

Till Lindemann in meinem Französischunterricht? Zu Entscheidungen der Lehrperson und Rezeption der Schüler*innen bezüglich „Le jardin des larmes“ (Zaz/Lindemann) in der Sekundarstufe I

Matthias GREIN (Landau)¹

Summary

Music is expected to have beneficial effects on foreign language learning and teaching, particularly as a link between students' personal lives and curricular subjects. Unexpectedly, a student brought the song and video “Le jardin des larmes” by French singer Zaz and German Rammstein vocalist Till Lindemann to the author's sixth-grade French class. The video depicts highly violent scenes, which are generally considered inappropriate for children. However, neither the children nor their parents responded visibly or noticeably. The teacher's decision making and its connection to the students' reception processes are analyzed within an autoethnographic framework, pointing to the heightened normativity of pedagogical decisions when confronted with polarizing topics.

Einleitung¹

Fremdsprachendidaktische Überlegungen schreiben Musik verschiedene positive Effekte für den Fremdsprachenunterricht (FSU) zu; insbesondere Pop- und Rocksongs gelten als geeignet, um bei den Schüler*innen Motivation aufzubauen und eine Verknüpfung von Unterricht und Lebenswelt herzustellen (cf. z. B. Falkenhagen/Volkman 2019; Usbeck-Frei 2019). Derartigen fremdsprachendidaktischen Überlegungen zu Musik stelle ich eine Szene aus meinem eigenen Französischunterricht als Lehrperson im Vorbereitungsdienst (LiV) in Deutschland gegenüber, um schulische Rezeptionsprozesse bezüglich gesellschaftlich polarisierender Musik durch Schüler*innen und die damit einhergehenden unterrichtlichen Entscheidungen zu diskutieren.

Im Unterricht der sechsten Klasse hat eine Schülerin vorgeschlagen, ein französisches Lied abspielen zu dürfen, das sich für mich als Lehrperson überraschend als „Le jardin des larmes“ (Zaz/ Lindemann) herausstellte. Während die Band Rammstein immer mit Tabus

gespielt hat und insbesondere deren Sänger Till Lindemann unter dem Stichwort ‚row zero‘ zu einem Symbol für sexualisierten Machtmissbrauch geworden ist, wurde die französische Sängerin Zaz, mit der Lindemann den genannten Song aufgenommen und das Video produziert hat, bislang noch nie in einen solchen Zusammenhang gestellt.

Weder Lied noch Video waren mir zuvor bekannt. Daher wurde ich nicht nur von der Figur Lindemann, sondern vor allem auch vom Videoclip überrascht. Der Text selbst erzählt von einer wohl unglücklichen Liebe, die Bildsprache des Videos geht deutlich darüber hinaus, insbesondere der Moment, in dem die Sängerin ihrem Duettpartner blutig den Hals durchschneidet. Da ich dies für eine sechste Klasse für unangemessen hielt, habe ich das gemeinsame Sehen des Videos abgebrochen.

Bereits anhand dieser knappen Darstellung lässt sich auf eine Reihe normativer Erwartungen seitens der Lehrperson verweisen: den Mehrwert von Musik für den Fremdsprachenunterricht; die Unangemessenheit für den Kontext ca. 12jähriger Kinder²; die Notwendigkeit, für deren Wohlergehen zu sorgen; die Erwartung, dass zumindest einige Kinder schockiert oder verängstigt sind und dass mir dieser Moment Probleme mit Eltern und Schulleitung bereiten würde.

Diese Erwartungen stellen wiederum einen zentralen Kontext der getroffenen unterrichtlichen Entscheidungen dar, die als wesentliches Merkmal des beruflichen Handelns von Lehrpersonen diskutiert werden (cf. Bakels et al. 2025). Deshalb steht das Verhältnis der Rezeption des polarisierenden Videos durch die Schüler*innen zu lehrerseitigen normativen Erwartungen und unterrichtlichen Entscheidungen im Zentrum des Beitrags.

Da die Daten auf eigenem Unterricht beruhen, nutze ich einen autoethnographischen Zugang zur Analyse. Dabei werden die eigenen Erfahrungen systematisch zum Forschungsgegenstand gemacht, indem man durch deren Versprachlichung den sozialen bzw. kulturellen Sinn des jeweiligen Phänomens expliziert. Dementsprechend stellen der Song und das Video selbst zwar den medialen Bezug, aber nicht den Kern des Beitrags dar.

Um das Verhältnis von Erwartungen, Rezeption und Entscheidungen diskutieren zu können, stelle ich zunächst den Kontext der Diskussion um Till Lindemann und knapper auch Zaz dar. Dann gehe ich auf die Bildung von Lehrpersonen und die Rolle von Entscheidungen für unterrichtliches Handeln ein. Da Entscheidungen von Lehrpersonen als „*Positionierung* zu Erwartungen“ (Bakels et al. 2025, 415, Herv. im Orig.) verstanden werden, skizziere ich in der Folge verschiedene Erwartungen, auf die sich die unterrichtlichen Entscheidungen bezogen haben. Daran anschließend diskutiere ich das autoethnographische Vorgehen und dessen methodische Heuristiken. Dem entsprechend präsentiere ich dann empirische Protokolle und analysiere diese mit Blick auf das Zusammenspiel von Rezeption, Erwartungen und Entscheidungen. Abschließend diskutiere ich die Ergebnisse.

Zaz, Till Lindemann und „Le jardin des larmes“

Zaz (bürgerlich Isabelle Geffroy) ist eine französische Popsängerin, die in Deutschland vor allem mit dem 2010 veröffentlichten Lied „Je veux“ bekannt geworden ist, in Frankreich aber weit darüber hinaus sehr bekannt und erfolgreich ist. „Je veux“ und andere Chansons von Zaz sind mehrheitlich als lebensfroh zu bezeichnen, was in deutlichem Kontrast zu den Songs ihres Duettpartners Lindemann steht. Dieser ist durch seine Rockband Rammstein weltweit berühmt geworden, deren Texte und Videos eher als düster, skurril, makaber und gewaltaffin zu beschreiben sind.

