

# **Musik und literarisches Lernen**

## **Intermediale Grundlagen und didaktische Perspektiven**

**JOHANNES ODENDAHL**

### **1. Einleitung**

Musik und Literatur sind über Momente des Klangs, der Stimme, des Rhythmus, mithin über die akustische und die zeitliche Entfaltungsdimension miteinander verwandt. Insofern liegt der Gedanke nahe, dass die Beschäftigung mit Musik in irgendeiner Form auch dem literarischen Lernen<sup>1</sup> zugutekommen sollte. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, in welcher Hinsicht dies der Fall sein könnte. Nacheinander eingenommen werden dabei eine methodische Perspektive (Inwiefern kann Musik bei der unterrichtlichen Vermittlung von Literatur helfen?), eine Gegenstandsperspektive (Inwiefern sollte Musik im Literaturunterricht thematisiert werden?) sowie, und dies schwerpunktmäßig, eine hermeneutische Perspektive (Inwiefern können musikbezogene Rezeptionsfähigkeiten das literarische Verstehen befördern?). Eingeschaltet werden an gegebener Stelle Exkurse zur Theorie der Intermedialität und zur Frage nach der Bedeutungshaftigkeit von Musik.

Der vorliegende Text geht auf einen Einführungsvortrag zur Tagung *Musik und literarisches Lernen* zurück, welcher seinerseits das Ziel einer knappen Orientierung im Gegenstandsfeld verfolgte. Dies bringt es mit sich, dass wichtige Aspekte des Themas eher punktuell angedeutet als in gebührender Ausführlichkeit behandelt werden.

---

<sup>1</sup> Für den Titel des vorliegenden Einführungsaufsatzen ebenso wie des Sammelbandes wurde Kaspar H. Spinners glückliche Formulierung vom *literarischen Lernen* (vgl. Spinner 2006) aufgegriffen. Bezeichnet werden damit an dieser Stelle in eher globaler Weise literaturbezogene Lehr- und Lernprozesse; ein strenger Bezug auf Spinners elf *Aspekte* ist mit der Begriffsübernahme nicht intendiert.

## 2. Methodische Perspektive: Inwiefern kann Musik bei der unterrichtlichen Vermittlung von Literatur helfen?

In der Einleitung zu seiner Monographie *Musik im Deutschunterricht* gebraucht Helmut Holoubek (1998, 1f.) dreimal die Formulierung vom „Einsatz der Musik“ im Deutschunterricht. Er spricht in diesem Zusammenhang von der „Erfahrung, daß (erklingende) Musik an vielen Stellen des Deutschunterrichts aus den unterschiedlichsten Gründen und für die unterschiedlichsten Zwecke erfolgreich eingesetzt werden kann und eingesetzt wird“ (ebd., 1) – womit er zugleich die Zahl der Begegnungserwähnungen aus dem Wortfeld *einsetzen* auf fünf erhöht. Fühlbar wird in dieser Formulierung eine eher instrumentelle, strategisch-funktionale Auffassung von Musik im Deutschunterricht (eine Auffassung, über die Holoubek im weiteren Verlauf seiner sehr grundlegend ansetzenden Schrift übrigens deutlich hinausgeht): Musikalische Klänge formieren gewissermaßen eine Art mobiler Hilfstruppe, die erfolgreich dort zum Einsatz gelangt, wo sie gebraucht wird – nämlich im schulalltäglichen Geschäft der Vermittlung von Sprache und Literatur.

Dass Musik gute Dienste in motivationaler Hinsicht leisten und den Zugang zu literarischen Texten erleichtern kann, ist nicht zu bestreiten. Den Einstieg in die Beschäftigung mit Lyrik über deutschsprachige Rock-, Pop- und Rapmusik zu suchen, Balladentexte in ‚verrappter‘ Form zu rezipieren oder von Schülerinnen und Schülern gleich selber ‚rappen‘ zu lassen, literarische Schreibprozesse durch die Einspielung musikalischer Klänge zu stimulieren: solche und andere methodische Ideen können fraglos den Literaturunterricht beleben und bereichern. Zu bedenken ist allerdings, dass ein nur instrumenteller Zugriff auf ansprechende Musikstücke einen zweischneidigen Effekt haben kann: Unterschwellig wird nämlich so die Botschaft vermittelt, dass die dennoch nach- und untergeschobenen klassischen Balladen- und Gedichttexte, für sich genommen, so abseitig und schwer verdaubar sind, dass sie nur durch die Überzuckerung mit eingängigen Rap- und Popmusikklängen überhaupt einem jungen Publikum zumutbar sind. In einem solchen Fall hätte man aber der zu vermittelnden kanonischen Literatur sogar einen schlechten Dienst erwiesen – eben indem man sie als etwas kennzeichnet, das dringend einer poppig-aufhübschenden Verpackung bedarf.

### **3. Gegenstandsperspektive: Inwiefern sollte Musik im Literaturunterricht thematisiert werden?**

Wo Musik im Deutschunterricht nur ‚eingesetzt‘ wird, wird sie selbst nicht thematisch. Anders sieht es aus, wenn die intermedialen Beziehungen zwischen Literatur und Musik tatsächlich zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden – so etwa, wenn Liedvertonungen auch im Deutschunterricht auf das Wort-Ton-Verhältnis hin untersucht oder wenn Werke der symphonischen Dichtung in Beziehung zu jenen literarischen Texten gebracht werden, die sie illustrieren. Die Beschäftigung mit der Musik ist hier nicht vom methodischen Kalkül bestimmt, sie gehört vielmehr zum Kern der unterrichtlichen Arbeit. Musik und Intermedialität fallen damit unter die Gegenstandsperspektive. Einem wissenschaftspropädeutischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe stehen hier prinzipiell alle von Steven Paul Scher ausgewiesenen „drei Hauptbereiche innerhalb des musikliterarischen Studiums“ (Scher 1984, 14) als Beschäftigungsfelder offen: der Bereich „Literatur in der Musik“ (ebd.), vorrangig mit der Programmamusik (etwa: Paul Dukas’ Symphonische Dichtung *L’apprenti sorier* nach Goethes Ballade *Der Zauberlehrling*); das Themenfeld „Musik und Literatur“ (ebd.) mit dem reichen Fundus an Lyrikvertonungen oder, etwas abseitiger, mit der Literaturopere (Verdis *Räuber*, Gounods *Faust*); schließlich die Sparte „Musik in der Literatur“ (ebd.) – dazu zählen literarische Texte und Schreibweisen, die sich klanglich, strukturell oder thematisch auf musikalische Werke beziehen: lautmalerische Nachgestaltungen, Experimente z.B. mit der Fugen- oder Sonatenform oder suggestive Musikbeschreibungen.

