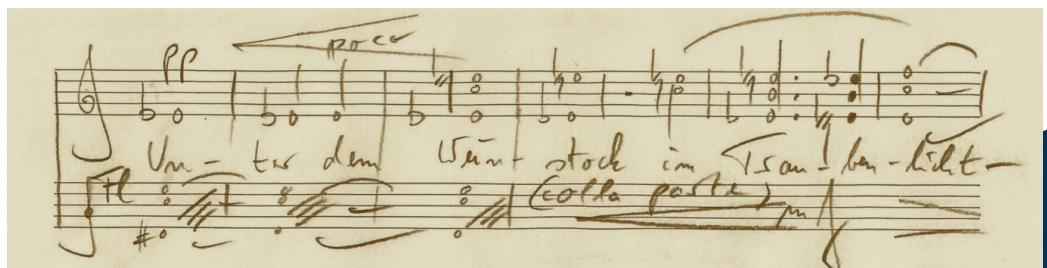


Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 5

Johannes Odendahl (Hg.)

# Musik und literarisches Lernen



# Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 5

*innsbruck university press*





Johannes Odendahl (Hg.)

# **Musik und literarisches Lernen**

Johannes Odendahl

Institut für Fachdidaktik, Didaktik des Unterrichtsfachs Deutsch, Universität Innsbruck

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung des Instituts für Fachdidaktik sowie  
des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck gedruckt.

© innsbruck university press, 2019

Universität Innsbruck

1. Auflage

Alle Rechte vorbehalten.

Umschlag: © Johannes Marks: *Große Szene für Bariton, Chöre und Orchester* nach  
Ingeborg Bachmanns Gedicht „Unter dem Weinstock“. Skizze des Komponisten

[www.uibk.ac.at/iup](http://www.uibk.ac.at/iup)

ISBN 978-3-903187-49-8

DOI 10.15203/3187-49-8

OPEN  ACCESS 

# Inhalt

## Zur Einleitung

JOHANNES ODENDAHL

7

## I. Musik und literarisches Lernen: intermediale Theorielinien

Musik und literarisches Lernen

Intermediale Grundlagen und didaktische Perspektiven

JOHANNES ODENDAHL

17

Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur – und welche Erkenntnisse sie für Literatur und Literaturunterricht ermöglichen

WERNER WOLF

35

## II. Sprechen über Musik – „musikalisch“ sprechen

Sprache – Klang – Gesang

Das Musikalische als Thema und Instrument der Lyrik: Musikgedichte der Romantik

CHRISTINE LUBKOLL

59

Bachmann und Celan – die Wirkung der Stimmen

MANFRED KOCH

76

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

Über die Schwierigkeiten, Musik mit den Mitteln der Sprache zu vermessen

JÜRGEN OBERSCHMIDT

89

Sprechen in Musik – Sprechen über Musik

Gedanken, angestachelt durch die Gestalt Robert Schumanns

MICHAELA SCHWARZBAUER

105

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“ Franz Schuberts Erzählung <i>Mein Traum</i> und das Ende einer romantischen Illusion WOLFGANG WANGERIN	123
<b>III. Rockmusik und Popkultur: Intermediale Grenzgänge, auch im Literaturunterricht</b>	
„Die Revolution oder Berlin – Tag & Nacht“ Zeitgenössische deutschsprachige Rockmusik im Deutschunterricht CAROLINE BADER	145
„Aufräumarbeiten nach 100 Jahren Selbstverwirklichung“ PeterLichts popmusikalische Rilke-Rezeption in <i>Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern</i> CARLO BRUNE	162
Schwarze Romantik und Gothic Elements bei <i>Rammstein</i> und Julee Cruise Literalität und Musikalität im Deutschunterricht TORSTEN VOSS	182
<i>Me and the Devil</i> Zur Erzähl-Funktion jugendliterarischer Soundtracks HEIDI LEXE	201
Die Autorinnen und Autoren	216

# 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



# **I. Musik und literarisches Lernen: intermediale Theorielinien**



# **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 sorcier* 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 erübrigt 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 „eingesetzt“ 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 ergibt, ergibt 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

# **Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur – und welche Erkenntnisse sie für Literatur und Literaturunterricht ermöglichen<sup>1</sup>**

WERNER WOLF

## **1. Einleitung: Intermediale Bezüge zwischen Literatur und Musik – fachdidaktisch für den heutigen Literaturunterricht relevant?**

Literatur, insbesondere die buchvermittelte, scheint in der heutigen Welt angesichts der wachsenden Bedeutung der neuen Medien und ihrer technischen Möglichkeiten an Gewicht zu verlieren. Das macht den Literaturunterricht in den Schulen, einschließlich des Deutschunterrichts der Sekundarstufe II, um den es im Folgenden gehen soll, nicht leichter. Grundsätzlich, und das weiß jeder, der Literatur auf seriöse und insbesondere ‚vorwissenschaftliche‘ Art und Weise vermitteln will, braucht man für den Unterricht von Literatur wie für jedes andere Wissens- und Bildungsgebiet ein gewisses Fachvokabular. Aber gilt das auch für etwas so Spezielles wie ‚Intermedialität‘, ein Konzept, das wohl noch immer zumindest für ein breites Publikum der Erläuterung bedarf (vereinfachend meint es die ‚Wechselbeziehung zwischen Medien<sup>2</sup>? Die Frage nach dem Wert, sich mit Intermedialität zu beschäftigen, stellt sich im vorliegenden Kontext nicht zuletzt deshalb, weil die fachdidaktische For-

---

<sup>1</sup> Der Vortrag basiert z.T. auf: Wolf 2014/2018 und 2017; vgl. auch den fachdidaktisch orientierten Essay Wolf 2019. Ich danke meinen Mitarbeiterinnen Frau Ingrid Pfandl-Buchegger und Frau Jutta Klobasek-Ladler für ihre Hilfe bei Einrichtung und Korrektur des Manuskriptes.