Till Lindemann ist ein Name, der 2023, ein halbes Jahr vor der hier diskutierten Unterrichtsstunde, in aller Munde ist, auch wenn er durch Rammstein bereits seit ca. 25 Jahren bekannt ist: Im Sommer dieses Jahres wurden die ersten Anschuldigungen publik, die in der Folge zu digitalen *shitstorms* gegen den Musiker und Rammstein geführt haben. Die Anschuldigungen und Verteidigungen betrafen Fragen von sexualisiertem Machtmissbrauch, unter Drogen gesetzten Opfern, sexuellem Missbrauch, Vergewaltigung und ‚Einvernehmlichkeit‘. Es sei hier darauf hingewiesen, dass auch die betroffenen Frauen digital angegriffen wurden.

Zahlreiche Medien griffen die Debatte auf (cf. Drepper/Kampf 2024), und es besteht eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass zumindest einige Kinder bereits von Rammstein oder der Debatte um Lindemann etwas gehört haben. Zu diesem Zeitpunkt laufen die Ermittlungen, es ist immer wieder die Rede von „Aussage gegen Aussage“ und einem Mangel an Beweisen, Lindemanns Anwälte betonen, dass keine illegalen Handlungen stattgefunden hätten (also z. B. keine illegalen Drogen wie die sogenannten KO-Tropfen verabreicht wurden) und dass minderjährige Frauen/Mädchen nicht zu den Aftershowparties nach den Konzerten in den Backstagebereich bzw. die privaten Räume von Lindemann gelassen worden seien. Genauer gesagt wurden die Frauen nicht dorthin gelassen, sondern systematisch von einer Vertrauten/Mitarbeiterin Lindemanns rekrutiert – dafür steht die metaphorische *row zero*, die Reihe Null beim Konzert, die unmittelbare Nähe zum Star-Künstler verspricht (cf. Drepper/Kampf 2024).

Durch einzelne sadistische Texte von Rammstein, aber auch durch Lieder und Gedichte, die er als Solokünstler verfasst hat, wurde vor allem im Kontext der Missbrauchsvorwürfe die Frage nach einer Korrespondenz von lyrischem Ich und Autor gestellt (frühzeitig von Frank 2020). Diese Frage stellt sich auch bezüglich „Le jardin des larmes“ und des dazugehörigen Videos.

„Le jardin des larmes“ erscheint im Oktober 2021 auf Zaz’ Album *Isa*, im Dezember 2021 wird der dazugehörige Videoclip veröffentlicht,³ also ca. zwei Jahre vor den öffentlichen Anschuldigungen gegen Lindemann. Um den Fokus auf die Erfahrung im Klassenraum zu legen, gehe ich in diesem Beitrag insbesondere auf den Clip ein und skizziere Musik und Text nur knapp.

Es handelt sich um eine Ballade, in der der Gesang von Piano und Streichmusik musikalisch begleitet wird. Teilweise singen Zaz und Lindemann abwechselnd, teilweise im Duett. Auch Lindemann singt bis auf zwei deutsche Sätze auf Französisch. Zaz’ glatte, hohe und

Lindemanns raue, tiefe Stimme bilden einen scharfen Kontrast, der vor allem in jenen Passagen deutlich wird, in denen sie gemeinsam singen. Der Text beschreibt metaphorisch eine unglückliche Liebe, der Anfang wird mehrfach wiederholt und hier exemplarisch wiedergegeben. Insbesondere die Nennung des titelgebenden „jardin de larmes“⁴ sowie die Differenz von „hier“ mit dem *passé simple* „fut“ sowie „mais“ mit Präsens legt nahe, dass es sich um eine unglückliche Liebe handelt.

Chaque soir j'rentre avec toi
Dans ce petit jardin de larmes
Chaque nuit, je pose mon cœur
Dans ta poitrine de fleurs
Hier, ton baiser fut de miel
Mais les fruits ont un goût de sel

Mit Blick auf den Kontext des Unterrichts in einer sechsten Klasse muss darauf hingewiesen werden, dass von den Schüler*innen der Text nicht verstanden wurde, unabhängig davon ob dieser nur gehört oder gelesen wurde. Es muss abschließend auch darauf hingewiesen werden, dass der gesamte Text in der Bildsprache der (unglücklichen) Liebe verbleibt und an keiner Stelle die Drastik erreicht, die man sonst durchaus mit Rammstein-Songs verbindet.⁵

Das Video ist demgegenüber – zumindest grundsätzlich – auch für Kinder verständlich, auch wenn visuelle Erzählkonventionen, Konnotationen und Mehrdeutigkeiten sicher ebenso wie die Kombination aus Gesang und Bild eine Herausforderung für das kindliche Verständnis darstellen können (cf. Fuchs 2020 zur Komplexität von Musikvideos). Für die genauere Darstellung des Videos sei kurz auf die Unterscheidung von realer Person, „*performance persona* und *character*“ (Hörner 2017, 42, Herv. im Original) hingewiesen. Bei Zaz bzw. Isabelle Geffroy verweisen die Namen bereits auf die Differenz von realer Person und *performance persona*, der *character* in Video und Lied ist die (unglücklich) Liebende. Im Falle von Till Lindemann ist die erstere Unterscheidung nicht bereits am Namen festzumachen und die genannten Vorwürfe der Passung von sadistischem lyrischem Ich bzw. *performance persona* und realer Person (cf. Frank 2020) erschweren die Unterscheidung weiter. Der *character* ist dagegen komplementär zu dem von Zaz performten. Bei der Benennung der *character* im Video nutze ich die Namen Zaz und Lindemann, da diese genretypisch nicht nur singen, sondern die jeweiligen Rollen auch selbst spielen.

Das Video startet in einem bergigen Wüstensetting, Zaz läuft zu einer bestimmten Stelle und gräbt dort im Sand, bis sie das Gesicht von Lindemann freilegt, weiß von feinem Sand. Sie hebt seinen Oberkörper aus dem Sand und gibt ihm einen Kuss auf die sandbedeckte Stirn. Es erfolgt ein Schnitt, und die beiden tanzen in einem oriental(ist)ischen Palast – das Video wurde in Usbekistan gedreht. Man sieht die beiden vor einem Publikum singen, Schach spielen, dabei wirken sie demonstrativ glücklich und einander zugewandt.