Während die zuletzt erwähnten intermedialen Grenzgänge selbst im Bereich der Literaturwissenschaft nur ein Spezialinteresse ansprechen, das im Deutschunterricht allenfalls kurSORisch aufgegriffen werden dürfte (zur Musikbeschreibung im Unterricht vgl. aber zuletzt Odendahl/Hacksteiner 2017), gehören musikalische Aspekte der Lyrik (Schers Hauptbereich „Musik und Literatur“, a.a.O.) unbedingt zum Kern des Literaturunterrichts aller Altersstufen. Wo Lieder und Gedichte zum Gegenstand werden, sollte auch das musikalisch-klangliche Element nicht fehlen, und der Einbezug anspruchsvoller deutschsprachiger Rock- und Popmusik empfiehlt sich nicht nur aus motivationalen Erwägungen heraus, sondern ergibt sich auch aus der Struktur der Sache selbst (vgl. die Beiträge von Bader, Brune, Voß und Lexe in diesem Band). Speziell sind es aber die Liedvertonungen und das romantische Kunstmusik im Gefolge Schuberts, die einen intermedial inspirierten Literaturunterricht seit langem prägen. So plädiert Wolfgang Wangerin dafür, „Vertonungen in den Unterricht einzubeziehen, [...], weil sie [...] die Rezeptionsweisen literarischer Texte verändern, das Verstehen erleichtern und erweitern und zu einem größeren Reichtum

unterschiedlicher Wahrnehmungen führen“ (Wangerin 2013, 63). Als künstlerisch elaborierte Interpretationen können Gedichtvertonungen bei Schülerinnen und Schülern bis dato unerhörte Resonanzräume eröffnen, neue Bedeutungsschichten erschließen oder auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit möglichen Einseitigkeiten oder Verkürzungen musicalischer Deutungen einladen – abgesehen davon, dass ihre Rezeption dabei helfen kann, metrisch-rhythmische und prosodische Strukturen der lyrischen Texte prägnanter wahrzunehmen.

Allerdings: Wangerins optimistischer Auffassung, eine Liedvertonung aus Schuberts oder Schumanns Feder könne umstandslos „das Verstehen erleichtern“ (a.a.O.), ist nur bedingt zuzustimmen. Nicht nur der klassisch-romantische Text, auch die klassisch-romantische Musik ist den Lernenden oft sehr fern und fremd, und es kann geschehen, dass ein wohlmeinender Deutschlehrer mit dem Rekurs auf ein Klavier- oder Orchesterlied eher noch neue Rezeptionsschwierigkeiten schafft, statt bestehende abzubauen. Auch in der gymnasialen Oberstufe kann mittlerweile nicht mehr von einer bildungsbürgerlich geprägten Sozialisation des Hörens ausgegangen werden. Wenn etwa Franz Schubert in seiner Vertonung von Wilhelm Müllers *Lindenbaum* in der zweiten Strophe vom traumseligen Dur (*Am Brunnen vor dem Tore / Da steht ein Lindenbaum*) zum tränenschweren Moll wechselt (*Ich mußt auch heute wandern / Vorbei in tiefer Nacht*): dann ist damit zu rechnen – so jedenfalls eine unterrichtspraktische Erfahrung des Verfassers – dass dieser für das klassisch-romantische Idiom so grundstürzende Beleuchtungswechsel von vielen heutigen Hörerinnen und Hörern schlachtweg gar nicht mehr aufgefasst wird. So aber verflüchtigt sich der erhoffte Mehrwert eines Einbe zug des Kunstlieds in den Lyrikunterricht. Um diesen tatsächlich ausspielen zu können, müsste vielmehr eine sensibilisierende Hörerziehung projektiert werden, die freilich nicht erst kurz vor der Matura und dem Abitur, sondern viel früher schon, nämlich im Primar- und Elementarbereich, ihren Anfang nehmen sollte. Von einer solchen langfristigen Hörerziehung könnten dann aber literarische Rezeptionsfähigkeiten insgesamt, über den engeren Bereich der Lyrik und deren Vertonungen hinaus, profitieren. Dieser Gedanke soll unten wieder aufgegriffen werden.

Bevor hier aber Überlegungen zu einer möglichen Verwandtschaft musicalischer und literaturbezogener Rezeptionsfähigkeiten und zu deren gemeinsamer Förderung angestellt werden können – bevor also die hermeneutische Perspektive auf Musik und literarisches Lernen eingenommen werden kann –, sind zunächst die intermedialen Bezüge zwischen Musik und Literatur näher zu beleuchten. Zu klären sein wird in der Folge insbesondere, wie es um die Semantik musicalischer Gebilde im Vergleich zu derjenigen literarischer Texte bestellt ist; denn eine vergleichende hermeneutische Betrachtung kann sinnvollerweise nur dann erfolgen, wenn das

Phänomen der musikalischen und literarischen Bedeutungsbildung in den Blick genommen wurde.

#### **4. Exkurs I: Zur Theorie der Intermedialität – und zu musikbezogenen Kategorisierungsproblemen**

Steven Paul Schers oben erwähnte, bis heute durchaus nicht überholte<sup>2</sup> Dreigliederung der „Hauptbereiche innerhalb des musikliterarischen Studiums“ (Scher 1984, 14) bezieht sich ausdrücklich auf die Berührungspunkte zwischen Musik und Literatur. Eine größere Allgemeingültigkeit strebt Irina Rajewsky mit ihrer 2002 vorgelegten Arbeit zur *Intermedialität* an: Hier werden in systematischer Weise Beziehungen nicht mehr zwischen speziellen Kunstformen, sondern zwischen neutraler *Medien* genannten Kommunikationsdispositiven zu kategorisieren versucht. Schers einfaches Ordnungsprinzip nach dem Muster ‚Medium 1 in Medium 2‘ – ‚Medium 1 und Medium 2‘ – ‚Medium 2 in Medium 1‘ reicht bei diesem Abstraktionsgrad natürlich nicht mehr hin; vielmehr gilt Rajewskys Untersuchungsinteresse jeweils der unterschiedlichen Art und Weise, wie ein Medium ‚in‘ ein anderes gelangen kann und wo die medial bedingten Grenzen einer solchen Inkorporation liegen.

Rajewskys abstrahierende Perspektive bringt es mit sich, dass die spezifische Qualität der einzelnen Medien und Kunstformen aus forschungssystematischen Gründen vernachlässigt werden muss. Mit Rückgriff auf einen Definitionsvorschlag Werner Wolfs spricht sie von einem Medium global als von einem „konventionell als distinkt angesehene[n] Kommunikationsdispositiv“ (Rajewsky 2002, 7). Ein bestimmtes, von anderen Medien zu unterscheidendes Medium ist demgemäß etwas, das gemeinhin eben als solches angesehen bzw. unterschieden wird und das zudem durch die Verwendung eines oder mehrerer „semiotische[r] Systeme“ (ebd.) der Kommunikation dient. Auf die Frage, ob auch die Musik tatsächlich ein *semiotisches System* in einem sprachähnlichen Sinne ausbildet, wird unten zurückzukommen sein; dabei wird sich auch zeigen, dass die aus der Systematisierungsbestrebung resultierende Vernachlässigung der besonderen Eigenart einzelner ‚Medien‘ gerade in Bezug auf die Musik nicht unproblematisch ist.