<sup>2</sup> Der Begriff ‚Medium‘, wie er hier und in der Folge verwendet wird, schließt die Künste ein und meint „ein konventionell als distinkt angesehenes Kommunikationsdispositiv, das nicht nur durch bestimmte technische und institutionelle Übertragungskanäle, sondern auch durch die Verwendung eines semiotischen Systems (oder mehrerer solcher Systeme) zur öffentlichen Übermittlung von Inhalten gekennzeichnet ist“ (Wolf 2014/2018, 183); „Intermedialität bedeutet das Überschreiten von Grenzen zwischen konventionell als distinkt angesehenen Kommunikationsmedien, wobei solches Überschreiten sowohl innerhalb von einzelnen Werken oder Zeichenkomplexen als auch zwischen solchen vorkommen kann“ (ebd., 184-185).

schung die Auseinandersetzung mit diesem Konzept bisher nur zögerlich aufgenommen hat.<sup>3</sup> Brauchen also Schüler und Lehrer<sup>4</sup> des Faches Deutsch wirklich Kenntnisse über intermediale Bezüge z.B. zwischen Literatur und Musik, und ist aus der Beziehung Musik – Literatur für den heutigen Literaturunterricht überhaupt etwas zu gewinnen?

Die obigen Fragen sind natürlich rhetorisch, denn die Antwort „Ja“ ist zumindest für den vorliegenden Band und die diesem zugrundeliegende Innsbrucker Tagung „Musik und literarisches Lernen“ vom März 2018 bereits impliziert, denn ansonsten hätte die Tagung nicht stattgefunden und es würde auch diesen Band nicht geben. Ich selbst bin – als Hobby-Musiker und Literaturwissenschaftler, aber auch als ehemaliger Gymnasiallehrer – zutiefst davon überzeugt, dass die Einbeziehung von musik-literarischer Intermedialität für den Literaturunterricht (und darüber hinaus) relevant ist und dass damit auch die einschlägige Intermedialitätsforschung für Literaturlehrende Beachtung verdient. Aber wie ist diese Überzeugung zu rechtfertigen? Was genau ist aus der musik-literarischen Intermedialität an Erkenntnissen für die Literatur und deren Didaktik zu gewinnen?

Ich möchte im Folgenden zeigen, dass jede der – in meiner Typologie – vier Hauptformen der musikliterarischen Intermedialität tatsächlich für den Literaturunterricht sinnvoll zu verwenden ist. Dafür stelle ich zunächst das System intermediale Bezüge kurz vor und werde dann auf einzelne (aufgrund der Beschränkungen des vorliegenden Beitragsformates allerdings nicht auf alle) Formen mit einigen Beispielen eingehen. Abschließend möchte ich Perspektiven für Möglichkeiten des interdisziplinären Zusammenwirkens einiger Schulfächer mit dem literaturbezogenen Deutschunterricht andeuten.

## 2. Zur Bedeutung von musik-literarischer Intermedialität für Studium und Unterricht von Literatur

Was genau ist nun die Relevanz von Intermedialität für Studium und Unterricht von Literatur? Dass heute Medien selten allein auftreten, dass das Visuelle mit dem

---

<sup>3</sup> Wangerin (2006) kommt als Herausgeber eines inhaltlich intermedialen fachdidaktischen Bandes ohne den Terminus aus, und auch Esterl/Petelin (2013/2016) erwähnen ihn nur beiläufig. Erst in jüngerer Zeit gibt es im deutschsprachigen Raum einige einschlägige Publikationen aus dem Bereich der Fachdidaktik, z.B. Lieder/Uhlig, Hg. (2016) oder Maiwald, Hg. (2019), jeweils mit Beiträgen von mir (Wolf 2016 und 2019).

<sup>4</sup> Hier und in der Folge wird das grammatische Geschlecht von Sammelbezeichnungen unabhängig vom natürlichen Geschlecht der Gemeinten verwendet.

Akustischen, dass Schrift, Bild und Ton häufig zusammen vorkommen, wird jedem Schüler durch den Verweis auf den Tonfilm und digitale Dispositive wie Computer oder Smartphone rasch klar zu machen sein. Was aber hat das mit dem Deutschunterricht zu tun, in dem es wohl immer noch hauptsächlich um Texte geht?

Eine mögliche Antwort, die ich hier nur andeuten kann, ist der Verweis auf das, was heute ‚transmediales Erzählen‘ (*transmedial storytelling* [vgl. Jenkins 2006/2008]) genannt wird: die Vermittlung von Erzählwelten wie z.B. derjenigen der auch im deutschsprachigen Raum bekannten Serie *Game of Thrones*<sup>5</sup> nicht nur in Romanen, sondern auch als TV-Serie, als DVD- oder Blue Ray-Filme, als Computerspiel, Brettspiel usw. –, und in manchen dieser Medien wird die ursprünglich literarische Erzählung außerdem mit Musik kombiniert, z.B. als Filmmusik. Erzähl-Literatur ist übrigens auch mit mancher Musik insofern verwandt, als beide Medien mehr oder weniger gut narrative Strukturen umsetzen können. Der Roman kann das zwar besser als Instrumentalmusik, aber immerhin ist manche Programm-Musik sogar als ‚Übersetzung‘ literarischer Erzählungen ins Medium der Musik entstanden<sup>6</sup> – eine weitere Möglichkeit, die Bedeutung von Intermedialität für den Literaturunterricht zu illustrieren. Eine andere Antwort auf die oben gestellte Frage könnte der historische Hinweis darauf sein, dass v.a. die Lyrik ursprünglich in sehr enger Beziehung zu Musik gestanden hat, mit der sie Rhythmus und andere Hervorhebungen des Lautlichen teilt (all dies zeigt sich bis heute in der Etymologie des Begriffs ‚Lyrik‘ mit seiner Referenz auf ein Musikinstrument, die Lyra). Damit nicht genug: Literatur und Musik sind einander auch z.B. in der gemeinsamen Fähigkeit zum besonders intensiven Erwecken von Emotionen verwandt. Des Weiteren gehen literarische Texte und Musik nach wie vor enge Beziehungen miteinander ein, z.B. in Oper und Operette sowie im Musical und im Lied oder *song*. Ferner können literarische Texte auf vielfältige Art auf Musik verweisen und solche Referenzen als Teil der eigenen Sinnstruktur verwenden. Und schließlich kann die Tonkunst, die trotz mancher Verwandtschaft mit der Sprachkunst doch auch deutlich von dieser unterschieden ist, ihr ‚Anderes‘ bildet, gerade wegen dieses Kontrastes zur Reflexion über die Eigenheiten der Sprachkunst führen. – Alles in allem genügend Gründe, um sich mit Musik und Literatur auch im Deutschunterricht zu beschäftigen.

---

<sup>5</sup> Dies ist der Serientitel der HBO-Fernsehserie und der daran anschließenden DVD- bzw. Blue Ray-Produktion; die ursprüngliche Romanserie hatte der Autor George R. R. Martin bekanntlich *The Song of Ice and Fire* betitelt.

