

Zur Einleitung

JOHANNES ODENDAHL

Wer sich wissenschaftlich mit den Beziehungen zwischen Musik und Literatur auseinandersetzt, begibt sich zwar nach wie vor in ein „komparatistisches Grenzgebiet“, wie es Steven Paul Scher 1984 programmatisch benannt hat; immerhin befindet er sich dort aber auf einem mittlerweile regelmäßig und intensiv beackerten Grenzgebiet. Mit der 1997 erfolgten Gründung der *International Association for Word and Music Studies* (WMA) in Graz ist die vergleichende Auseinandersetzung mit den beiden Medien bzw. Kunstformen durch Periodika und regelmäßige Jahrestagungen auf internationaler Ebene institutionalisiert worden, und gerade erst 2017 wurde im *Handbuch Literatur & Musik* (Gess/Honold 2017) der Stand der gegenwärtigen Forschung enzyklopädisch aufgearbeitet.

Das Verhältnis von Musik und literarischem Lernen, die literaturdidaktische Perspektive auf das intermediale Themenfeld also, wurde hingegen bis dato vergleichsweise selten beleuchtet. Neben einer ambitionierten Monographie Helmut Holloubeks (*Musik im Deutschunterricht*, 1998), neben einem von Wolfgang Wangerin herausgegebenen, verdienstvollen Sammelband mit dem Titel *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht* (2006) und zuletzt – aber auch das liegt schon sechs Jahre zurück – einem griffig mit *Musik* betitelten Themenheft der Zeitschrift *ide* (Esterl/Petelin 2013) finden sich allenfalls verstreute Publikationen, die sich vorzugsweise mit der Behandlung von Liedtexten im Deutschunterricht auseinandersetzen. Von konzentrierten Forschungsanstrengungen, welche die intermedialen Beziehungen zwischen Musik und Literatur mit deren deutsch- und literaturdidaktischen Implikationen in den Blick nehmen, kann augenblicklich jedenfalls kaum die Rede sein.

Dies mag einerseits einem Umstand zuzuschreiben sein, den bereits Steven P. Scher für die Zurückhaltung vieler Komparatisten im fraglichen Bereich verantwortlich gemacht hat (vgl. Scher 1984, 9f.): der Tatsache nämlich, dass die Beschäftigung mit Literatur und Musik jeweils sehr voraussetzungsreich ist und in zwei Fachgebieten Kompetenzen voraussetzt, die nicht immer auf gleichem Niveau gegeben sind. Eine begreifliche Scheu hält viele Literaturwissenschaftlerinnen und -didaktiker davon ab, sich näher zu musikalischen Sachverhalten zu äußern – hatte doch schon Thomas Mann mit Blick auf die Konzeption seines Musikerromans *Doktor Faustus* gefunden, es gebe „kein eifersüchtiger gehütetes Fach“ als die Musik

(Mann 2009, 436). Zum anderen könnten es aber auch bildungspolitische Entwicklungen der vergangenen beiden Jahrzehnte sein, die eine Untersuchung musikalischer Implikationen literarischen Lernens zuletzt weniger vordringlich erscheinen ließen. Denn wenn die bildungsadministrative Forderung des Tages vor allem auf die Messbarkeit und effiziente Steigerung literarischer Rezeptionskompetenzen abzielt, dann müssen so heikle, fragile und wenig erforschte Grenzbereiche wie die zwischen dem musikalischen und literarischen Verstehen notwendig in den Hintergrund rücken; zumal die deutschdidaktische Forschung in ihrer Hauptströmung verständlicherweise nur wenig Neigung zeigt, ihr durch die PISA-Studie beglaubigtes Prestige als Hüterin einer Schlüsselkompetenz aufs Spiel zu setzen, indem sie sich einem im besten Sinne ‚weicherem‘, nämlich ästhetisch bestimmten und dem ökonomischen Nutzendenken eher fernstehenden Fach wie eben der Musik zuwendet.