Werner Wolf, auf dessen Medienbegriff Rajewsky rekuriert, hat wiederum deren Systematisierung intermedialer Bezüge (vgl. Rajewsky 2002, 19; 157) aufgegriffen und überarbeitet. Sein als Strukturbau veranschaulichtes „System intermedialer

---

<sup>2</sup> Vgl. etwa die Gliederung des systematischen Teils des Handbuchs *Literatur & Musik* (Gess/Hornold 2017, 57ff.), die im Wesentlichen Schers Kategorisierung folgt.

Beziehungen“ (zuletzt Wolf 2017, 98) wird er im vorliegenden Sammelband in Bezug auf das Verhältnis von Musik und Literatur exemplifizieren; eine nähere Erläuterung seines Modells erübrigत sich daher an dieser Stelle. Nur zwei seiner insgesamt vier Hauptkategorien (vgl. Wolf in diesem Band, S. 39) seien hier näher beleuchtet, weil ihre schwierige Unterscheidung im Bereich der Beziehungen von Musik und Literatur einiges über den medialen Sonderstatus der Musik verrät.

Wolf unterscheidet unter anderem die „intermediale Transposition“<sup>3</sup> von der „intermediale[n] Referenz“<sup>4</sup> (Wolf 2017, 98). Als klassisches Beispiel für eine Transposition kann die Literaturverfilmung gelten: Volker Schlöndorffs Film *Homo faber* (1991) wäre demgemäß eine Transposition von Max Frischs gleichnamigem Roman aus dem Jahr 1957. Wolf zählt die intermediale Transposition zu den „werk- bzw. aufführungsübergreifend erschließbare[n]“ Formen der Intermedialität (ebd.). Das heißt, sie manifestiert sich und wird greifbar, wenn man zwei Medienprodukte nebeneinanderstellt, hier nämlich den Roman und den Film.

Als Beispiel einer intermedialen Referenz hingegen lässt sich eine Passage aus Frischs *Homo faber* anführen, die von einem Museumsbesuch Walter Fabers und Sabeths erzählt. Beide betrachten mit großer Anteilnahme den „*Kopf einer schlafenden Erinnye*“ (Frisch 1957, 111, Hervorh. i.O.). Dieses Bruchstück einer antiken Marmoplastik stellt mithin ein Medienprodukt respektive Kunstwerk dar, auf welches im Roman (und übrigens auch in Schlöndorffs Film) Bezug genommen wird. Dass diese Bezugnahme zugleich äußerst beziehungsreich ist, hängt mit der kunstvollen motivischen Durcharbeitung des Romans zusammen: Die Furien der antiken Mythologie verfolgten als Rachegöttinnen bekanntlich vor allem familiäre Frevel von der Art, wie ihn sich Faber mit der inzestuösen Beziehung zu seiner Tochter hat zuschulden kommen lassen; der Kopf des schlafenden Mädchens kann als Vorausdeutung auf die schlafende Sabeth, dem Schlangenbiss ausgeliefert, gelesen werden, aber auch auf die entschlafene Sabeth.<sup>5</sup> Relevant für unseren Zusammenhang ist aber vor allem, dass sich die Intermedialität, mit Wolf zu sprechen, nur „werk-“ und „aufführungsintern“ nachweisen lässt (Wolf 2017, 98). Das heißt: Der steinerne Furienkopf gehört der erzählten Welt des Werks *Homo faber* an (zunächst des schriftstellerischen, später dann auch des filmischen Werks), der intermediale Bezug ist auch nur dort greifbar, keineswegs jedoch ein Attribut der antiken Statue im römischen Museum, die, wie ihr anonymer Schöpfer, von Frischs Roman nun einmal nichts wissen kann.

---

<sup>3</sup> Von Rajewsky „Medienwechsel“ genannt (Rajewsky 2002, 19).

<sup>4</sup> „Intermediale Bezüge“ bei Rajewsky (ebd.).

<sup>5</sup> „Dann vor ihrem Bett, Hanna und ich, man kann es einfach nicht glauben, unser Kind mit geschlossenen Augen, genau wie wenn sie schläft, aber weißlich wie Gips [...]“ (Frisch 1957, 160).

Der Kopf der schlafenden Erinnye ist Teil der erzählten Welt: Dieser Umstand scheint mir ausschlaggebend für die Unterscheidung der Kategorien ‚intermediale Referenz‘ und ‚intermediale Transposition‘ zu sein. Denn diese Unterscheidung hängt, so behaupte ich, maßgeblich mit dem Moment der Fiktionalität zusammen. Transponiert in ein anderes semiotisches System wird im Fall der intermedialen Transposition all dasjenige, wovon ein Film, Roman oder Bildwerk mit je seinen medialen Mitteln spricht; nicht transponiert wird hingegen das mediale Verweissystem, eben weil es wechselt. Sobald der Zeichenträger und mithin das Zeichensystem selbst ins Blickfeld des kontaktnehmenden Mediums geraten – und das heißt im untersuchten Fall: in dessen fiktive Welt hineingezogen und dort platziert werden –, ist hingegen von einer intermedialen Referenz zu sprechen. Schlicht formuliert: Die Transposition betrifft stets nur den Inhalt, die Referenz auch die Form. Deutlich wird das, wenn man sich vergegenwärtigt, auf welche Kunstwerke und Medien Schlöndorff sich bei seiner Verfilmung von Frischs Roman beziehen, genauer: welche Medienprodukte und Kunstwerke er in seine erzählte Welt einbeziehen kann. Tatsächlich kann er eine Vielzahl von Büchern, Bildwerken und auch die Vorführung von Filmen zeigen und zum Thema machen, nur ganz gewiss ein Werk nicht: Max Frischs Roman *Homo faber*. Es würde auf einen groben metafiktionalen Kalauer hinauslaufen, wollte er in einer Filmszene etwa eine Figur mit dem entsprechenden Suhrkamp-Bändchen in der Hand präsentieren. Auf den transponierten Roman kann er nicht materiell referieren, eben weil er ihn transponiert, das will sagen: seiner medialen Oberflächengestalt entkleidet. Ganz offensichtlich heißt also intermediale Transposition: Transposition eines *plots*, einer *histoire*, einer fiktiven, erzählten Welt in ein anderes Medium des Erzählens. Was Werner Wolf ‚werkintern‘ nennt (der Fall der Erinnye), könnte, so betrachtet, auch ‚fiktionsintern‘ oder ‚erzählweltintern‘ genannt werden; während die Kategorie des Werkübergreifenden (der Fall der Verfilmung eines Romans) hier besagen würde: die dargestellte fiktive Welt übergreifend, ins Metafiktionale ausgreifend, nämlich das Wie des Erzählens und nicht mehr dessen Was betreffend.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Wolf rechnet zur intermedialen Transposition, anders als hier argumentiert wird, die „Übersetzung bestimmter inhaltlicher oder formaler Konzepte/Konzeptfiguren von einem Medium in ein anderes“ (Wolf 2017, 98; Hervorh. J.O.), er beschränkt die Kategorie also durchaus nicht auf die Übersiedelung binnendifiktional-inhaltlicher Momente. Dagegen ist anzuführen, dass intermediale Aspekte der formalen Anverwandlung bei ihm doch sämtlich im Rahmen der „implizite[n] Referenz“ (ebd.) verhandelt werden – also einer Unterkategorie der intermedialen Referenz. Auch Rajewskys Systematik sieht für formale Analogien ausschließlich den Bereich der „[i]ntermediale[n] Beziegungen“ vor, nicht aber den des „Medienwechsels“, dessen Paradebeispiel eben die „Literaturverfilmung bzw. -adaption“ bleibt (Rajewsky 2002, 157).