<sup>6</sup> So ist z.B. Shakespeares Tragödie *Romeo and Juliet* (Dramen sind Formen des Narrativen) nicht nur in diverse Opern und Musicals transponiert worden, sondern auch in Programm-Musik (z.B. Hector Berlioz, *Roméo et Juliette*, 1839/1846), wie unlängst von Pawłowska (2017) diskutiert wurde (vgl. hierzu auch Rosteck 2006). Zur Narrativität von Instrumentalmusik s. auch Wolf 2002b/2018, 413-427 und Wolf 2018, 480-500, mit jeweils weiteren bibliographischen Angaben.

### 3. Typologie (musik-literarischer) intermedialer Formen im Überblick

Die Vielfalt der Formen musik-literarischer Bezüge verlangt nach einer bestimmten Ordnung, nach einer Typologie. Die Beispiele, die ich soeben genannt habe, sind allesamt Erscheinungsformen einer Typologie, die ich in Anlehnung an eine klassische Systematik von Steven Paul Scher (1984) und eine weitere von Irina Rajewsky (2002) entwickelt habe.<sup>7</sup> Ich will hier nicht auf ihre im vorliegenden Zusammenhang weniger interessierende Genese eingehen, sondern die mit ihr erfassten Hauptformen der Intermedialität kurz vorstellen. Im Anschluss daran sollen diese Formen durch einige, hoffentlich nicht ganz an einem denkbaren Deutschunterricht vorbeigehende musik-literarische Beispiele erläutert werden, verbunden mit Bemerkungen zu einem möglichen didaktischen Ertrag für den Literaturunterricht.

Vorangestellt sei eine systematische Übersicht über die in der genannten Typologie erfassten Intermedialitätsformen (siehe Diagramm 1). Was dieses Diagramm nicht anzeigt, was aber hier in Ergänzung früherer Publikationen von mir betont werden soll, ist der Umstand, dass die einzelnen Formen theoretische Abstraktionen darstellen, die in der Praxis isoliert, aber auch in Kombination vorkommen können.<sup>8</sup> Außerdem vermag die hier illustrierte Typologie, die aus einer synchronen, statischen Perspektive hervorgegangen, diachrone, dynamische Entwicklungen z.B. bei der Entstehung neuer Medien nicht zu erfassen, ebenso wenig wie eine funktionale Perspektive, die für den Einzelfall der jeweiligen Interpretation vorbehalten bleiben muss.

---

<sup>7</sup> Vgl. hierzu Wolf 2018, v.a. Teil I.

<sup>8</sup> So kann die intermediale Transposition eines Romans in einen Film natürlich explizite intermediale Referenzen (z.B. im Abspann) auf diesen Roman enthalten, und die intermediale Transposition eines literarischen Werks in Programm-Musik kann auch zu literaturimitierenden Verfahren in der Musik führen.

## Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur

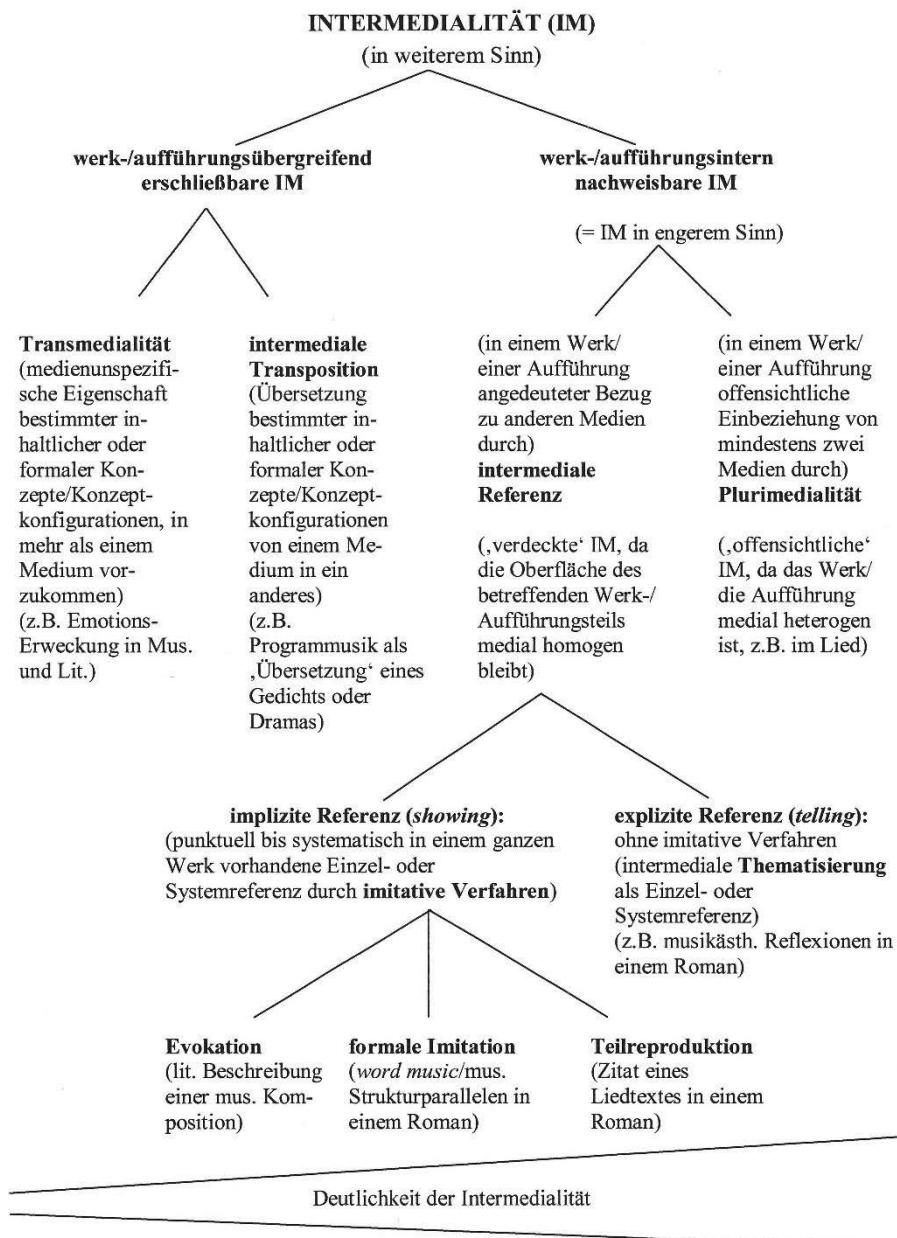


Abb.: System intermedialer Beziehungen mit Beispielen aus dem Bereich Musik/Literatur, z.T. nach Rajewsky 2002 und Wolf 2002a/2018, 77

Die oben genannte gemeinsame Fähigkeit von Literatur und Musik, z.B. Gefühle hervorzurufen, ist Teil einer ‚werkübergreifenden‘ **Intermedialität**, die ich nach Rajewsky (vgl. 2002, 206) ‚Transmedialität‘ nenne (wobei Rajewsky Transmedialität anders als ich der Intermedialität gegenüberstellt und sie damit nicht als eine ihrer Erscheinungsformen ansieht). Transmedial sind Phänomene, die nicht medien spezifisch und daher in mehr als einem Medium beobachtbar sind. Dabei spielt hier für den Beobachter ein möglicher Ursprung des untersuchten Phänomens in einem bestimmten Medium keine Rolle, sondern nur, dass es medienübergreifend vorkommen kann und so zum Medienvergleich anregt.