Dann erfolgt der Wechsel in eine Szenerie in einem Wohnraum vor einem Schminkspiegel, beide blicken sehr ernst und wirken distanziert. In parallelen Schnitten werden zwei parallele Verläufe dargestellt, in denen jeweils er oder sie den/die andere von hinten umarmt. Lindemann erwürgt Zaz, Zaz schneidet Lindemann den Hals durch. Die beiden stehen in der Blutlache und küssen sich, tanzen danach brennend auf einem Wasserbecken des Palasts. In einem erneuten Schnitt ist wieder Lindemann halb im Sand vergraben zu sehen, Zaz schiebt ihn zurück und bedeckt ihn wieder mit Sand. Nachdem in stilisierten Buchstaben FIN erscheint, sieht man Lindemann durch die Wüste gehen und im Sand graben, während eine Frauenstimme die *Credits* der Produktion nennt.

Um klarer explizieren zu können, welche Rolle dieses Video im Unterricht einer sechsten Klasse (nicht) spielen könnte, gehe ich zunächst auf Entscheidungen von Lehrpersonen und dann verschiedene theoretische Positionen zu rezeptionsbezogenen, medialen, didaktischen und pädagogischen Erwartungen ein.

Entscheidungen, Erwartungen und Rezeptionsprozesse

Entscheidungen im Unterricht

„Entscheidungen gehen häufig routinisiert und habitualisiert vonstatten“ (Bakels et al. 2025, 414), sind ein zentrales Element des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen, werden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und schulischer Normen gefällt (Bakels et al. 2025, 414) und werden besonders sichtbar, wenn normativ umstrittene Elemente in den Unterricht kommen – wie etwa „Le jardin des larmes“.

Als promovierter Fachdidaktiker schreibe ich mir einen breiten und vertieften Einblick in didaktische Normen zu, was allerdings nicht bedeutet, dass ich als LiV auch über Routinen verfüge, zwischen normativen Erwartungen und den zahlreichen unterrichtlichen praktischen und pädagogischen Notwendigkeiten zu vermitteln – eine Unerfahrenheit, die für den Vorbereitungsdienst typisch ist (Pille 2013).

Zu Rezeptionsprozessen

Farin (2020) betont, dass Musik für Jugendliche, also auch für Französischlernende in der Schule potentiell wichtig ist. Er betont aber auch die damit einhergehenden Identitätsfragen und deren mögliche Verknüpfungen mit problematischen, z. B. rassistischen, sexistischen oder gewaltverherrlichenden Musikstücken oder Künstler*innen – Till Lindemann wäre hier wohl zu nennen. Diese Verknüpfungen entstehen Farin zufolge allerdings nicht allein und kausal durch den Medienkonsum, sondern im Zusammenhang schwer reflektierbarer biographischer Rezeptionsprozesse. Dazu passend beschreibt Geimer (2010) verschiedene Arten von Rezeptionsprozessen, die eher auf implizitem oder auf explizitem Wissen beruhen

bzw. anschlussfähig oder auch nicht anschlussfähig an die verschiedenen Arten von Vorwissen sein können. Mit Blick auf Praxistheorien und *Cultural Studies* wird begründet, dass man die Rezeption von kulturellen Produkten wie Filmen oder Musikvideos nicht vorab bestimmen kann, nicht zuletzt angesichts der heterogenen Biographien der Rezipient*innen.

Von diesen Überlegungen ausgehend kann gefragt werden, ob Potentiale für Lernprozesse oder auch Bedrohungen für die Schüler*innen von „Le jardin des larmes“ ausgehen könnten.

Erwartung an Video und Song

Popkultur wird mitunter als „Schnittstelle“ (Demeulenaere et al. 2017, 9) für den deutsch-französischen Kontakt und für besonders geeignet zur interkulturellen Vermittlung angesehen, da sie als „breitenwirksam[e]“ und „nicht intentionale“ (Demeulenaere et al. 2017, 10) Instanz gilt. Diese Erwartung gilt insbesondere für grenzüberschreitende Künstler*innen und Kooperationen, wohl so wie bei Zaz und Lindemann (cf. Hörner 2017). Weiter wird „popkulturellen und massenmedialen Phänomenen“ (Demeulenaere et al. 2017, 19) eine Bedeutung für den Französischunterricht (cf. Usbeck-Frei 2019) zugeschrieben, sodass sich die Frage nach den „medialen Perzeptionsprozesse[n] und Repräsentationsmuster[n]“ (Demeulenaere et al. 2017, 16) auch mit Bezug auf Schüler*innen stellt.

Didaktische Erwartungen

Musik wird im FSU mit großen Erwartungen für Lernerfolg und Motivationsförderung verknüpft (cf. Falkenhagen/Volkman 2019). Dies trifft auch auf die Tabu-Literatur zu (cf. Ludwig/Summer 2023, 7), bei der die persönliche Bedeutsamkeit der Tabu-Themen für die Lernenden betont wird, nicht zuletzt durch den Bezug zu „pop culture artifacts“ (Ludwig/Summer 2023, 10). Während einer didaktischen Aufbereitung ein emanzipatorisches Potenzial zugeschrieben wird, werden zugleich auch verschiedene *Caveats* genannt, die z. B. sorgfältige Planung und die Arbeit in multiprofessionellen Teams (Ludwig/Summer 2023, 3) betreffen, damit verschiedene Formen von möglichen Belastungen vermieden werden können (cf. Ludwig/Summer 2023, 11).

Da gerade diese Planung in meinem Beispielfall nicht erfolgt ist, muss auch auf die Erwartung an pädagogische Folgen geblickt werden.

Erwartung an pädagogische Folgen

Bereits ausgehend von Kant (1977) kann man darauf verweisen, dass zu Erziehung auch die punktuelle Einschränkung der zu Erziehenden zählt. Im Falle von „Le jardin des larmes“

wäre also zu fragen, inwiefern die erfolgte Konfrontation mit der deutlichen medialen Gewaltdarstellung negative Folgen für das Wohlergehen der Kinder hat. Allerdings haben die oben dargestellten Ansätze zu Rezeptionsprozessen ebenso wie ein Blick in die Literatur zu Mediensozialisation und Medienpädagogik (Süss et al. 2018, 20ff.) deutlich gemacht, dass dies keinesfalls eine Notwendigkeit darstellt.