Wenn aber die Kategorie der intermedialen Transposition (respektive des Medienwechsels bei Rajewsky) eigentlich mit Fiktionalität zu tun hat, wird auch deutlich, dass diese Kategorie bei der Betrachtung intermedialer Beziehungen zwischen Musik und Literatur systematisch labil aufgestellt ist. Denn schließlich: Was sollte der Begriff der Fiktionalität in Bezug auf musikalische Werke besagen? Musik kann nicht wie Sprache, Literatur, Bild und Film im buchstäblichen Sinne etwas erzählen, sie kann keine fiktiven Welten aufschließen, und daher gibt es auch nichts, was beim Medienwechsel von der Literatur zur Musik oder umgekehrt ‚transponiert‘ werden könnte – wenn denn Transposition heißt, eine Geschichte mit einem anderen medialen Zeichensystem zu erzählen.

Der hier scheinbar einschlägige Fall der Programmmusik taugt keineswegs als Gegenbeispiel, sondern bestätigt nur die obige Aussage. Ganz gleich etwa, mit welch suggestiver Macht Paul Dukas in seiner symphonischen Dichtung die anschwellenden, sprühenden Klangmassen aufeinandertürmt: die Geschichte vom Zauberlehrling, und zwar genau diese, erzählt er nicht, er kann das nicht mit den rein kompositorischen Mitteln, die ihm zur Verfügung stehen; allein der Paratext leitet die Assoziationen in Richtung Zauber, Besen, Beil und Wasserflut. Eine eigentliche Transposition von der Literatur in die Musik findet ohne Paratext nicht statt; korrekterweise kann nur von einer Referenz gesprochen werden, und zwar der impliziten des „showing“ (vgl. Wolf 2017, 98): Begriffslos deutet die Musik an, was im Zauberlehrling und um ihn herum vorgeht.

In umgekehrter Richtung (von der Musik zur Literatur) lässt sich erst recht kein Fall der intermedialen Transposition denken. Da hierfür eine erzählte Geschichte transponiert werden müsste; da die begriffslose Musik aber keine Geschichten in dem Sinne erzählen kann, dass sie fiktive Welten entwerfen würde, ist auch hier eine Leerstelle zu konstatieren. Wenn Thomas Mann im Roman *Doktor Faustus* beschreibend und imitierend Beethovens Klaviersonate op. 111 in der Vorstellung des Lesers evoziert, betreibt er Techniken des „Telling“ und „Showing“ (a.a.O.); diese aber werden in der Intermedialitätsforschung konsequent unter der Kategorie der intermedialen Referenz, nicht der Transposition, subsumiert. Entsprechend kennt das erwähnte *Handbuch Literatur & Musik* beim Bezug von Literatur auf Musik ausschließlich das „Telling“ (Lubkoll 2017) und das „Showing“ (Wolf 2017); und es ist die Mitherausgeberin dieses Handbuchs, Nicola Gess, die schon 2010 in Hinblick auf die intermedialen Beziehungen zwischen Musik und Literatur die Unterscheidung zwischen Referenz und Transposition bzw. Medienwechsel sowie speziell die Legitimität des letzteren Konzepts mit einer ähnlichen Argumentation wie der hier angeführten in Frage gestellt hat. Sie schlägt vor, „nicht vom Medienwechsel, sondern von Medientransformation zu sprechen“ (Gess 2010, 142; Gess/Honold 2017,

7) und unter diesem Begriff auch dasjenige zu subsumieren, was Wolf *intermediale Referenz* und Rajewsky *intermediale Bezüge* nennt (vgl. ebd.).

Die Musik ist, wie gesehen, als begriffslose Kunst auch von den Möglichkeiten des denotativen *Telling* ausgeschlossen. Sie kann allenfalls *Showing* betreiben, also über den Weg konnotativer Assoziationen auf etwas hindeuten. Aber ist sie dann überhaupt ein Medium im Sinne der Intermedialitätstheorie? Kennzeichnend für ein solches ist ja, laut Werner Wolf, „die Verwendung eines semiotischen Systems (oder mehrerer solcher Systeme) zur öffentlichen Übermittlung von Inhalten“ (Wolf 2002, 165). Wohl mögen dies „nicht nur referentielle, sondern auch (z.B. in der Musik) expressive/emotive Inhalte“ sein (Wolf 2014, 20) – die Frage bleibt, ob Musik tatsächlich Inhalte übermitteln kann in der Weise, dass diese zumindest theoretisch von der musikalischen Struktur abzulösen wären; denn andernfalls ließe sich von einer Übermittlung kaum sprechen. Als erfolgreich übermittelt kann ja nur gelten, was nach dem Akt der Übermittlung beim Empfänger verbleibt, und zwar auch dann noch, wenn die Übermittlungsinstanz sich zurückgezogen hat. Nimmt diese hingegen den Inhalt wieder mit sich; kann sie sich vom Inhalt nicht trennen, weil er unablässbar an ihre klingende Struktur gebunden ist, dann muss auch der Übermittlungsvorgang als gescheitert gelten. Der Empfänger könnte mit gutem Recht die mediale Funktion der Übermittlung von Inhalten durch die Musik reklamieren.

## 5. Exkurs II: Zur Frage der Semantik von Musik

Die Fragen danach, ob Musik Inhalte, und wären es auch solche emotiv-expressiver Art, vermitteln kann, ob sie dazu ein semiotisches System verwendet und ob sie insofern als Medium im Sinne der intermedialitätstheoretischen Definition gelten kann, laufen letztlich auf die Frage nach der Semantik der Musik hinaus. Dies ist nun allerdings eine Fragestellung, die im gegebenen Rahmen nicht annähernd erschöpfend behandelt und schon gar nicht beantwortet werden kann. Nur zwei kontäre Positionen zur Bedeutungshaftigkeit von Musik und ein möglicher Vermittlungsvorschlag seien hier angeführt, um anschließend auf Verwandtschaftsbeziehungen zwischen der Rezeption von Musik und Literatur zu verweisen und um auf dieser Grundlage schließlich auf mögliche positive Einflüsse musikalischer Erfahrungen auf das literarische Lernen zurückzukommen.