Transmedialität kann sich auf historische Phänomene beziehen wie z.B. auf die Empfindsamkeit, die im 18. Jahrhundert in mehreren Medien und Künsten (z.B. in der Erzählkunst wie in der Musik) präsent ist. Sie kann sich aber auch auf transhistorische Phänomene beziehen, wie z.B. Erzählstrukturen, die sowohl in der Erzählkunst als auch in der Oper (und manchmal sogar in der Instrumentalmusik)<sup>9</sup> auftreten.

Eine weitere Spielart werkübergreifender Intermedialität ist in der oben ebenfalls genannten Möglichkeit impliziert, dass literarische Werke Vorlagen für eine musikalische Umsetzung in der Programm-Musik werden oder umgekehrt, wenn Opern aus bereits existierenden Romanen entstehen. Was hier vorliegt, ist die sog. ‚**intermediale Transposition**‘. Wird bei der Transmedialität von einem Ursprungsmedium abgesehen, so werden mit dem Begriff der intermedialen Transposition Fälle erfasst, bei denen formale oder inhaltliche Elemente eines Werkes des Zielmediums B auf erkennbare Weise auf ein Werk des Quellmediums A als ‚Übersetzung‘ rückführbar sind oder für die eine solche Rückführbarkeit zu Interpretationszwecken wichtig ist.

Das Lied und der Popsong sind die vielleicht häufigsten und auch offensichtlichsten Formen musik-literarischer Intermedialität. Es sind Formen, die sich nicht in intermedialen Bezügen jenseits eines untersuchten Werkes zeigen, sondern innerhalb desselben. Es handelt sich also um Varianten ‚**werkinterner Intermedialität**‘ (wobei – hier wie generell – ‚Werk‘ auch eine Aufführung bezeichnen kann). Bei werkinterner Intermedialität ist der intermediale Bezug zu mindestens einem weiteren Medium ein integraler und nicht subtrahierbarer Bestandteil des betrachteten Werkes. Dies kommt wie bei der werkübergreifenden Intermedialität in zwei Hauptausformungen vor: zum einen in der sog. intermedialen Referenz (auf die gleich eingegangen wird) und zum anderen in der **Plurimedialität**. Letztere liegt im Lied vor und kann als additive Kombination oder als Verschmelzung von (ursprünglichen) Einzelmedien auftreten. In jedem Fall aber werden die medialen Bestandteile

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu oben, Anm. 6.

zu integralen Teilen der semiotischen Oberflächenstruktur eines plurimedialen Werkes und erzeugen den Eindruck medialer Hybridität, da semiotische Anteile von eigentlich oder ursprünglich eigenständigen Medien an der Werkoberfläche erscheinen.

Bleibt noch die **intermediale Referenz** als zweite Hauptform werkinterner Intermedialität. Intermediale Referenz erscheint ihrerseits in zwei Großformen: in expliziter und impliziter Referenz. Die **explizite Referenz** kann bei verbalen Medien auch ‚Thematisierung‘ genannt werden, da sie im Modus des ‚*telling*‘ operiert: Die altermediale Referenz basiert hier darauf, dass in einem Werk mit Hilfe des je üblichen Zeichensystems klar, d.h. über Denotationen, auf ein anderes Medium verwiesen wird. In verbalen Medien bedeutet das, dass immer dort explizite intermediale Referenz vorliegt, wo in einem gegebenen Werk ein altermediales Medium oder Werk genannt oder diskutiert wird.<sup>10</sup>

Neben der expliziten ist die **implizite intermediale** Referenz zu nennen. Sie kann wiederum mehrere Formen annehmen, wie sei bei Rajewsky (2002 und 2003) ausführlich für filmisch-literarische Intermedialität diskutiert werden. Zu diesen impliziten Referenzen gehört die partielle Reproduktion eines Mediums, wie sie z.B. im Zitieren eines Songtextes in einem Roman vorliegt, wodurch zugleich per Assoziation die musikalische Begleitung im inneren Ohr eines informierten Lesers erklingen kann. Ferner zählt zu den Spielarten impliziter intermedialer Bezugnahmen die altermediale Evokation, durch die z.B. in einem Roman mittels der ‚anschaulichen‘ Beschreibung eines Musikstückes oder eines Konzertbesuches eine mehr oder weniger lebhafte Vorstellung eines altermedialen Werkes im Leser erzeugt werden kann. Und schließlich ist auch der Versuch, ein anderes Medium formal mit den Mitteln des eigenen Mediums nachzuahmen, eine Variante der impliziten intermedialen Referenz. Der gemeinsame Nenner all dieser Unterformen ist nicht wie bei der expliziten Referenz der Modus des ‚*telling*‘, sondern die mehr oder weniger detaillierte Imitation eines anderen Mediums im Modus des ‚*showing*‘.

---

<sup>10</sup> Selbst die Erwähnung eines Bildes an der Wand eines Zimmers als Teil einer Deskription in einem Roman wäre damit theoretisch eine intermediale Referenz – diese Klassifikationsmöglichkeit besagt allerdings noch nichts über den praktischen interpretatorischen Wert dieser Referenz, der auch nur in der atmosphärischen Ausstattung eines Interieurs liegen mag.

## 4. Werk- und aufführungsübergreifende Intermedialität: musikalische und literarische Beispiele

Nun zu einigen Beispielen für die vorgestellten vier Hauptformen der Intermedialität und zur Bedeutung dieser Formen für den Unterricht.