Die Art, auf die bei Süss et al. (2018) oder Farin (2020) die öffentliche Diskussion zu Gewaltdarstellung in Medien beschrieben ist, lässt allerdings erwarten, dass Eltern sich um ihre Kinder sorgen könnten angesichts des Musikvideos oder der Person Lindemann im Unterricht der sechsten Klasse. Dementsprechend kann sowohl bezüglich der Kinder wie auch deren Eltern die Erwartung formuliert werden, dass aus unterschiedlichen Gründen eine deutliche Reaktion erfolgt. Da ich erwartet habe, dass emotionale Reaktionen von Kindern und Eltern erfolgen würden, lässt sich nach impliziten pädagogischen Theorien über Altersangemessenheit und Trauma fragen. Nach dieser impliziten Annahme können Kinder in der sechsten Klasse explizite Darstellungen von Gewalt nicht angemessen einordnen und verarbeiten und erleiden potentiell Schäden daraus.

Zur Autoethnographie

Grundlegendes zu Autoethnographie

Autoethnographie bezieht sich auf das „breitere kulturelle Phänomen“ (Ploder 2021, 156), das man vermittelt über die eigenen Erfahrungen sinnhaft interpretiert. Es geht hier also um die kulturelle Praxis des schulischen Französischunterrichts, und um diese Praxis besser beschreiben zu können, beziehe ich mich auf meine Erfahrung.

Breidenstein (2017, 10) betont, dass in ethnographischen Studien in der Schule eine Befremdung notwendig ist, da die Erfahrung aus der eigenen Schulzeit gewissermaßen zu vertraut sei. Autoethnographien (AE) gehen allerdings darüber insofern hinaus, als sie infolge der Krise der ethnographischen Repräsentation argumentieren, dass die Rede über die Praxis anderer ohne Weiteres nicht möglich ist und dass die jeweiligen Biographien und Machtkonstellationen immer unabtrennbarer Teil der Erkenntnis sind (cf. Adams et al. 2020). Daher kann AE mit ihrem Fokus auf die eigene Erfahrung als radikalisierte Ethnographie (cf. Ploder 2021, 156) verstanden werden. Verschiedene Schulen von AE setzen unterschiedliche Schwerpunkte, weshalb zwischen evokativer und analytischer AE (cf. Anderson 2006) unterschieden wird. Erstere strebt eher empathische Nachvollziehbarkeit durch die Lesenden an, letztere zielt darauf ab „to pursue the connections between biography and social structure“ (Anderson 2006, 390), um soziale und kulturelle Phänomene sinnhaft erschließen zu können.

Für die sogenannte *Autoethnographic Positioning Analysis* werden sowohl die emotionalen, narrativen Stärken der evokativen AE genutzt wie auch dem Abstraktionswunsch der analytischen AE Rechnung getragen, „[t]he aim is to explore the multiple perspectives, con-

traditions, and frictions within the studied social constellations“ (Boll 2024, 676). Indem qua Positionierungsanalyse zwischen verschiedenen Rollen einer Person im Forschungsprozess – Teilnahme, *fieldnotes* schreiben, analysieren, gesamte Autor*innenschaft – unterschieden wird, kann auch zwischen den unterschiedlichen normativen Rahmungen dieser Rollen unterschieden werden. „Positioning activities refer to – and at the same time negotiate – these moral frames of the participants as well as the interesting question of whether or how these interactions are embedded in power relations.“ (Greschke 2024, 660)

Zu Datenproduktion und Analyse

Der Vorbereitungsdienst war für mich kein Forschungsprojekt, sondern eine Ausbildung, die ich allerdings aus verschiedenen Gründen nach ca. sieben Monaten abgebrochen habe. Dementsprechend gab es keine systematische Datenerhebung, sondern unsystematische Feldnotizen, überwiegend auf dem Smartphone.

Als sich nach dem Abbruch der Ausbildung ein Projekt entwickelt hat, begann eine Phase ständigen Umschreibens (cf. Breidenstein et al. 2015, 94ff.) und mehrerer Präsentationen in Kolloquia. Zudem habe ich MAXQDA genutzt, um mir einen Überblick über die knappen wie über die längeren Texte zu verschaffen, die ich notiert hatte. Weiters folge ich Breidenstein und seiner Darstellung des „Daten interpretierenden Stils“ (2017, 13), indem ich in meiner Darstellung Daten besonders markiere, indem ich sie kursiv setze. Allerdings schreibe ich auch Text, um den Kontext transparent zu machen, diese Texte sind nicht kursiv und weniger emotional gefärbt. Dabei ist die Grenze zwischen kursiven Daten und nichtkursivem Kontext manchmal nicht scharf – es handelt sich immer um meine Konstruktionen. Der Fall ist die soziale Situation, genauer meine Erfahrung in Notizen gefasst und dann in Sprache weiter elaboriert, um den sozialen Kontext ‚unerwartete Medien und deren Rezeptionsprozesse im Französischunterricht‘ im Medium Sprache nachvollziehbar zu machen (cf. Hirschauer 2001). Die Interpretation besteht dann in einer weiteren Konstruktion, den sozialen Sinn im Kontext zu explizieren. Der so explizierte Sinn kann in der Folge mit den zuvor genannten Erwartungen kontrastiert und die verschiedenen Positionierungen aufeinander bezogen werden.

Im Fall von „Le jardin des larmes“ habe ich nach dem Unterricht Notizen gemacht und bin auf Mentor*innen und Klassenleitungen zugegangen, hatte aber auch da keine wissenschaftliche Perspektive, sondern eher eine To-do-Liste, um die von mir erwarteten Beschwerden zu bearbeiten. Dass die Forschenden komplett in die Logik der Handlungspraxis eingebunden sind und keine systematische Datenerhebung durchführen, ist nicht unüblich für die AE (Anderson 2006, 380). Daher ist der Text weniger nah am rekonstruktiven Paradigma, als es sonst für die deutsche Ethnographie wohl angestrebt wird (cf. Breidenstein 2017).

Die Perspektive dieser Autoethnographie ist auf das Feld ‚Schule‘ gerichtet, meine verschriftlichten Erfahrungen dienen dabei nur als Ausgangspunkt. Die Fragestellung lautet dementsprechend: Was wird deutlich, wenn man das Verhältnis von sichtbaren Rezepti-

onsprozessen der Schüler*innen, Normen und Entscheidungen der Lehrperson beim unerwarteten Auftauchen des polarisierenden Lieds bzw. Videos autoethnographisch analysiert?