Der Romanist und Librettoforscher Albert Gier vertritt in der Frage musikalischer Semantik einen radikal monistischen Ansatz: Musik verweist auf nichts außer auf sich selbst, sie ist ganz und gar Form und vermittelt keine von ihr ablösaren

Inhalte,<sup>7</sup> auch Konnotationen emotiver Art ergeben sich keineswegs zwingend aus der musikalischen Gestalt, sondern gehen auf konventionelle, prinzipiell veränderbare Zuschreibungen und kulturell verfestigte Hörgewohnheiten zurück (vgl. Gier 1995, 64). Musik, so Gier, zeigt auf nichts außerhalb ihrer, sie ist insofern nicht als semiotisches System beschreibbar. Ihm gemäß ist es übrigens gerade die monistische Autoreflexivität der Musik, welcher sich ihrerseits die Literatur annähert, indem sie die poetische Funktion im Sinne Roman Jakobsons bedient. Für Gier ist die poetische Funktion „in etwa gleichbedeutend [...] mit Autoreflexivität“ (ebd., 68), und so kann er festhalten: „Je bedeutsamer die poetische Funktion in einem Text ist, um so näher steht er [...] der Musik“ (ebd.). Der Gedanke, dass sich Literatur und Musik gerade im Moment der poetischen Funktion begegnen, soll unten wieder aufgegriffen werden; wiewohl Giers Gleichsetzung von poetischer Funktion und Autoreflexivität dabei nicht aufrechtzuerhalten sein wird.

Gründlich anders gelagert als Giers formal-monistischer Standpunkt ist die Musikauffassung der amerikanischen Philosophin Susanne Langer. Sie geht dezidiert von einer semiotischen Dichotomie zwischen musikalischen Zeichenträgern und einer durch diese angezielten Ebene des Gemeinten aus und hält dafür, „daß der ‚Sinngehalt‘ der Musik *in irgendeiner Weise* der eines Symbols ist“ (Langer 1965, 217; Hervorh. i.O.). Dabei grenzt sie sich zugleich von einer alten, bis heute populären Vorstellung ab, dass Musik ein unmittelbarer, indexikalischer Gefühlsausdruck sei. Musik verweise vielmehr aus einer reflexiven Distanz heraus auf Gefühle, und zwar mithilfe eines semiotischen Systems, das Langer ‚symbolisch‘ nennt, das aber im Wesentlichen als mimetisch-ikonisch gekennzeichnet werden kann, weil es auf einer gestalthaften Ähnlichkeitsbeziehung beruht. Das Verweissystem Musik funktioniere in der Weise,

daß gewisse Aspekte des sogenannten ‚inneren Lebens‘ – des physischen wie geistigen – formale Eigentümlichkeiten besitzen, die denen der Musik gleichen – Muster von Ruhe und Bewegung, Spannung und Entspannung, Übereinstimmung und Unstimmigkeit, Vorbereitung, Erfüllung, Erregung, plötzlichem Wechsel usw. (Langer 1965, 225)

Weil die Formen des menschlichen Fühlens den musikalischen Formen viel kontrakter sind als denen der Sprache, kann die Musik die Natur der Gefühle in einer Weise detailliert und wahrhaftig offenbaren, der die Sprache nicht nahekommt. (ebd., 231)

---

<sup>7</sup> „Die ‚Botschaft‘ der Musik ist ihre Form, sie ist autoreflexiv, d.h., sie bezieht sich nur auf sich selbst“ (Gier 1995, 67).

Die konträren Positionen zur Semantik der Musik heißen also: Musik verweist auf nichts außerhalb ihrer, sie ist autoreflexiv und ausschließlich Form (Gier); Musik verweist abbildhaft auf „die Natur der Gefühle“ (a.a.O.), bildet also ein Zeichensystem aus, mit dem sie auf unabhängig von ihr Gegebenes rekurrieren kann (Langer). Albert Giers formalen Rigorismus uneingeschränkt zu teilen, fällt angesichts einer Aufführung etwa des Beginns von Brahms' Erster Symphonie in c-Moll nicht leicht. Mit beiden Schlägeln holt da der Paukist in großer Bewegung aus, um für die Dauer einer guten halben Minute gewichtig den Grundton C immer wieder zu repetieren, während das Orchester, von Dissonanz zu Dissonanz sich fortwälzend, den vom Paukenbass doch geforderten Grundakkord c-Moll gleichsam nicht finden kann, bis zuletzt stattdessen der Dominantdreiklang erreicht wird; welcher allerdings als Spannungsakkord schlechthin erst recht keinen Ruhepunkt bietet. Die Musik ist hier Gestus durch und durch: das unbeirrbare, unerbittliche, grimmig-fatalistische Insistieren der Orchesterbässe mit der raumgreifenden Pauke; der bis zum Zerreißen spannungsvolle, die Auflösung vergeblich suchende Weg der übrigen Orchesterstimmen durch immer ferner liegende Akkordfortschreitungen hindurch. Sicher, dies alles meint nicht etwas Denotativ-Bestimmtes; aber in seiner gestischen Qualität hat es unbedingt Verweischarakter, es zeigt auf etwas, das dem Hörer auch nicht grundfremd ist – wie sollte er die Musik sonst verstehen können? –, sondern das er vage als Strenge, Unerbittlichkeit, qualvolles Fortstreben kennt. Für all diese Erfahrungsqualitäten der Musik erscheint Giers Rede von der bloß autoreflexiven ‚Form‘ schlichtweg zu akademisch und blass. Die Musik bewährt hier so sehr einen gestischen Charakter, dass ihr die Fähigkeit, auf etwas – und das heißt notwendig: auf etwas anderes außerhalb ihrer – zu verweisen, letztlich nicht abgesprochen werden kann.