Trotzdem oder gerade deswegen wurde gelegentlich die Sorge artikuliert, dass der Deutschunterricht in Zeiten einer auf quantifizierbare Effizienz abgestellten Kompetenzorientierung seine spezifisch künstlerische Qualität einbüßen und den nicht messbaren Mehrwert ästhetischen Lernens verspielen könnte (vgl. etwa Abraham 2010, Härle 2011, Wintersteiner 2016). Eine nicht selten anzutreffende, intuitive Überzeugung in Worte kleidend, ließe sich überspitzt sagen: Das Schulfach Deutsch könnte dringend etwas mehr ‚Musik‘ vertragen. Literarische Texte stellen nicht vorrangig Trainingsgeräte für eine kognitive Ertüchtigung zur Lesekompetenz dar und sind auch nicht als Aufgabenlieferanten für zentrale Abschlussprüfungen gedacht; sie wollen nicht zuletzt, wie musikalische Werke auch, als Klanggestalten aufgefasst und genossen werden, sie können, wie diese, ihre Rezipienten berühren, bewegen und vielleicht auch verstören; sie fügen sich keineswegs immer in vorgegebene Kategorien der Nutzung, Erschließung und Überprüfung ein. Es kann vielmehr geschehen, dass sie derartige Raster erschüttern oder der Lächerlichkeit preisgeben.

Wenn es aber für den Literaturunterricht nur von Vorteil sein kann, dass er ‚musikalischer‘ wird, dann sollte das auch für die literaturdidaktische Forschung selbst gelten. Jedenfalls insofern, als diese ihr Arbeitsfeld als ein spezifisch künstlerisch-ästhetisch geprägtes begreift und demgemäß verstärkt die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der – auch musikbezogenen – Intermedialitätsforschung ebenso sucht wie mit der Kunst- und Musikpädagogik.

Von dieser Überzeugung sind die Beiträge des hier vorgelegten Sammelbandes getragen. Sie gehen auf Vorträge zurück, die bei einer interdisziplinären Tagung im März 2018 an der Universität Innsbruck gehalten wurden und in denen Expertinnen und Experten aus den Bereichen Komparatistik, Literaturwissenschaft und -didaktik, Musikwissenschaft und -pädagogik sowie Komposition ganz unterschiedliche Perspektiven auf das Potenzial der Musik für das literarische Lernen eröffneten.

Zur Einleitung

Zum Aufbau des Sammelbandes und zu den Beiträgen im Einzelnen:

I. Musik und literarisches Lernen: intermediale Theorielinien

In seinem Einführungstext untersucht **Johannes Odendahl** die *intermedialen Grundlagen und didaktischen Perspektiven* der Verbindung von *Musik und literarischem Lernen*. Dabei unterscheidet er eine methodische, eine gegenstandsbezogene sowie eine hermeneutische Perspektive und fragt im Zusammenhang mit der letzteren danach, auf welche gemeinsamen Strukturmerkmale und Rezeptionsmodi Literatur ebenso wie Musik zurückgreifen. Aus seiner skizzierten Antwort – sowohl Musik als auch Literatur verweisen auf menschliche Grunderfahrungen, indem sie diese zu wiederholbaren, quasi-rhythmischen Zeichenkomplexen stilisieren – leitet er Folgerungen für eine früh anzusetzende musisch-literarische Erziehung ab.

Auch **Werner Wolf** nähert sich in seinem Aufsatz *Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur – und welche Erkenntnisse sie für Literatur und Literaturunterricht ermöglichen* der Verbindung von Musik und literarischem Lernen von einem systematischen Standpunkt her. Seine diskursbestimmende Typologie der Intermedialität spezifiziert er hier in Hinblick auf den intermedialen Kontakt zwischen Musik und Literatur. Dabei führt er zu einzelnen Erscheinungsformen dieser Wechselbeziehung jeweils instruktive Beispielanalysen an, die er in Anregungen für einen intermedial angelegten Literaturunterricht überführt. Ähnlich wie Odendahl schließt er mit einem Aufruf zu einer vertieften musikalischen Bildung an den Schulen.