Die Empirie der Rezeptionsprozesse

Till Lindemann in meinem Französischunterricht

Vor einer Doppelstunde hatte mich ca. vier Monate nach Start des Schuljahrs 2023/2024 und meines Vorbereitungsdiensts eine Schülerin der sechsten Klasse gefragt, ob sie ein französisches Lied im Unterricht abspielen dürfe, das sie privat hört. Die Schülerin, deren Namen ich mit Anna pseudonymisiere, hat sich nicht nur im Unterricht regelmäßig als motiviert und interessiert gezeigt, sondern war zudem Klassensprecherin. Ich habe das Anliegen aus Planungsgründen auf die Folgestunde verwiesen, mir allerdings Lied und Interpret*innen nicht nennen lassen. Damit ist ein Anfängerfehler benannt, der sich als folgenreich erwiesen hat und einen der Ausgangspunkte des Beitrags darstellt, der auf die Rezeption der Schüler*innen zielt. Im Folgenden stelle ich empirische Protokolle und deren Interpretationen vor.

Auch wenn ich Anna auf die nächste Stunde verweise, jubiliere ich innerlich: Scheinbar ist mir der heilige Gral der Didaktik vor die Füße gefallen, der Lebensweltbezug, der Fachunterricht und den außerschulischen, privaten Alltag durch französische Musik miteinander verbindet!

Bereits an diesem knappen Datenauszug zeigt sich die zentrale Stellung einer (von mir interiorisierten) didaktischen Norm, nämlich jene des Lebensweltbezugs und der daraus resultierenden – naiven – Erwartung einer Selbstläufigkeit der entsprechenden Unterrichtssequenz in der folgenden Stunde. In dieser (Doppel)stunde habe ich ca. 20 Minuten am Ende für das Lied und dessen Besprechung eingeplant. Erst als ich zu dieser Phase übergeleitet habe, habe ich Anna gefragt, um welches Lied es sich handelt.

Anna bemüht sich „Le jardin des larmes“ auszusprechen und sucht das Video am ActiveBoard des Klassenraums. Als das Video auf YouTube angezeigt wird, können alle sehen, dass das Lied von Zaz... und Till Lindemann ist.

In meinem Kopf beginnt es metaphorisch zu rattern, was jetzt zu tun ist: Breche ich die Situation ab, kann ich nicht nur Anna, sondern sogar die ganze Klasse enttäuschen, das Versprechen der Lebensweltorientierung klingt stark. Darüber hinaus könnte ich auch meine Beziehung zu der Klasse riskieren und ich will, dass die Kids Spaß in meinem Unterricht haben. Allerdings kann ich auch nicht die komplexe Situation um Rammsteins und insbesondere Lindemanns „row zero“, sexualisierte Gewalt und sexualisierten Machtmissbrauch bei nicht erfolgter juristischer Verurteilung erklären, nicht in einer sechsten Klasse und nicht ad hoc. Ich denke mir, dass Zaz Lindemann irgendwie „ausbalancieren“ oder „ausgleichen“ können wird. Ich habe vage ihren Hit „Je veux“ im Kopf, der doch für Lebensfreude einer starken weiblichen Künstlerin steht.

Währenddessen ruft ein anderer Schüler „Anna, hörst du Rammstein?“ und sie antwortet: „Ja, mit meinem Papa zusammen“ und ich bilde mir ein herauszuhören, dass in der Frage und der Reaktion der Klasse eine Art Anerkennung steckt. Ich entschlief mich, Song und Video unkommentiert laufen zu lassen.

Der Referendar tritt in dieser Erzählung schwach bis naiv auf. Es zeigt sich ein Glaube an didaktische Konzepte (cf. Gerlach / Leupold 2019, 90). Und das, obwohl ich mich eigentlich als kritischen Fachdidaktiker verstehe, der in seiner Forschungsarbeit didaktische Konzepte empirisch hinterfragt (cf. Tesch / Grein 2023). Die zu diesem Zeitpunkt vage Erinnerung an „Je veux“ reicht mir wohl dazu, mich selbst zu überzeugen, nicht zu intervenieren.

Auf der anderen Seite wird eine Schulklasse sichtbar, bei der zumindest einige Kinder, denn um solche handelt es sich in der sechsten Klasse noch, Lindemann und Rammstein kennen und diese diffus als etwas Besonderes erkennen, möglicherweise ein Tabu-Thema. Allerdings ist es auch ein Thema, das Anna im geschützten Raum konsumiert, „mit meinem Papa“, der, so die Annahme, auf das Wohlergehen seiner Tochter achtet.

Zaz gräbt im Sand und legt das Gesicht von Lindemann frei – das geht ja schon mal gut los!

Dann gemeinsames Tanzen, betont glückliche Szenen, immer wieder unterbrochen von Szenen, in denen beide distanziert wirken. Bei dem Liedtitel – und dem Mitwirken Lindemanns – war mir schon klar, dass das keine völlig glückliche Liebesgeschichte sein kann/soll. Anna steht vorn, singt lächelnd das „la-lalala“ des Refrains mit und bewegt sich im Takt auf der Stelle. Ich überlege, was ich weiter zu dem Lied und Video besprechen kann, auch zur Person Lindemann.

Gegen 2:30 Minuten gibt es eine Reihe von Schnitten, die abwechselnd Zaz und Lindemann auf einer Art Friseursessel zeigen, wo sich die beiden umarmen. Gegen 2:45 wird aus einer Umarmung Lindemanns ein Würgegriff von hinten an Zaz und ich stehe auf. Es erfolgt wieder ein Schnitt und jetzt umarmt Zaz ihren Duettpartner, im Video ihren Partner, von hinten und schneidet ihm dann unvermittelt mit einem Rasiermesser die Kehle durch. Blut spritzt aus Mund und Hals und ich breche das gemeinsame Sehen ab.

Mit einem ersten Blick und einer Frage versuche ich festzustellen, ob jemand aus der Klasse schockiert oder verängstigt ist oder Unterstützungsbedarf besteht.

Die im Videoclip erzählte Geschichte beginnt bereits mit einer Andeutung von Gewalt, dem Ausgraben eines Toten aus dem Wüstensand, wird dann aber deutlich harmonischer, es zeigen sich Beziehungsprobleme bis zur Eskalation, die im abwechselnden Filmschnitt von (Er)Würgen und Halsdurchschneiden dargestellt wird.