### 4.1 Transmedialität: Emotionen in Instrumentalmusik und Literatur (Lyrik)

Emotionen gehören zu jenen psychischen Zuständen, die durch lebensweltliche Erfahrung hervorgerufen werden können, daneben aber auch durch Erinnerungen und durch die Kunst. In manchen Künsten ist das Erwecken von Emotionen sogar eine herausragende und oftmals gesuchte Wirkung. Die Musik gehört sicher zu diesen Künsten, aber auch die Literatur. Für den Deutschunterricht bietet sich daher ein Fokus auf die Emotionsauslösung im Medienvergleich zwischen der Literatur (v.a. der Lyrik) und der Musik an – und zwar als eine Möglichkeit, Aspekte der Wortkunst in ihrer Spezifizität durch Differenz und Ähnlichkeit im Vergleich mit einer anderen Kunst herauszuarbeiten.

Bei einem solchen transmedialen Vergleich auf der Basis eines gemeinsamen, medienübergreifenden Potentials empfiehlt es sich im Fall der Emotionsauslösung, zunächst ein Beispiel aus dem Bereich der Instrumentalmusik zu wählen, d.h. „reiner“, wortloser Musik, um den Kontrast zur Wortkunst zu maximieren. Man könnte hier z.B. einen modernen ‚Klassiker‘ wählen: das berühmte *Adagio for Strings* aus dem Streichquartett op. 11 (1936) von Samuel Barber (ggf. nur den Beginn, denn die Komposition könnte zwar mit neun Minuten Länge im Unterricht gerade noch verwendet werden, könnte aber den veranschlagten Rahmen für ein Beispiel sprengen; jedenfalls genügte für den vorliegenden Zweck ein Auszug).

Im Unterrichtsgespräch wäre hier zunächst die vermittelte Emotion – verhaltene Trauer/Melancholie – zu identifizieren. Danach sollten einige charakteristische Verfahren der Komposition erarbeitet werden, mit deren Hilfe diese emotionale Wirkung erzielt wird. Man wird hier u.a. auf Folgendes eingehen: Da ist zunächst einmal das sehr langsame Tempo, wie es bereits in der Tempobezeichnung „Adagio“ des Satzes anklingt (es wird unterstrichen durch die vielen Zäsuren vor den Einsätzen des Hauptthemas und zweimal sogar durch Generalpausen). Erwähnenswert sind ferner die geringe Lautstärke (meist *piano* mit nur vier Takten im *ff*, bevor das Stück im *pp* endet), die Dominanz von Moll (die Tonart ist b-Moll) und die Melodieführung, die auffällig wenig Sprünge aufweist, vielmehr fast ausschließlich in Ganz- oder Halbtönschritten immer wieder um einen Ton (b oder f) kreist.

Als Parallele hierzu könnte man ein bekanntes Kurzgedicht von Johann Wolfgang v. Goethe wählen: das Gegenstück zu *Wandrers Nachtlied, Ein Gleches* (entstanden 1780):

Über allen Gipfeln  
Ist Ruh,  
In allen Wipfeln  
Spürest du  
Kaum einen Hauch;  
Die Vögelein schweigen im Walde.  
Warte nur, bälde  
Ruhest du auch.

(Goethe 1988: I, 142; Hervorhebungen nicht original)

Man wird hier im Unterricht zunächst mit dem Vorlesen oder Vorlesen-Lassen (ggf. mit der Frage, ob adäquat rezitiert wurde)<sup>11</sup> beginnen und dann nach den in der Klasse hervorgerufenen Gefühlen oder nach der Wirkung fragen (melancholische Ruhe? resignierte oder gleichmütige Todeserwartung?). Wichtig ist sodann, als Vorbereitung für den Medienvergleich, die Diskussion der sprachlichen Mittel, mit denen diese Wirkung erzielt wird: Besonders auffallend ist hier wohl – wie bei Barber – das langsame Tempo, das durch die auffallend kurzen Zeilen nahegelegt wird und bereits im zweiten Vers durch ein Äquivalent zu einer Generalpause quasi zum Erliegen kommt: Im Gegensatz zu allen anderen Versen, die zwischen zwei und drei Hebungen (im obigen Zitat unterstrichen) schwanken (wie übrigens auch das Taktmaß bei Barber schwankt), hat dieser Vers nur eine Hebung, auf welcher er endet. Ruhe wird durch diese ‚Generalpause‘ ikonisch durch Abwesenheit von Text und Laut erfahrbar gemacht: Es fehlt ein Versfuß. Das Tempo verlangsamend wirkt auch das Aufeinandertreffen von Hebungen zwischen dem Ende von V. 4 und dem Beginn von V. 5 („du/Kaum“) sowie möglicherweise auch innerhalb von V. 7 (wenn man liest „wärte nùr, bälde“). Der Text eignet sich – wie sich hier zeigt – im Übrigen gut für die Einführung von Begriffen wie ‚Metrum‘ und ‚Rhythmus‘ – und entsprechenden Vergleichen zur Musik (z.B. Takt, Synkopen). Eine weitere Beziehung zur Musik besteht in der Färbung bzw. Tonhöhe der Vokale: Bemerkenswert an Goethes Gedicht ist das Vorherrschen von dunklen Vokalen, v.a. des [u] (im Zitat durch Fettdruck angedeutet) und mit Einschränkung auch des [a]. Wo allerdings zunächst kein Musikäquivalent erkennbar wird, ist der Bereich der doch recht konkreten Semantik des Textes, wenn man ihn rein inhaltlich betrachtet und als

---

<sup>11</sup> Zu beachten wäre insbesondere ein langsames Sprechtempo und das Realisieren der Enjambements.

eingeschrieben in die zeitgenössische ‚Waldromantik‘ ansieht (was durch Goethes Wanderung auf den Kickelhahn im Thüringer Wald am 6. Sept. 1780 autobiographisch eine Bestätigung finden könnte). Welche Vorstellungswelt dagegen Barbers Komposition erweckt, ist diffus – wie aus einer Befragung von Schülern sicher unschwer zu ermitteln ist. Hieraus lässt sich Grundsätzliches über die unterschiedliche Wertigkeit der Semantik in Literatur und Musik ableiten und auch über deren – beschränkte – Bedeutung bei der Erzeugung von Gefühlen.