Freilich ist Susanne Langers Position, die Musik verweise aufgrund gestalterhafter Entsprechungen auf „Aspekte des sogenannten ‚inneren Lebens‘“ und offensichtliche „die Natur der Gefühle“ (a.a.O.) gleichfalls nicht ohne Tücken. Träfe das vollkommen zu, dann müsste es das von der Musik Gezeigte ja auch unabhängig von der Musik geben. Man müsste also beim Hören von Brahms' Erster Symphonie sagen können: ‚Richtig, das kenne ich auch, gerade so habe ich mich noch vorgestern Abend gefühlt‘ – was aber eine eher unwahrscheinliche Reaktion wäre. So sehr die Musik hier auch gestisch auf etwas verweist: dasjenige, worauf sie verweist, ist in dieser Form, also ohne die ganz spezielle musikalische Formung, nirgends in der Welt auffindbar. Erst die Musik bringt es an den Tag, und sobald sie verklingen ist oder innerlich nicht mehr vernommen wird, ist es auch wieder dahin. „[D]as Gesagte lässt von der Musik nicht sich ablösen“ (Adorno 1963, 9), oder, wie Günther Anders mit Verve formulierte:

Vollends töricht ist jene Variante der subjektivistischen Ästhetik, die im Kunstwerk nichts als die Spiegelung oder den „Ausdruck“ eines ohnehin gefühlten Gefühles sieht; und die überhaupt nichts erklärt, da sie völlig im Dunkel lässt, warum Kunstwerke, wenn sie nur das „ohnehin Gefühlte“ ausdrücken, uns derart erschüttern. Was der Komponist beim Komponieren seines Stückes fühlt, kann er nur mittels dieses Stückes fühlen. Das heißt: die Kunstwerke erzeugen die Gefühle, und zwar solche *sui generis* [...]. (Anders 1956, 315; Hervorh. i.O.)

Anhand dieser Aussagen Adornos und Günter Anders' lässt sich eine Vermittlungsposition zwischen den gegensätzlichen Ansichten Giers und Langers skizzieren: Musik verweist zwar auf etwas, das bringt ihr durch und durch gestischer Charakter mit sich, wie es auch ihre prinzipielle Verstehbarkeit verbürgt; insofern findet sich bei ihr die semiotische Zweiheit von Zeichen und Gezeigttem; insofern ist sie ein Medium des Zeigens. Kennzeichnend für sie ist aber zugleich – und darin unterscheidet sie sich vom Verweisystem der Sprache –, dass das Bezeichnete nicht von der Zeichenstruktur zu trennen ist, sodass dialektischerweise Zeichen und Gezeigttes dennoch eine Einheit bilden; insofern ist sie kein Medium der Übermittlung von Inhalten.

## **6. Hermeneutische Perspektive: Inwiefern können musikbezogene Rezeptionsfähigkeiten das literarische Verstehen befördern?**

Nach diesen beiden längeren Exkursen zur Theorie der Intermedialität und zur Semantik der Musik soll nun wieder auf das Verhältnis von Musik und literarischem Lernen zurückgekommen werden, und zwar diesmal unter hermeneutischer Perspektive. Musik, so wurde mit Susanne Langer gesagt, verweist gestalthaft auf ‚Aspekte inneren Lebens‘, auf Gefühle und menschliche Grunderfahrungen. Dabei bleibt aber das Verhältnis von Zeichen und Gezeigttem eigenartig schillernd: Beide sind zweierlei – sie müssen zweierlei sein, sonst könnte von einem zeigenden Gestus nicht die Rede sein. Aber beide sind auch eins: Mit dem musikalisch-kompositorischen Zeichenkomplex steht und fällt das von ihm Gezeigte, ohne Zeichen gibt es auch das Gezeigte nicht.

Bei der denotierenden Sprache ist das grundsätzlich anders. Zeichen und Gemeintes sind durchaus nicht unabkömmlig miteinander verquickt; das Phänomen der Übersetzbarkeit sprachlicher Äußerungen macht vielmehr deutlich, dass mit ganz unterschiedlichen Zeichenkomplexen auf ein identisches Gemeintes verwiesen werden kann. Diese prinzipielle Dichotomie von Zeichen und Objekt ist es nun, welche

laut Roman Jakobson durch die poetische Funktion offengelegt wird. Das geschieht durch Äquivalenzstrukturen, also durch Momente der (variierenden) Wiederholung (vgl. Jakobson 1979, 94). „Dri Chinisin mit dim Kintribiss“: Durch die spielerische Rekurrenz des i-Lauts wird die Klanglichkeit und Materialität der sprachlichen Formung betont – und damit zugleich ihre prekäre, fragile Kopplung an eine von ihr angezielte Vorstellung. So stark verfremdet ist die Formulierung nämlich nicht, dass das Denotat völlig aus dem Blickfeld verschwände. Die Erfahrung, die ein Hörer dabei machen kann, ist ungefähr: Man kann es so („Dri Chinisin“) oder auch anders („Drei Chinesen“) und auch noch wieder anders („Dra Chanasan“) sagen. Die sonst so selbstverständliche Zuordnung von Zeichen und Objekt gerät ins Wanken, das Zeichen als Klang, Form und Gestalt emanzipiert sich von seiner pragmatischen Funktion; ohne dass es doch, wie Albert Gier behauptet, seine Bedeutungsdimension ganz verlieren und im strengen Sinn autoreflexiv würde. Die Ebene des Verweisens und der inneren Vorstellung bleibt vielmehr im Spiel, sie kommt sogar recht eigentlich auf diese Weise erst ins Spiel; denn nicht bloß mit den Zeichenträgern, sondern auch mit den von ihnen angezielten Vorstellungen wird gespielt, sobald die poetische Funktion vorherrscht.

So viel zur Wirkung der poetischen Funktion bei einem Kindervers. In welchen verschiedenen Hinsichten sie die Rezeption eines literarischen Textes prägen kann, sei im Folgenden möglichst knapp anhand von Goethes Ballade *Erlkönig* demonstriert (vgl. aber ausführlicher Odendahl 2017; Odendahl 2018, 114ff.). Dass hier die poetische Funktion qua Äquivalenzreihenbildung auf der klanglichen Ebene wirksam wird, liegt auf der Hand: Es finden sich Endreime, eine metrisch gebundene Sprache, eine versmäßige und strophische Rhythmisierung des Texts. Eine zweite, strukturell bedingte Ebene von Äquivalenzen erschließt sich eher dem analytischen Blick als dem Hörsinn. So folgt die Ballade etwa dem rekurrenten Erzählmuster „lockende,fordernde Äußerung des Erlkönigs – Reaktion des Sohnes, der sich rath- und hilfesuchend an den Vater wendet – rationalisierende Beschwichtigungsversuche des Vaters“; ein ritualartig wiederholter Dreischritt, der zu Beginn und gegen Ende nur elliptisch gegeben ist. Den rhythmisierenden Äquivalenzen klanglicher und struktureller Art lässt sich nun noch eine dritte Äquivalenzebene hinzufügen, die ich hier behelfsweise die ‚existentielle‘ nennen möchte. Sie überschreitet den Raum des Erzähltextes und greift auf die Erfahrungswelt des Rezipienten über. Dieser stellt beim Lesen und Hören der Ballade möglicherweise Äquivalenzbeziehungen zu eigenen Erlebnissen her. Wenn Goethes *Erlkönig* vom Verführtwerden durch eine fremde, verlockende Macht erzählt und von der vielleicht ambivalenten Reaktion auf solche Verlockungen zwischen Angst und Neugier; wenn sie von irrationalen Triebkräften spricht und vom zuletzt vergeblichen Versuch, diese durch Rationalisierung zu bannen: dann versteht der Leser den Text vor allem in der Weise,