Im Klassenraum gibt es mit Anna einen weiteren Gegenpol, da diese betont gut gelaunt agiert. Die anderen Schüler*innen blicken dagegen recht fokussiert auf das ActiveBoard und das Video, auch wenn ein Schüler nach wenigen Sekunden ruft, dass ihm das Lied nicht gefällt. Die gewalttätige Eskalation – möglicherweise der ästhetische Höhepunkt – erfolgt unvermittelt.

Für die Schüler*innen spielt der Text keine weitere Rolle und letztlich geht das Video deutlich über den Text hinaus. Didaktische Überlegungen zum Text, lexikalischem Transferpotential aus dem Englischen oder gemeinsames Mitsingen haben sich rasch erledigt und der Schwerpunkt liegt schnell auf pädagogischen Fragen, Sorge für das Wohlergehen der Schüler*innen. Im Folgenden zeigt sich aber, dass es den Kindern scheinbar gut geht.

*Niemand aus der Klasse vermittelt einen schockierten Eindruck, niemand lässt erkennen, dass die blutige Mordszene auch nur etwas Besonderes gewesen ist. Ich sage der Klasse dann, dass Videos mit Blut und Gewalt nicht für den Unterricht geeignet sind, aber andere Lieder schon. Außerdem kündige ich an, dass in Zukunft eine Vorstellung von Lied, Interpret*innen sowie eine Übersetzung des Titels notwendig ist – und eine frühzeitige Information an mich, um welches Lied es sich handelt.*

*Ich spreche mit Kolleg*innen und den Klassenleitungen, aber auch die lachen eher und sagen, ich solle mir keine Sorgen machen. Entgegen meinen Erwartungen bekomme ich auch keine Anrufe oder Gespräche mit erzürnten Eltern. Scheinbar bin ich der Einzige, der von der ganzen Sache beeindruckt ist.*

Die Erwartung und die tatsächlichen Folgen kontrastieren vollkommen, da von Kindern und deren Eltern keine der antizipierten Schocks, Beschwerden oder auch nur irgendeine greifbare bzw. beobachtbare Reaktion kommt. Dies entspricht allerdings wiederum der Erwartung der erfahreneren Kolleg*innen.

Letztlich ist auch die Ankündigung klarerer Regeln bezüglich Musik(videos) im Unterricht eine gewisse Normalisierung hin zu didaktischen Gestaltungen. Darin zeigt sich die Eingebundenheit in die Logik des Vorbereitungsdiensts und der Schule: Der Unterricht muss weitergehen und mögliche Störungen sind möglichst elegant weg zu moderieren, schließlich handeln alle Lehrpersonen unter Zeitdruck.

Zu Rezeptionsprozessen und Entscheidungen

Ich reformuliere die drei zuvor aufgespannten Erwartungen und diskutiere, inwiefern sie erfüllt worden sind.

a) Ästhetische und lernprozessbezogene Erwartung

Der Videoclip – das Vergraben, Würgen und Halsdurchschneiden – verwendet eine Bildsprache entsprechend den Erwartungen, die Lindemann in seiner Karriere mit Rammstein aufgebaut hat, umso mehr widerspricht es den Erwartungen an Zaz. Der Text demgegenüber unterläuft diese Erwartungen, z. B. mit Blick auf Lindemanns Gedichtbände (cf. oben), aber auch auf einzelne Texte von Rammstein (exemplarisch: „Ich tu dir weh“).

Potential für Lernanlässe lässt sich im Clip sehen, wenn auch vor allem in Bezug auf Stereotype im Video: Der deutsche Mann, der mit seinen Tätowierungen und Gesichtspiercings als Vertreter einer stereotypen Wildheit gelesen werden kann, kontrastiert ebenso stereotyp mit der eleganten französischen Frau (cf. Florack 2000). In Bezug auf das Lied zeigen sich diese Stereotype wohl nur auf der Ebene der Stimmen, da der Text weitgehend gemeinsam gesungen wird, allerdings entspricht das Auftreten auch den *performance personae* der beiden Künstler*innen.

Die gesamte Aufmerksamkeit war allerdings – zumindest meinerseits und auch durch meine Intervention – auf die explizite Gewaltdarstellung gerichtet, und insofern kann man höchstens theoretisch fragen, in welcher Klassenstufe die Verschränkung von Geschlechterstereotypen und Nationalstereotypen (Florack 2000) anhand des Videos thematisiert werden könnten.

Aus didaktischer Perspektive kann die Erwartungshaltung allerdings als spezifischer beschrieben werden.

b) Didaktische Erwartung: Lebensweltbezug

Hier sind drei Elemente zu nennen: der Lebensweltbezug und „Le jardin des larmes“, der Einsatzpunkt für Tabu-Themen und meine eigene Rezeption des didaktischen Konzepts ‚Lebensweltbezug‘.

Für die Schüler*innen war es wohl interessant, den Clip zu sehen, was sie vor allem in Bezug auf Rammstein und die Schülerin Anna gerahmt haben. Für Anna, eine ohnehin motivierte Schülerin, war der Bezug zur Lebenswelt wohl gegeben; da die Besprechung des Videos allerdings rein auf pädagogischer und dann auf organisatorischer Ebene stattgefunden haben, ist davon auszugehen, dass die Klasse, falls überhaupt, etwas über die Grenzen des Zeigbaren in der Schule gelernt haben könnte. Eine Beschäftigung mit der ästhetischen und sprachlichen Gestaltung von Lied und Video hat im Unterricht gerade eben nicht stattgefunden, da die Lehrperson im Vorbereitungsdienst das Video für komplett ungeeignet befunden hat. An dieser Stelle kann die explizite Thematisierung von Tabus ansetzen (cf. Ludwig/Summer 2023), allerdings bleibt es fraglich, inwiefern das Video einen angemessenen Inhalt für eine sechste Klasse darstellt.

Offensichtlicher scheint mir dagegen meine Rezeption des Konzepts ‚Lebensweltbezug‘, die offenbar die Form von Gläubigkeit angenommen hatte – in dem Protokoll spreche ich wohl nicht umsonst vom „*heiligen Gral der Didaktik*“. Diese Gläubigkeit lässt sich vielleicht so fassen, dass durch den freiwilligen und unaufgeforderten Input der Schülerin der Unterricht automatisch erfolgreich sein sollte – im Sinne eines besseren, vertiefteren Lernens, vor allem aber einer gesteigerten Motivation der Schüler*innen. Es scheint aus der distanzierten Perspektive vollkommen offensichtlich, dass auch die besten didaktischen Konzepte Vorbereitung und Feinplanung benötigen, in den fraglichen Momenten habe ich aber scheinbar ein didaktisches Wunder erwartet.

c) Pädagogische Erwartung

Da wider Erwarten überhaupt keine Reaktion, weder seitens der Schüler*innen noch seitens der Eltern, erkennbar war, auch in den folgenden Monaten nicht, ist es schwer dies zu deuten: Handelt es sich um eine zufällige Nicht-Reaktion oder liegt es an der besonderen Lerngruppe? Handelt es sich erneut um eine naive Erwartung meinerseits?