Allerdings ergibt sich dann doch wieder eine Nähe zur Musik, wenn man auf Themen oder zumindest auf das wiederholte Auftreten von ‚Isotopien‘ (sprachlich-semanticischen Rekurrenzen) zu sprechen kommt: Ähnlich wie bei Barber ein wiederholtes Thema deutlich wird, lässt sich auch bei Goethe eine Rekurrenz von Begriffen feststellen, welche zum Begriffsfeld ‚Naturszenerie eines Waldgebirges‘ gehören („Gipfeln“, „Wipfeln“, „Vögelein“, „Walde“): hierdurch wird sowohl eine ästhetische Einheit als auch eine gewisse Stimmung erzeugt.<sup>12</sup> Insgesamt ergäben sich so einige Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Künsten (Instrumental-)Musik und (lyrischer) Literatur, die für das Medium Literatur als Objekt des (Deutsch-)Unterrichts erhellt werden können.

## 4.2 Intermediale Transposition (Medienwechsel)

Für die zweite Form werkübergreifender Intermedialität, die intermediale Transposition, gibt es nur relativ wenige im Deutschunterricht verwendbare Beispiele. Ich gehe daher auf diese Spielart nur durch die Nennung eines Beispiels ein, da hier für dessen Explikation der Raum fehlt: Es ist die programm-musikalische Umsetzung von Goethes Ballade *Der Zauberlehrling* durch Paul Dukas unter dem Titel *L’Apprenti sorcier* (1897). Literaturdidaktisch wären Fälle wie dieser auszuwerten, indem man folgende Fragen stellt und im Unterrichtsgespräch beantworten lässt: Wie verständlich wäre Dukas’ Komposition ohne den Titel? Was vermag sie an Goethes Ballade ins eigene Medium zu übertragen – was nicht? Worin besteht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Sprache bzw. Sprachkunst und reiner Tonkunst bzgl. konkreter Aussagen? Leistet die Musik in mancher Hinsicht mehr als die Ballade? Aus alldem könnte sich Folgendes zeigen: Wie Medienvergleiche im Zeichen der oben

---

<sup>12</sup> Wem die gewählten Beispiele zu düster sind, der kann auch auf die Freude als transmediales Thema ausweichen. Als Beispiel böten sich hier an: in der Musik etwa der vierte Satz von Beethovens 7. Symphonie und in der Literatur Schillers *Ode an die Freude*, wodurch auch die Illustration von Plurimedialität durch die Vertonung dieser Ode in Beethovens Neunter vorbereitet werden könnte.

vorgeführten Transmedialität kann auch die intermediale Transposition zum ‚Außenblick‘ auf die Literatur genutzt werden – und zwar, um Grundsätzliches über die Leistungsfähigkeit, aber auch die Grenzen dieses Mediums zu erarbeiten.

## 5. Werk- und aufführungsinterne Intermedialität: musik-literarische Beispiele

### 5.1 Plurimedialität: das Lied

Das obige Beispiel von Goethe kann auch zur Illustration der offensichtlichsten Form musik-literarischer Intermedialität, der Verbindung von Text und Musik im Zeichen der Plurimedialität, u.a. im Lied, verwendet werden. Hier bietet sich Franz Schuberts Vertonung des Gedichtes an (alternativ die etwas längere von Franz Liszt)<sup>13</sup>. Literaturdidaktisch wird hier zu fragen sein, was an der Vertonung durch Schubert auffällt: erneut das langsame Tempo, die geringe Lautstärke bzw. Dynamik der Begleitung; die Wiederholung der letzten beiden Verse („Warte nur...“), der geringe Tonumfang der damit ruhig wirkenden Melodie (ähnlich wie bei Barber um das b kreisend). Ferner wäre zu fragen, ob die beiden Medien literarischer Text und Musik hier einfach addiert werden, oder ob die Musik auf den Text Bezug nimmt und wenn ja, inwiefern. Schließlich könnte erarbeitet werden, in welcher Hinsicht die Vertonung einen Mehrwert und auch eine interpretatorische Deutung (vielleicht auch Vereindeutigung) erzeugt. Besonders wird man hier auf das Erreichen des Textendes einen Takt vor dem Schlussakkord der Begleitung achten: Durch dieses Schweigen der Singstimme ergibt sich der ikonische Effekt einer bestimmten Art von Ruhe und Abwesenheit, die hier die Konnotation ‚Tod‘ sehr nahe legt.

---

<sup>13</sup> Zu „Goethe-Vertonungen im Deutschunterricht“ siehe Lecke 2006; Schubert verwendet für *Ein Gleicher* den Titel des ersten Gedichts aus Goethes *Dyptichon*. Wer nach Wort-Musik-Plurimedialität aus dem Bereich von Popmusik-Klassikern sucht, dem sei z.B. *Yesterday* von den Beatles empfohlen, da sich hier durch die Parallelen zwischen dem nostalgischen Inhalt und der ungewöhnlichen Begleitung mit ihrer ‚altmodischen‘ Instrumentierung unter Einschluss von Violinen gute Ansatzpunkte für eine Diskussion des ‚Mehrwertes‘ von Medienverbindungen ergäben.

## 5.2 Intermediale Referenz I (*telling*): explizite Musikreferenz in der Literatur

Damit kommen wir zur zweiten Hauptform werkinterner Intermedialität: zur **intermediale Referenz**. Beginnen wir mit der einfacheren Unterform, der **expliziten** Referenz. Der folgende Auszug *Andante* aus Hermann Hesses Gedichtzyklus *Feierliche Abendmusik* (1913-14) illustriert einen Fall solcher expliziter Referenz und soll zugleich zeigen, wie ein Musikbezug im Unterricht mit Blick auf seine Funktion innerhalb eines literarischen Textes fruchtbar gemacht werden kann (als Übung zur Identifikation solcher Referenzen kann man Schüler zum Unterstreichen einschlägiger Textpassagen anregen):

*Andante*

Immer wieder tröstlich  
Und immer neu in ewiger Schöpfung Glanz  
Lacht mir die Welt ins Auge,  
Lebt und regt sich in tausend atmenden Formen,  
5 Flattert Falter im sonnigen Wind,  
Segelt Schwalbe in seliger Bläue,  
Strömt Meerflut am felsigen Strand.  
Immer wieder ist Stern und Baum,  
Ist mir Wolke und Vogel nahe verwandt,  
10 Grüßt mich als Bruder der Fels,  
Ruft mir freundschaftlich das unendliche Meer.  
Unverstanden führt mich mein Weg  
Einer blau verlorenen Ferne zu,  
Nirgend ist Sinn, nirgend ist sicheres Ziel –  
15 Dennoch redet mir jeder Wildbach,  
Jede summende Fliege von tiefem Gesetz,  
Heiliger Ordnung, deren Himmelsgewölb' auch mich über-  
spannt,  
Deren heimliches **Tönen**  
20 Wie im Gang der Gestirne  
So auch in meines Herzens **Taktschlag** klingt.