dass er dem Erzählten seine eigenen Erfahrungen des Verführtwerdens, der ambivalenten Emotionen dabei, der vergeblichen Rationalisierungsbemühungen entgegenstellt. Er bildet so eine vom Erzähltext angeregte Äquivalenzreihe. Im Abgleich von erzählten und erlebten Erfahrungen wird aber ein Drittes sichtbar; und das sind grundlegende, überzeitliche, interindividuell gegebene Gefühls- und Erfahrungs-muster, von denen sowohl das in Goethes Ballade Geschilderte als auch das vom Leser Erlebte jeweils nur zeichenhafte Ausprägungen darstellen. Was der Sohn mit dem Erlkönig, was der Leser mit triebhaft-verführerischen Mächten erlebt hat: beides zählt, so betrachtet, nur zu den symptomatischen Ausformungen einer wieder und wieder, über zeitliche und kulturelle Grenzen hinweg sich abspielenden Erlebensqualität. Der Rezipient erkennt aber auf diese Weise seine ihn bedrängenden, ihn vereinzelnden Erfahrungen nun als *Zeichen von etwas*; wodurch er sich für den Moment der Rezeption von der Last dieser Erfahrungen lösen kann. Sie sind zum Zeichen geworden, in den Rang des Zeichens erhoben, sind dadurch Gegenstand des Spiels geworden und spielerisch verfügbar; nicht länger aber mehr bleierner Ernst.

Hier vor allem begegnen sich Musik und Literatur. Es ist nicht allein so, dass die poetische Funktion durch Äquivalenzstrukturen auf klanglicher und formaler Ebene den literarischen Text rhythmisiert und musikalisiert; rhythmisiert und musikalisiert werden auch individuelle Erlebnisse und Erfahrungen einer Leserin und eines Lesers, indem sie eingereiht werden in einen globalen Puls des Immergeleichen und Immer-wieder-Neuen. Musik und Literatur erreichen dies mit verschiedenen Mitteln; gemeinsam ist ihnen aber, dass sie Zeichenkomplexe ausbilden, in denen „Aspekte des sogenannten ‚inneren Lebens‘“ (Langer 1965, 225), Grundaffekte und -erfahrungen also, zeichenhaft verdichtet, zeichenhaft veranschaulicht, als Zeichen dem Bereich des Spiels und der spielerischen Freiheit zugeführt werden. Die poetische Funktion musicalisiert die Sprache – und sie musicalisiert menschliche Erfahrungen, die, wie in der Musik, auch im literarischen Werk ihre jeweils einzigartige, zeichenhafte Ausprägung finden.

## **7. Didaktische Folgerungen: Zum Projekt einer musisch-literarischen Erziehung**

Die poetische Funktion ist es also, aufgrund deren literarische Texte in ihrer Faktur sich musikalischen Prinzipien annähern und in ihrer Wirkung der Rezeption von Musik nahekommen. Wenn aber die Literatur qua poetischer Funktion so eng mit

der Musik verwoben ist, dann sollte Musik im Literaturunterricht nicht allein methodisch „ingesetzt“ und auch nicht nur unter intermedialer Perspektive thematisiert werden. Vielmehr wäre auf lange Sicht eine musisch-literarische Erziehung zu projektieren, die früh schon, im Elementar- und Primarbereich nämlich, ansetzt, um den Sinn für Äquivalenz- und Rekurrenzstrukturen zu öffnen und bis in die Deutschlehrerbildung hinein wachzuhalten. Gemäß den drei oben unterschiedenen Ebenen der klanglichen, strukturellen und „existentiell“ genannten Rekurrenzen könnte ein solches Projekt die folgenden Dimensionen betreffen:

- *Sinn für klangliche Rekurrenzen*: Auch wenn Schülerinnen und Schüler sich deklaratives Wissen darüber erworben haben, was ein Jambus oder ein Trochäus ist, können doch viele mit Blick auf ein Gedicht dessen Betonungsstrukturen schlicht nicht auffassen. Eine musikalische (Hör-)Erziehung kann hier kaum früh genug ansetzen, um das Ohr in metrisch-rhythmischer Hinsicht zu schulen. Davon dürfte nicht nur die Rezeptionsfähigkeit lyrischer Texte profitieren. Wenn zutrifft, was Wolfgang Herrndorf über den schriftstellerischen Primat des Klangs vor dem Gesagten geäußert hat („Klang beim Schreiben immer wichtiger als Inhalt. Erst Klang und Form, dann Inhalt“, Herrndorf 2013, 242)<sup>8</sup>, dann sollten sich vielmehr auch Erzähltexte ihrem Leser ganz wesentlich über Momente der prosodischen Gewichtung in Satzbögen und -perioden erschließen (vgl. ausführlicher Odendahl 2015, 81ff.). Zu den klanglichen Schönheiten der Texte etwa von Kafka oder Thomas Mann wird ein Rezipient ohne ein entsprechend sensibilisiertes Ohr keinen adäquaten Zugang finden können – weshalb ihm möglicherweise dergleichen Texte überhaupt verschlossen bleiben werden.
- *Sinn für strukturelle Rekurrenzen*: Kennzeichnend für die musikalische Rezeption ist das Wieder-Hören-Wollen, Voraussetzung für eine kompetente musikalische Produktion das wiederholende Üben. Auch literarisches Lernen ist wesentlich an die (lustvolle) Repetition geknüpft. Bevor etwa ein Märchen „gegen den Strich“ erzählt oder in diskursiver Verfremdung aufgefasst werden kann, müssen seine Grundstrukturen erst einmal durch wiederholende Lektüre- und Hörerlebnisse zum verkörperten Besitz geworden sein.

---

<sup>8</sup> Vgl. Thomas Manns auch klanglich gravitätischer daherkommende Äußerung gegenüber dem Dirigenten Bruno Walter: „Beim Schreiben [...] ist der Gedanke sehr oft das bloße Produkt eines rhythmischen Bedürfnisses: um der Kadenz und nicht um seiner selbst willen – wenn auch scheinbar um seiner selbst willen – wird er eingesetzt. Ich bin überzeugt, daß die geheimste und stärkste Anziehungskraft einer Prosa in ihrem Rhythmus liegt, – dessen Gesetze so viel delikater sind als die offenkundig metrischen“ (Mann 1960, 510).

