf (Letzter Zugriff: 10.08.2018).
- Barth, Dorothee & Bubinger, Anne (2015): Sprachbildung im Musikunterricht? Möglichkeiten und Perspektiven kultureller Teilhabe für mehrsprachige Kinder und Jugendliche, in: *musikunterricht aktuell*, Heft 2, S.10–13.
- Barth, Dorothee (2018) (Hrsg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Essling: Helbling.
- Battke, Oliver (2018): „Deutsche Geschichte in Liedern und Songs“, in: Barth, Dorothee (Hrsg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Essling: Helbling, S. 199–212.
- Bicker, Nele & Verwaal, Anne Miriam (2018): „Förderung von phonetischer Kompetenz, Klangfarbe und Intonation in Sprachlernklassen mit geflüchteten Jugendlichen. Übungen, Aufgaben und Materialien“, in: Barth, Dorothee (Hrsg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Essling: Helbling, S. 213–252.
- Bonefeld, Meike & Oliver Dickhäuser (2018): „Grading of Students' Performance: Students Names, Performance Level, an Implicit Attitudes“, in: *Frontiers in Psychology*, 9, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5954233/> (letzter Zugriff: 19.08.2018)
- Bossen, Anja (2011): „Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training“, in: Clausen, Bernd (Hrsg.): *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Band 32), Essen: Die Blaue Eule, S. 295–315.
- Costa-Giomi, Eugenia (2004): „Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem“, in: *Psychology of Music*, 32 (2), S. 139–152.
- Dutschke, Tobias (2018): „Mehrstimmiges chorisches Sprechen“, in: Barth, Dorothee (Hrsg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Essling: Helbling, S. 177–187.
- Hahn, Jan (2015): „Produktion eines Klassensongs. Schülerorientierung als Gegenstand und Ziel eines Unterrichtsprojektes“, in: Barth, Dorothee, Nimczik, Ortwin & Pabst-Krueger, Michael (Hrsg.): *Musikunterricht*, Heft 2, S. 154–159.
- Halbwachs, Maurice (1939, dt. Übersetzung 1967): *Das kollektive Gedächtnis*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hömberg, Tobias (2014): „Das sind alles wir! Ein Klassensong zum Singen, Spielen und Weiterdichten“, in: *Musik & Bildung*, Heft 3, S. 8–13.
- Hömberg, Tobias (2018): „Musik im Zeichen der Gruppe. ‚Klassensongs‘ als Ausprägung und Ausdruck einer gemeinsamen kulturellen Identität“, in: Barth, Dorothee Barth (Hrsg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Essling: Helbling, S. 124–141.
- Jäncke, Lutz (2012): „The relationship between music and language“,

in: *Front. Psychol.*, 27 (4), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00123> (letzter Zugriff: 19.08.2018).

Morgret, Stefanie (2015): *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe (Sprachniveau A2)*, Universität Kassel, in: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2015120149469> (letzter Zugriff: 19.08.2018).

Pathe, Regina (2008): *Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens – eine Untersuchung*, Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft.

Patel, Aniruddh D. (2011): „Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis“, in: *Front. Psychol.* 2, 142. doi:10.3389/fpsyg.2011.00142 (letzter Zugriff: 22.08.2018).

Perner, Matthias (2018): „Musikunterstützte Präsentationen eigener Texte in universitären Sprachkursen. Beobachtungen zum Seminar-konzept ‚Sprachrhythmus‘ an der Universität Hannover“, in: Barth, Dorothee (Hrsg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Essling: Helbling, S. 13–23.

Rautenberg, Iris (2012): *Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu den Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von Grundschüler/innen*, Baltmannsweiler: Schneider.

Sporet, Barbara (2008): *The Role of Music In Second Language Acquisition: A Bibliographical Review of Seventy Years of Research, 1937-2007*, New York: Edwin Mellen Press.

Wallbaum, Christopher (2001): „Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen“, in: Schoenebeck, Mechthild von (Hrsg.): *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte*, Essen: Die Blaue Eule, S. 245–260.