(zit. nach Mayer 2011, 19-20, Hervorhebungen nicht original)

Dieses Gedicht scheint zunächst (V. 1-11) die tiefe Naturverbundenheit eines lyrischen Ichs auszudrücken, die dieses Ich auf seinem Lebensweg trotz aller Repetitivität empfindet. Angesichts der frohen Naturverbundenheit kommt das Negative

ab V. 12 überraschend: Dieser Lebensweg – solange er über dominant visuelle Eindrücke vermittelt wird – entbehrt offenbar des Sinnes und Ziels (V. 14). Das aber ist nicht das letzte Wort, denn ab V. 15 widerspricht ein „Dennoch“, gefolgt von expliziten Musikreferenzen (im Zitat fett gedruckt), dieser Sinnlosigkeit. Hier wäre nun didaktisch einzuhaken mit der Frage: Welche Bedeutung, welcher Mehrwert wird durch die Musikreferenz erzeugt? Als Antwort wird man herausarbeiten, dass der Verweis auf die Musik die thematisierte Sinnlosigkeit in eine kosmische Harmonie überführt, innerhalb derer die zuvor verspürte Sinn- und Ziellosigkeit aufgehoben ist (und bereits durch die Begriffe „heilige[...] Ordnung“ und „Gesetz“ in V. 17 und 16 angedeutet wird). Die ab V. 18 vorliegenden expliziten Musikreferenzen, die durch den Titel des Zyklus wie auch des vorliegenden Teil-Gedichts bestätigt werden, erfüllen eine traditionsreiche Funktion: Hier wird nämlich eine seit der Antike bis ins 20. Jahrhundert wirkende Konnotation der *musica instrumentalis* als Trägerin und Ausdruck geordneter Proportionen aufgerufen: die pythagoräische Idee der Sphärenharmonie. Diese Überzeugung von einer geordneten Welt ist es, welche dem lyrischen Ich letztlich Halt vermittelt. Dies geschieht durch die gefühlte Einheit der *musica mundana* (der Weltenmusik, die hier noch, so muss man sagen, als gottgeschaffene kosmische Harmonie erscheint) mit der *musica humana*, der Harmonie von Körper und Seele, die das lyrische Ich in seines „Herzens Taktschlag“ (V. 20) verfügt. Es versteht sich, dass Hesses Text auf eine instrumentale, eine echt tönende und nicht nur virtuelle Musik verweist, allerdings auf Musik von einem harmoniestiftenden Wohlklang, der für zahlreiche musikalische Strömungen der Gegenwart längst nicht mehr als Idealvorstellung gelten kann.

Auch aus diesen Bemerkungen lässt sich literaturdidaktisch Kapital schlagen: Es zeigt sich nämlich zum einen, dass die Literatur dank der Flexibilität der Sprache auf alles Mögliche referieren kann, und eben auch auf andere Texte und Medien – durch Intertextualität und Intermedialität. Ferner zeigt sich, dass für das Verständnis solcher Verweise einiges zu beachten ist: Wo es um Einzelwerkverweise geht, wäre der Sinnhorizont des Verweiswerkes zumindest in groben Zügen zu rekonstruieren, und es wäre zu prüfen, inwieweit dessen Einbeziehung in das verweisende Werk zu einem Mehrwert führt. Wo es um allgemeine Medienverweise (also ‚Systemreferenz‘) geht wie im vorliegenden Beispiel, sind die jeweils epochen- oder kulturspezifischen Konnotationen zu reflektieren, die mit dem entsprechenden ‚System‘ verbunden werden (insbesondere die Verbindung der Idee universeller Harmonie mit der Musik).

### 5.3 Intermediale Referenz II (altermediales, imitative *showing*): implizite Musikreferenz in der Literatur in der formalen Musik-Imitation (Musikalisierung von Literatur)

Nach einer Illustration expliziter intermedialer Referenz wenden wir uns nun der impliziten Variante zu. Hier wären nach Rajewskys und meiner Typologie, wie in Abschnitt 3 angedeutet, theoretisch drei Varianten zu behandeln: die **Referenz durch partielle Reproduktion**, die **Referenz durch altermediale Evokation** und die **Referenz als formale Imitation**. Aus Raumgründen seien im Folgenden für die ersten beiden Formen nur Beispielhinweise gegeben, um Platz für die Illustration der dritten, besonders interessanten Form zu erhalten.

Ein Beispiel aus dem Bereich einer literarischen Referenz als **Teilreproduktion** findet sich in Thomas Manns *Doktor Faustus* (1947) an einer im Folgenden zitierten Stelle, wo der Erzähler Serenus Zeitblom sich an Gespräche mit dem jungen Adrian Leverkühn über das deutsche Kunstlied erinnert:

Schuberts [...] vom Tode berührtes Genie [...] suchte er dort mit Vorliebe auf, wo es einem gewissen nur halb definierten, aber unabwendbaren Einsamkeitsverhängnis zu höchstem Ausdruck verhilft, wie in [...] jenem ‚Was vermeid' ich denn die Wege, wo die andren Wandrer gehn‘ aus der ‚Winterreise‘ mit dem allerdings ins Herz schneidenden Strophenbeginn:

„Habe ja doch nichts begangen,  
Daß ich Menschen sollte scheu'n“

Diese Worte habe ich ihn, nebst den anschließenden:

„Welch ein törichtes Verlangen  
Treibt mich in die Wüstenei'n?“

die melodische Diktion andeutend, vor sich hinsprechen hören und dabei, zu meiner unvergessenen Bestürzung, Tränen in seine Augen treten sehen.

(Mann 1947/71, 80)

Manns Text rechnet hier offenbar damit, dass der Leser die Musik Schuberts durch das Zitat per Assoziation vergegenwärtigen kann, denn vom Text allein her wäre es unverständlich, den Beginn der zweiten Strophe von Nr. 20 der Winterreise (*Der Wegweiser*) als „schneidend“ anzusprechen. „Schneidend“ wird das Suggerierte erst, wenn man innerlich hört, dass auch das Lied *Der Wegweiser*, wie so viele der *Winterreise*, in Moll beginnt, aber in der zweiten Strophe ungewöhnlicherweise nach Dur

moduliert – und damit die Ungerechtigkeit, die dem lyrischen Ich durch seine untreue Geliebte widerfahren ist, nur um so anschaulicher durch die unschuldige Klarheit des Dur-Tongeschlechtes andeutet.