Das musikalisch-rhythmische ‚Immer Wieder‘ der Rezeption derselben Geschichte oder motivisch-strukturell verwandter Erzähltexte schafft überhaupt erst einen Sinn für strukturelle Äquivalenzen und Oppositionen. Anspruchsvolle, den Literaturunterricht prägende Aufgaben wie das Auffinden motivischer Verwandtschaften zwischen einzelnen Erzählsträngen eines Texts oder zwischen verschiedenen, motivverwandten Texten setzen im Grunde solche genussvolle Primärerfahrungen der Wiederholung des Immergleichen voraus. Für eine langfristig angelegte Förderung des literarischen Lernens bedeutet dies, dass vom vorschulischen Bereich an bis hinein in die Lehrerausbildung Räume des ritualisierten, zu übenden Vorlesens und Erzählns (vgl. etwa Wardetzky 2007), der stimmlichen Performanz und des Theaterspielens offen gehalten werden sollten. Literatur als Zeit- und Klangkunst verlangt schlicht viel Zeit für ihre Verlautbarung, gerade auch in der Wiederholung. Wie oft erklingen Sätze aus einem Theaterstück bei der Vorbereitung auf eine Schulaufführung; wie wenig kommt Literatur zum Klingen im zurechtgestutzten, aufgabenbewehrten Schnipsel-Format, das die meisten Lehrwerke ihr einzuräumen bereit sind. Nur wo den Texten und ihren Rezipienten Zeit und Muße zur Entfaltung gegeben wird, können sich auch literarische Lesefähigkeiten entfalten.

- *Sinn für ‚existentielle Rekurrenzen‘:* Musik und Literatur, so wurde hier gesagt, stellen auf je unterschiedliche Weise Zeichenkomplexe bereit, in denen ein Rezipient seine Grund- und Urfahrungen, in den Rang eines Zeichens erhoben, wiedererkennen kann. Ein solches Wiedererkennen hat eine kathartische Wirkung, indem es dem Rezipienten erlaubt, sich in spielerisch-betrachtender Distanz von dem zu lösen, was ihn sonst unmittelbar umtreibt. Wenn Musik, Literatur und, wie man annehmen darf, Kunst schlechthin das Wiedererkennen von etwas je Empfundenem ermöglicht, nicht selten weit über kulturelle und zeitliche Grenzen hinweg: dann ist der Kunst fraglos ein regressives Moment zu eigen. Eine ihrer wichtigsten Funktionen wäre es nämlich, dem Rezipienten zu bedeuten: ‚So, wie es dir ergeht, ergeht es Menschen überall und von jeher. Du bist nicht mehr und nicht weniger als sie; lass dir das zum Trost und zur Entlastung gesagt sein‘. Eine solche regressive Wirkung der Kunst muss allerdings einer Zeit, die vor allem Fortschritt, kumulativen Erwerb und Wachstum will – gerade auch im Erziehungswesen – zutiefst suspekt sein. Aber so gewiss es ist, dass der Mensch stets das Vorwärtskommen sucht (dialektischerweise ja auch im Kunstschaffen), so sicher ist es auch, dass er Momente des Sich-Besinnens, Zurückfindens, Zur-Ruhe-Kommens und Loslassens dringend benötigt. Und

zwar nicht zuletzt, um sich in einer Sphäre des Spiels und der Freiheit von den Zwängen eines gesellschaftlich geforderten Immer-weiter-Müssens einmal zu emanzipieren. Dies aber gewähren ihm, auch in Schule und Erziehung, vor allem die Kunst, die Literatur und die Musik.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1963): „Fragment über Musik und Sprache“. In: Ders.: *Quasi una Fantasia*. Musikalische Schriften II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-16
- Anders, Günther (1956): „Über die Bombe und die Wurzeln unserer Apokalypse-Blindheit“. In: Ders.: *Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. München: Beck, S. 233-324
- Frisch, Max (1957): *Homo faber. Ein Bericht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Gess, Nicola (2010): „Intermedialität reconsidered. Vom Paragone bei Hoffmann bis zum Inneren Monolog bei Schnitzler“. *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 42. S. 139–168
- Gess, Nicola/Honold, Alexander (2017): „Einleitung“. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1-14
- Gier, Albert (1995): „Musik in der Literatur. Einflüsse und Analogien“. In: Zima, Peter V. (Hg.): *Literatur intermedial. Musik – Malerei – Photographie – Film*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 61-92
- Herrndorf, Wolfgang (2013): *Arbeit und Struktur*. Berlin: Rowohlt
- Holoubek, Helmut (1998): *Musik im Deutschunterricht: (re)konstruierte Beziehungen, oder: Thema con variazioni*. Frankfurt a.M.: Lang
- Langer, Susanne K. (1965 [1942]): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a.M.: Mäander Kunstverlag (engl. *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, Cambridge, Mass.)
- Lubkoll, Christine (2017): „Musik in Literatur: Telling“. In: Gess, Nicola/Honold, Alexander (Hg.): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 78-94
- Jakobson, Roman (1979 [1960]): „Linguistik und Poetik“. In: Ders.: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Hg. von Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 83-121

- Mann, Thomas (1960): „An Bruno Walter zum siebzigsten Geburtstag“. In: Ders.: *Gesammelte Werke in zwölf Bänden* (GW). Band X: Reden und Aufsätze 2. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 507-512
- Odendahl, Johannes (2015): „Die geheimste und stärkste Anziehungskraft“. Rückschlüsse aus Untersuchungen zur Rezeption von Musik auf Literarizität und literarisches Verstehen“. In: Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 71-86
- Odendahl, Johannes (2017): „Poetische Funktion und literarische Kompetenz. Eine Modellskizze am Leitfaden von Jakobsons Semiotik“. In: *Wirkendes Wort* 1. S. 87-111
- Odendahl, Johannes (2018): *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Band 39. Hg. v. Bodo Lecke und Christian Dawidowski)
- Odendahl, Johannes/Hacksteiner, Lukas (2017): „Musik beschreiben – Musik erzählen“. In: *Deutschunterricht* 5, S. 32-37
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen/Basel: Francke
- 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
- Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16
- Wangerin, Wolfgang (2013): „Meine Ruh ist hin – Mein Herz ist schwer“. Vertonungen (literarischer) Texte im Deutschunterricht“. In: Esterl, Ursula/Petelin, Stefanie (Hg.): *Musik* (= ide. *Informationen zur Deutschdidaktik*. Heft 2). Innsbruck: StudienVerlag, S. 53-64
- Wardetzky, Kristin (2007): „Herkunft“. In: Dies. (Hg.): *Projekt Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 253-270
- Wolf, Werner (2002): „Intermedialität – ein weites Feld und eine Herausforderung für die Literaturwissenschaft“. In: Foltinek, Herbert/Leitgeb, Christian (Hg.): *Literaturwissenschaft – intermedial, interdisziplinär*. Wien: Verl. der Österr. Akad. der Wiss., S. 163-192
- Wolf, Werner (2014): „Intermedialität: Konzept, literaturwissenschaftliche Relevanz, Typologie, intermediale Formen“. In: Dörr, Volker/Kurwinkel, Tobias (Hg.): *Intertextualität, Intermedialität, Transmedialität. Zur Beziehung zwischen Literatur und anderen Medien*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 11-45
- Wolf, Werner (2017): „Musik in Literatur: *Showing*“. In: Gess, Nicola/Honold, Alexander (Hg.): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 95-113