II. Sprechen über Musik – ‚musikalisch‘ sprechen

Christine Lubkolls Untersuchung mit dem Titel *Sprache – Klang – Gesang. Das Musikalische als Thema und Instrument der Lyrik: Musikgedichte der Romantik* nimmt ebenfalls ihren Ausgangspunkt bei einer systematischen Gliederung musikalisch-literarischer Beziehungen. Lubkoll bestimmt zunächst drei mögliche Optionen, die Schriftstellerinnen und Schriftstellern bei der Adaption musikalischer Gestaltungs- und Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen, und unterscheidet (1) einen ausdrucks- und gefühlsästhetischen, (2) einen produktions- sowie (3) einen formästhetischen Ansatz. Sodann exemplifiziert sie jede dieser drei Optionen anhand musikaffiner Dichtwerke der Romantiker Wackenroder, Tieck und Eichendorff, wobei sie diesen Texten wiederum drei für die romantische Musikrezeption zentrale motivische Bereiche

– Religion, Liebe, Natur – zuordnet. Anschlussmöglichkeiten für den Literaturunterricht sieht Lubkoll weniger in einer akademisch-propädeutischen Perspektive als vielmehr in der Offenlegung von Ausdrucksmöglichkeiten, welche in den untersuchten Werken auf ebenso exemplarische wie zeitlose Weise aufscheinen.

Bachmann und Celan – die Wirkung der Stimmen, so betitelt **Manfred Koch** seine Untersuchung zu epochemachenden Dichterlesungen bei der Niendorfer Tagung der Gruppe 47 im Jahr 1952. Am Beispiel der höchst unterschiedlich aufgenommenen Gedichtrezitationen von Ingeborg Bachmann und Paul Celan zeigt er auf, welche Bedeutung die stimmliche Realisation eines lyrischen Textes sich in Zeiten der massenmedialen Reproduzierbarkeit zurückerobern konnte – in dem Sinne, dass erstmals seit der griechischen Antike wieder ein unmittelbar akustisches, an Gesang erinnerndes Moment den Texten in gewisser Hinsicht eingeschrieben wurde. Denn wer die eindrücklichen Rezitationen Celans und Bachmanns einmal vernommen hat, wird die Gedichte in Zukunft anders lesen, d.h.: hören. Die naheliegende Schlussfolgerung, dass sich über die *Wirkung der Stimmen* auch bedeutsame Zugänge für einen multimodalen Literaturunterricht ergeben, überlässt Koch der Leserin und dem Leser.

Jürgen Oberschmidt fragt in seinen Überlegungen mit dem Titel „*Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir*“. *Über die Schwierigkeiten, Musik mit den Mitteln der Sprache zu vermessen* grundsätzlich nach Möglichkeiten, Musik zu versprachlichen, und lotet dabei zwei denkbar unterschiedliche Herangehensweisen aus: Zum einen das im Aufsatztitel sich äußernde ‚vermessene‘ Unterfangen, musikalische Ereignisse allein auf die nüchterne Formel bringen zu wollen; zum anderen den Weg über körperlich-bildliche Assoziationen und Metaphern, deren unreflektierter Gebrauch allerdings leicht den Verdacht subjektivistischer Willkür aufkommen lässt. Mit Blick auf jüngere Forschungspositionen der Musikpädagogik betont Oberschmidt das große sprachschöpferische und erkenntnisgenerierende Potenzial eines metaphorischen Sprechens über Musik, zumal wenn es auf Tuchfühlung zum nüchtern-verallgemeinernden Fachvokabular bleibt. Dass das Unterfangen, musikalische Ereignisse assoziativ und metaphorisch zu bannen, großes Potenzial nicht nur für das musikalische, sondern auch für das sprachliche und literarische Lernen besitzt, liegt auf der Hand.