Wild, Kathrin (2015): *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*, Baltmannsweiler: Schneider.

Anmerkungen

- 1 Die Autorin ist sich des Problems bewusst, dass eine politisch korrekte Bezeichnung der gemeinten Menschen nicht einfach ist: *Neu angekommen* klingt euphemistisch, *geflüchtete Menschen* wird zuweilen als stigmatisierend empfunden. Im Text wird versucht, inhaltlich zutreffende Bezeichnungen zu verwenden: Schüler*innen, Jugendliche oder geflüchtete Jugendliche.
- 2 Vorurteile seitens der Lehrenden zeigt zum Beispiel eine gerade erschienene Studie von Meike Bonefeld und Oliver Dickhäuser (Universität Mannheim), in der die gleichen Schülerleistungen unterschiedlich bewertet werden – je nachdem ob die korrigierende Lehrkraft denkt, die Arbeit habe ein Kind mit Migrationshintergrund (Name: Murat) oder ohne (Name: Max) geschrieben (vgl. Bonefeld & Dickhäuser 2018).

Peter Becker

„Bin ich’s Rabbi?“

Lesearten des Bösen bei Johann Sebastian Bach – Peter Becker (1934 – 2018) zum Gedenken

Vorbemerkung

Der letzte Text, den Peter Becker verfasst hat, ist ein Vorabdruck eines Beitrags, der unter der Herausgabe von Herrn Prof. Dr. Richard Rieß als Sammelband zum Thema „Das Böse“ im Verlag „Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt“ im Jahr 2019 erscheinen wird. Wir danken dem Herausgeber und dem Verlag für die Genehmigung zum Vorabdruck.

Peter Becker (1934 - 2018) starb kurz nach seinem 84. Geburtstag im Juni dieses Jahres. Wie bemerkenswert viele Kollegen war er gebürtiger Schlesier. Nach dem Studium der Schulmusik und der Literaturwissenschaften arbeitete er als Gymnasiallehrer in Bad Iburg. Im Jahre 1970 wurde er an die Musikhochschule in Hannover berufen. Bis zu seiner Pensionierung 1997 vertrat er dort das Fach Musikpädagogik, übernahm die Leitung der Schulmusikabteilung, und wurde 1990 zum Vizepräsident und 1993 zum Präsidenten der Hochschule gewählt. Bekannt und in hohem Maße anerkannt wurde er durch die hohe Kunst als Essayist. Er widmete sich vor allem der Musik der Gegenwart, mit deren Komponistinnen und Komponisten er in regem Austausch stand, und mit Veröffentlichungen im Kontext der anderen Künste.

Die Früchte seines umfassenden Schaffens zeigen sich unter anderem in den heutigen Erfolgen vieler seiner Studierenden. Seine lebenswerte Art des Umgangs mit Menschen und die verlässliche stetige Zuwendung zu den Kolleginnen und Kollegen seines Fachs und zu den Studierenden vermischen wir in der Trauer, ihn verloren zu haben.

Christoph Richter

Bachs Musik vergibt uns armen Teufeln, sie verspricht uns neue Lust, sie weint für uns mit allen Seelen. Wir setzen uns mit ihr, zu ihr, mit Tränen nieder.

Hans Werner Henze

Nach einer Legende hat ein Jüngling mit einem Antlitz von erlesener Schönheit und gleichsam jenseitiger Reinheit Modell gestanden, als Leonardo da Vinci die Gestalt Jesu in sein *Abendmahl* einfügte. Die Suche nach einem Vorbild aber, das die überlieferte Vorstellung vom Verräter Judas als dem Inbegriff des Bösen und Verworfenen glaubhaft vermitteln könnte, währte noch viele Jahre. Endlich hat es Leonardo in einem alten Mann gefunden, dem Geiz und Habgier, Gemeinheit und Hinterlist, aber auch Angst und Schmerz, Zerrissenheit und Verzweif-