Allenfalls lässt sich danach fragen, inwiefern sich durch eigene digitale Endgeräte die Konsumpraktiken von Kindern und Jugendlichen so verändern, dass sich Tabus zunehmend schneller entwickeln oder verschieben (cf. Ludwig/Summer 2023, 9). Demnach wären Gewaltdarstellungen wie in „Le jardin des larmes“ möglicherweise Alltag für Kinder der sechsten Klasse.

Positionierungsanalyse

In diesem Schritt diskutiere ich das Verhältnis der Positionierungen des Texts (cf. Boll 2024) und die jeweils angelegten moralischen Rahmungen.

1. Der Autor der Feldnotizen, dessen ‚Ich‘ auf die Erfahrungen des Vorbereitungsdiensts verweist, zeigt sich als Lehrperson, die (noch) nicht über Routinen verfügt, um angemessene Entscheidungen in herausfordernden Situationen zu treffen, und die didaktische Konzepte wie den ‚Lebensweltbezug‘ als automatisches Erfolgsrezept behandelt.
2. Eine abstrahierende und distanzierte Positionierung als pädagogisch und didaktisch informierter Autor des wissenschaftlichen Texts kritisiert die Entscheidungen der LiV relativ scharf: Die LiV begeht „Anfängerfehler“, tritt „schwach bis naiv“ auf und ist gegenüber didaktischen Konzepten „gläubig“, denn die Erwartungen an das Handeln bzw. die Rezeption der Schüler*innen werden enttäuscht und die Entscheidungen erweisen sich als mindestens fragwürdig.
3. Als dritte Positionierung kann demgegenüber eine noch größere Distanzierung eingenommen werden: Es wird sichtbar, wie normativ aufgeladen das pädagogische Feld, insbesondere Schule ist – und LiV sind dort doppelt positioniert: als Lehrperson und verantwortlich nicht nur für Lern- und Bildungsprozesse der Schüler*innen, sondern auch für das Wohlergehen der Kinder; und als LiV, also als auszubildende Lehrperson, und selbst in einem Lern- und Bildungsprozess befindlich.

In diesem Kontext ist „Le jardin des larmes“ – und die unerwartete, nicht didaktisierte Gewaltdarstellung – eine Herausforderung für die Entscheidungen der Lehrperson, insbesondere wenn diese als LiV über keine etablierten Routinen im Umgang mit derartigen Situationen verfügt.

Diskussion

Was lässt sich also aus dem polarisierenden Song, der plötzlich im Unterrichtsalltag im Vorbereitungsdienst auftaucht, über Rezeptionsprozesse und Entscheidungen im Französischunterricht lernen?

Gemäß der Positionierung der LiV lässt sich auf eine Sammlung enttäuschter Erwartungen an Handlungen und Rezeptionen der Schüler*innen verweisen, die mit nicht immer angemessenen Entscheidungen einher gehen. Diese Kritik lässt sich didaktisch und pädagogisch noch deutlicher formulieren, so fallen mangelnde Vorbereitung und der Glaube an didaktische Konzepte exemplarisch besonders auf.

Allerdings lässt sich auch diese kritische Positionierung aus einer dritten Perspektive bzw. Positionierung heraus wiederum analytisch betrachten: Dabei werden die normative Aufgeladenheit sowohl des schulischen Feldes wie auch des Vorbereitungsdiensts sichtbar, in dem falsche Entscheidungen potentiell auch bewertet und benotet werden. In diesem normativ aufgeladenen Kontext stellen dann ein Song wie „Le jardin des larmes“ und insbesondere das dazugehörige Video sowie der Interpret Till Lindemann eine besondere Herausforderung dar, wenn keine Routinen etabliert sind, mit derartigen Extremfällen umzugehen.

Im Abgleich der drei Positionierungen lässt sich somit eine soziale Ordnung erkennen, die im Rahmen von schulischen und gesellschaftlichen Normen zwar stabil erscheint, die aber dennoch der Routine bedarf, um normative Besonderheiten wie „Le jardin des larmes“ selbst erwartungskonform zu bearbeiten. Zugleich zeigt sich die soziale Ordnung auch dann als stabil, wenn der in seiner Rolle unsicherste Akteur – hier die LiV – die an ihn gerichtete Erwartungen nicht erfüllt.

Die Limitierungen dieser Studie liegen daher allerdings auf der Hand: Es handelt sich um einen Einzelfall, bei dem darüber hinaus die Entscheidungen, Normen und Rezeptionen einer subjektiven, autoethnographischen Perspektive entstammen.

Ausblick

Weder der umstrittene Till Lindemann noch die blutige Mordszene im Musikvideo können als angemessene Themen für den Französischunterricht von ca. 12-jährigen Schüler*innen erachtet werden. Allerdings lassen sich aus der Analyse verschiedene Aussagen über das schulische Feld treffen:

Je nach Positionierung bedeutet das überraschende Auftauchen des polarisierenden Songs und vor allem des Videoclips eine Herausforderung im Prozess der Lehrpersonenbildung, einen Evaluationsanlass der Entscheidungen der Lehrperson und schließlich eine Möglichkeit, das normative Gefüge sowie die soziale Ordnung von Schule und Vorbereitungsdienst sichtbar zu machen.

Endnoten

- 1 Matthias Grein ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Heterogenität, der Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.
- 2 Ich spreche im Folgenden von Kindern, da die Schwelle zur Pubertät schwer zu definieren ist und die Schüler*innen in der sechsten Klasse alle noch unter der juristischen Schwelle von 14 Jahren alt waren.
- 3 <https://www.youtube.com/watch?v=UT1yNM9F1yY> ist das Video auf dem Kanal von Lindemann. Auf dem Kanal des Labels ist das Video im Laufe des Jahres 2024 gelöscht worden.
- 4 Der Titel wird mit „Le jardin des larmes“ angegeben, Textquellen online betonen dagegen „jardin de larmes“ (z. B. <https://genius.com/Zaz-le-jardin-des-larmes-lyrics> (Zugriff 27.07.2025)).
- 5 Ohne dass zwangsläufig jedes Lied von Rammstein selbst sprachlich so drastisch wäre.