Anregungen für eine musikalisch inspirierte Praxis des Schreibens im Deutschunterricht findet **Michaela Schwarzbauer** in Peter Härtlings Roman *Schumanns Schatten*. In ihrem Aufsatz *Sprechen in Musik – Sprechen über Musik. Gedanken, angestachelt durch die Gestalt Robert Schumanns* untersucht sie, wie der Romancier Härtling ebenso wie die literarisch-musikalische Doppelbegabung Schumann sich auf ihre je unterschiedliche Weise beim Verfassen von Texten in Gestus, Klang und tektonischer Faktur musicalischen Gestaltungsprinzipien annähern. Dass Härtling, indem

er das in geistiger Umnachtung endende Leben Schumanns behutsam nachzeichnet, sich zugleich in seiner Schreibweise von der Musik inspirieren lässt, empfiehlt seinen Roman in inhaltlicher ebenso wie in stilistischer Hinsicht für den Literaturunterricht.

Auch **Wolfgang Wangerin** richtet seinen Blick nicht allein auf das musikalische, sondern auch auf das literarische Schaffen eines herausragenden Komponisten der Romantik. In seinem Aufsatz „*Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“ Franz Schuberts Erzählung Mein Traum und das Ende einer romantischen Illusion*“ bezieht er sich auf eine autobiographisch geprägte Erzählung sowie auf das Liedschaffen Schuberts. Für Wangerin stellt das Moment des Traumhaften eine Klammer zwischen der musikalischen und der literarischen Rede des Komponisten her: In der Traumerzählung werden zunächst eher diffuse, keiner kausalen Logik unterworfen, emotional geprägte innere Erfahrungen sprachlich artikulierbar – nicht unähnlich der musikalischen Gestaltung. Insofern aber der Traum, und zwar gerade in der romantischen Tradition eines Novalis, immer auch utopisch-idyllische Sehnsuchtsorte anzielt, konstatiert Wangerin für Schuberts spätes Liedschaffen gleichwohl eine radikale Abwendung von aller Träumerei. Bei seinen letzten Vertonungen von Gedichten Heines und Wilhelm Müllers verdichte Schubert vielmehr die im Text schon vorfindlichen Momente der Desillusionierung und schmerzhaften Ernüchterung und spitzt sie in einem nachgerade verstörenden Ausdrucksgestus zu, der aus der Romantik hinaus- und in eine transzendentlose Moderne verweise.

III. Rockmusik und Popkultur: Intermediale Grenzgänge, auch im Literaturunterricht

Caroline Bader beschäftigt sich in ihrem Beitrag *Die Revolution oder Berlin – Tag & Nacht. Zeitgenössische deutschsprachige Rockmusik im Deutschunterricht* mit der Chemnitzer Formation Kraftklub. Deren Lied *Schüsse in die Luft* – eine Auseinandersetzung mit politischer Lethargie, entmündigendem Medienkonsum und dem impulsiven Aufbegehren dagegen – unterzieht sie einer kritischen Analyse. Dabei nimmt sie vor allem solche unterschwellige sich in Text und Videoclip äußernden Botschaften in den Blick, die den Einsatz von spontaner, ungerichteter Gewalt wo nicht rechtferbigen, so doch zumindest nahelegen. Anhand konkreter methodischer Vorschläge zeigt sie schließlich exemplarisch auf, wie ein aktueller, für Heranwachsende hochrelevanter Song in seiner intermedialen Verfasstheit vom Literaturunterricht aufgegriffen und dort verhandelt werden kann.

Mit dem intermedialen Konglomerat von Text, Musik und bewegtem Bild in einem aktuellen Popsong beschäftigt sich auch **Carlo Brune**. In seinem Aufsatz mit dem Titel „*Aufräumarbeiten nach 100 Jahren Selbstverwirklichung. PeterLichts popmusikalische Rilke-Rezeption in Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern*“ geht er zudem den prominenten intertextuellen Spuren nach, in denen der Literat, Musiker und Konzeptkünstler PeterLicht wandelt. So leuchtet er dessen kunstreiche, intermedial inszeniertes Spiel mit Brüchen und Friktionen aus, das die Suche nach einer klar definierten Subjektidentität ebenso durchkreuzt wie Ansprüche an ein formal kongruentes oder gar einen ethischen Weckruf formulierendes Kunstwerk – wie dies Rilkes berühmtes Sonett durchaus noch anzielte, wenngleich auch schon nur noch mit Blick auf einen *Torso*. Dass gerade auch PeterLichts *Aufräumarbeiten* fruchtbare Impulse für den Literaturunterricht bereithalten können, indem sie Fragen nach Identitätskonstruktion und Selbstinszenierung in medial verhandelten Lebenswelten aufwerfen, demonstriert Brune in seinen abschließenden didaktischen Überlegungen.

Intertextuelle Bezüge in intermedialen Verbünden von Film bzw. Videoclip, Songtext und Musik verfolgt auch **Torsten Voß** in seinem Beitrag *Schwarze Romantik und Gothic Elements bei Rammstein und Julee Cruise. Literalität und Musikalität im Deutschunterricht*. Anhand ebenso sprechender wie plakativer Beispiele aus dem filmischen Schaffen David Lynchs weist er nach, wie stark die Motivik der (Schwarzen) Romantik mitunter die Populärkultur durchdringt, dabei den Grenzübergang zum Kitsch durchaus nicht scheuend. Gerade in diesem Eingewobensein romantischer Sehnsüchte und Phantasien in postmoderner populärer Kunst sieht Voß große Chancen für einen schüler- wie gegenstandsnahen Unterricht.

Heidi Lexe schließlich arbeitet in ihrem Beitrag „*Me and the Devil. Zur Erzähl-Funktion jugendliterarischer Soundtracks*“ heraus, dass sich der filmanalytische Begriff des Soundtracks auch auf Erzählstrategien aktueller Jugendliteratur produktiv anwenden lässt. Am Beispiel von Romanen Tamara Bachs, Kathrin Steinbergers und Niels Mohls demonstriert sie, wie die dort paratextuell ebenso wie binnendifiktional aufgerufenen Songtexte, einem filmischen Soundtrack gleich, vielfältige motivische Bezüge zur jeweiligen Romanhandlung herzustellen vermögen. Dass es für den Literaturunterricht äußerst gewinnbringend sein kann, solche aktuellen Erzähltexte mit ihrem Rekurs auf gegenwärtige Jugendkulturen und ihren intermedialen Verweisstrukturen aufzugreifen, wird dabei offenkundig.

Mein besonderer Dank gilt Frau Mag. Caroline Bader und Herrn Gernot Knittelfelder für die sorgfältige Durchsicht der einzelnen Beiträge bei der Endkorrektur.

Literatur

- Abraham, Ulf (2010): „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In: Winkler, Iris/Masanek, Nicole; ders. (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9-22
- Esterl, Ursula/Petelin, Stefanie (Hg.) (2013): *Musik (= ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 2)*. Innsbruck: StudienVerlag
- Gess, Nicola/Honold, Alexander (2017): „Einleitung“. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1-14
- Härle, Gerhard (2011): „.... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs“. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29-65
- Holoubek, Helmut (1998): *Musik im Deutschunterricht: (re)konstruierte Beziehungen, oder: Thema con variazioni*. Frankfurt a.M.: Lang
- Mann, Thomas (2009): „Die Entstehung des Doktor Faustus. Roman eines Romans“. In: Ders.: *Essays VI 1945-1950*. Herausgegeben und textkritisch durchgesehen von Herbert Lehner. Frankfurt a.M. (= Große Kommentierte Frankfurter Ausgabe Bd. 19.1), S. 409-581
- Scher, Steven Paul (1984): „Einleitung: Literatur und Musik – Entwicklung und Stand der Forschung“. In: Ders. (Hg.): *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt, S. 9-25
- Wangerin, Wolfgang (Hg.) (2006): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Wintersteiner, Werner (2016): „Von der Unmöglichkeit literarischer Bildung und von ihrer Notwendigkeit“. In: Mitterer, Nicola/Nagy, Hajnalka/Wintersteiner, Werner (Hg.): *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theorien und Perspektiven der Literaturdidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 45-66