Bibliographie

- Adams, Tony E. / Ellis, Carolyn / Bochner, Arthur P. / Ploder, Andrea / Stadlbauer, Johanna: „Autoethnografie“. In: Mey, Günther / Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 2020, 1-20.
- Anderson, Leon: „Analytic Autoethnography“. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 35,4 (2006), 373-395.
- Bakels, Elena / Bonnet, Andreas / Hericks, Uwe: „Lehrerhandeln als Entscheiden – eine praxeologisch-wissenssoziologische Konzeptualisierung des Professionswissens von Lehrpersonen“. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 15,2 (2025), 413-430.
- Boll, Tobias: „Meet ‚me‘ in the Field(-notes): The Selves and Self-relations of Autoethnography“. In: *Qualitative Inquiry* 30,8-9 (2024), 674-683.
- Breidenstein, Georg: „Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie“. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18,1 (2017), 9-20.
- Breidenstein, Georg / Hirschauer, Stefan / Kalthoff, Herbert / Nieswand, Boris: *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München: UVK, 2015.
- Drepper, Daniel / Kampf, Lena: *Row Zero – Gewalt und Machtmissbrauch in der Musikindustrie*. Köln: Eichborn Verlag, 2024.
- Demeulenaere, Alex / Henke, Florian / Vatter, Christoph: „Deutsch-Französische Schnittstellen in Populärkultur und Medien. Interkulturelle Verflechtungen und Vermittlungsprozesse in der Populärkultur als Gegenstandsbereich und Herausforderung für die kulturwissenschaftliche Frankoromanistik“. In: Demeulenaere, Alex / Henke, Florian / Vatter, Christoph (Hg.): *Deutsch-französische Schnittstellen in Populärkultur und Medien. Interkulturelle Vermittlungsprozesse und Fremdwahrnehmung / Interfaces franco-allemandes dans la culture populaire et les médias. Dispositifs*

- de médiation interculturels et formes de perception de l'Autre*. Berlin/Münster et al.: LIT-Verlag, 2017, 5-25.
- Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz: „Vorwort“. In: Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Hg.): *Musik und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2019, 93-126.
- Farin, Klaus: „Musik, Jugendkulturen und Beteiligung“. In: *Journal für politische Bildung* 3 (2020), 24-29.
- Florack, Ruth: „Weiber sind wie Franzosen geborne Weltleute‘. Zur Verschränkung von Geschlechter-Klischees und nationalen Wahrnehmungsmustern“. In: Florack, Ruth (Hg.): *Nation als Stereotyp. Fremdwahrnehmung und Identität in deutscher und französischer Literatur*. Tübingen: Niemeyer, 2000, 319-338.
- Frank, Arno: „Missbrauchslyrik von Rammstein-Sänger Lindemann. Es ist klar, wer da kritzelt“. In: *Der SPIEGEL* online (05.04.2020), <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/rammstein-saenger-till-lindemann-und-sein-gedicht-es-ist-klar-wer-da-kritzelt-a-4bdaf903-10df-4fb7-b8a3-39ae4204c728> (Zugriff 27.07.2025).
- Fuchs, Gerhild: „Rezension: Fernand Hörner: *Polyphonie und Audiovision. Theorie und Methode einer interdisziplinären Musikvideoanalyse*. Baden-Baden: Nomos/Reinhard Fischer, 2020“. In: *AteM – Archiv für Textmusikforschung* 5,1 (2020), 1-5, https://doi.org/10.15203/ATeM_2020_1.16, 1-5 (Zugriff 27.07.2025).
- Geimer, Alexander: „Praktiken der produktiven Aneignung von Medien als Ressource spontaner Bildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse im Kontext von Habitustheorie und praxeologischer Wissenssoziologie“. In: *ZfE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13,1 (2010), 149-166.
- Gerlach, David / Leupold, Eynar: *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2019.
- Greschke, Heike: „‘Positioning’ Analysis with Autoethnography – Epistemic Explorations of Self-reflexivity: Introduction to the Special Issue“. In: *Qualitative Inquiry* 30,8-9 (2023), 659-662.
- Hirschauer, Stefan: „Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30,6 (2001), 429-451.
- Hörner, Fernand: „Helmut und Françoise: Akzent und andere Distinktionsgewinne in der rheinüberschreitenden Popmusik“. In: Demeulenaere, Alex / Henke, Florian / Vatter, Christoph (Hg.): *Deutsch-französische Schnittstellen in Populärkultur und Medien. Interkulturelle Vermittlungsprozesse und Fremdwahrnehmung / Interfaces franco-allemandes dans la culture populaire et les médias. Dispositifs de médiation interculturels et formes de perception de l'Autre*. Münster: LIT-Verlag, 2017, 31-50.
- Kant, Immanuel: „Über Pädagogik“. In: Weischedel, Wilhelm (Hg.): *Immanuel Kant. Werkausgabe in 12 Bänden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1977 [1801], 697-712.
- Ludwig, Christian / Summer, Theresa: „Approaching Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education“. In: Ludwig, Christian / Summer, Theresa (Hg.): *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education*. London: Routledge, 2023, 3-20.
- Pille, Thomas: *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript, 2013.

- Ploder, Andrea: „Evokative Autoethnografie“. In: Dietrich, Marc / Leser, Irene / Mruck, Katja / Ruppel, Paul Sebastian / Schwentesius, Anja / Vock, Rubina (Hg.): *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften. Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden*. Wiesbaden: Springer, 2021, 155-172.
- Süss, Daniel / Lampert, Claudia / Wijnen, Christine: *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer, ³2018.
- Tesch, Bernd / Grein, Matthias: *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2023.
- Usbeck-Frei, Hanna: „Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht“. In: Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Hg.): *Musik und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2019, 93-126.

Diskographie

Zaz: *Isa*. Parlophone 0190295194499, 2021 (CD).

Filmographie

Bihac, Zoran (Reg.): *Zaz feat. Till Lindemann – Le jardin des larmes* (Official Video). Frankreich, 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=UT1yNM9F1yY> (Zugriff 28.07.2025).