Für die zweite Form imitativer, impliziter Musikreferenz in der Literatur, die **Musikevokation** durch Deskription, möchte ich *en passant* ein immer wieder zitiertes Beispiel aus der englischen Literatur erwähnen, nämlich die Evokation von Teilen von Beethovens fünfter Symphonie im fünften Kapitel von E. M. Forsters Roman *Howards End* (1910).<sup>14</sup>

Die dritte und vielleicht anspruchsvollste Form des *showing* von Musik in der Literatur ist die **formale Imitation** von Ton- in Sprachkunst. Sie verändert das literarische Medium am meisten, wenn es dabei auch homogen ein literarisches bleibt. Denn es geht bei dieser dritten Form um das Verweisen auf Musik, indem sich das literarisch-sprachliche Medium durch die Struktur der *signifiants*, der Zeichenoberfläche, wie auch der *signifiés*, der Bedeutungsstruktur, selbst musikähnlich macht, so weit das eben möglich ist.<sup>15</sup> Zwei untereinander kombinierbare Varianten von solchem *showing* sind geläufig: die ‚Wortmusik‘ und die ‚Strukturanalogien‘ zur Musik. Für letztere möchte ich nur auf ein vielleicht auch im Unterricht (bei entsprechenden Kenntnissen musikalischer Formen) verwendbares Beispiel verweisen: die zwischen 1959 und 1961 entstandene „Sonatine“ von Heimito von Doderer,<sup>16</sup> einen höchst seltsam ereignislos wirkenden Teil von drei scheinbar zusammenhanglosen Kürzestgeschichten (Näheres hierzu in Wolf 2017, 105-109).

Auch ein Beispiel für ‚Wortmusik‘ bzw. das, was Steven Paul Scher *word music* genannt hat, sei kurz erwähnt (vgl. Scher 1968, 3-5; 1970, 152). In der Wortmusik wird die lautlich-rhythmische Oberfläche der Sprache affiziert. Freilich setzt dies eine zumindest imaginäre mündliche Realisation des Gelesenen voraus. In der Wortmusik wird also auf die Akustik des sprachlichen Mediums statt auf die Semantik des Vermittelten abgehoben, was den Text zunächst in Lyriknähe bringt. Damit der Leser quasi auf die richtige Fährte gesetzt wird, ist hier wie allgemein bei den Formen impliziter Referenz in der Regel eine Stützung der Musikreferenz durch explizite Thematisierung nötig, sei es in den Paratexten, sei es im Haupttext.

---

<sup>14</sup> Näheres hierzu siehe Alder/Hauck 2005, 110-120; Wolf 2017, 101-103.

<sup>15</sup> Siehe hierzu z.B. Kolago 1997 und Vratz 2002 zur Musikimitation in deutschsprachiger Literatur, und zur ‚musicalization of fiction‘ in englischsprachiger Literatur Wolf 1999.

<sup>16</sup> Zur besonderen Affinität Doderers zur Musik siehe Sichelstiel 2004, 155; zur „Sonatine“ ebd.

Eine berühmte Manifestation radikaler Wortmusik ist Kurt Schwitters' Lautgedicht *Ursonate* (entstanden 1929-32)<sup>17</sup>, bei der die Sprache um ihre Sinn- und Referenzdimension gebracht und damit Raum für die Rezeption nur der lautlichen Oberfläche geschaffen wird. Ein Ausschnitt aus dem Beginn des dritten Teils, „Scherzo“, mag hier zur Illustration dienen und sollte im Unterricht natürlich durch ein z.B. aus dem Internet zu beziehendes Hörbeispiel ergänzt werden:

Scherzo

(die themen sind charakteristisch verschieden vorzutragen)

Lanke trr gll (*munter*)

Pe pe pe pe

Ooka ooka ooka ooka

.....

Lanke trr gll

Pii pii pii pii pii

Züüka züüka züüka züüka

.....

Lanke trr gll

Rrrmmmp

Rrnrf

.....

Lanke trr gll

Ziiuu lenn trill?

Lümfpp trümpff trill

[...]

(Schwitters 1929-32, online)

Diese extreme Deviation von allen literarischen Konventionen ist natürlich Teil des ikonoklastischen und spielerischen Programms des Dadaismus. Dass in der *Ursonate* eine musikalische Referenz gemeint ist und nicht einfach nur *nonsense poetry* vorliegt, ergibt sich aus dem Titel. Musik, die am wenigsten referentiell bedeutende Kunst,

<sup>17</sup> Die *Ursonate* könnte auch mit Blick auf mögliche Strukturanalogenien zur im Titel evozierten Sonatenform untersucht werden. Ich konzentriere mich hier indes auf die leichter evident zu machende ‚Wortmusik‘, da die Frage nach Strukturanalogenien (wie im Zusammenhang mit Doderers *Sonatine* bereits angedeutet) womöglich nicht vorhandene musikalische Formkenntnisse voraussetzen würde (wie auch musikhistorische Kenntnisse, die für den bemerkenswerten Rückgriff auf eine Form des 18./19. Jhs. benötigt würden). Zur *Ursonate* vgl. auch Sichelstiel 2004, 147; weitere Beispiele für Lautgedichte, die im Deutschunterricht verwendet werden könnten, siehe Wangerin 2006, 24.

wird hier in Form einer wortmusikalischen Systemreferenz eines Sprachkunstwerkes in der Weise verwendet, dass nicht, wie zumeist, einzelne Teile eines literarischen Werks imitativ auf Musik verweisen, sondern dass eine gewissermaßen totale Musikalisierung von Literatur entsteht. Die hier gegebene intermediale Totalität korreliert mit der Totalität der Sinnverweigerung, mit der sich dadaistische Kunst charakteristischerweise vom bürgerlichen Literaturbetrieb absetzt, den sie aber gleichwohl noch als Folie braucht, damit ihr Verweigerungsgestus als negativer metareferentieller Kommentar zur bisherigen Literatur überhaupt erkennbar wird. Musikreferenz fungiert hier also auch als Index einer geglaubten Erschöpfung überkommener literarischer Mittel und gleichzeitig als Ausweg in eine neue Richtung. Dieser Ausweg hält immerhin noch am Kunstanspruch fest – denn so viel zeigt sich darin, dass hier eben nicht einfach Nonsense vorliegt, sondern ein musikalisch und damit künstlerisch geformter Mangel an, ja eine Negierung von (traditioneller lyrischer) Sinnhaftigkeit.

Was lässt sich aus solcher seltsamer Musikalisierung literaturdidaktisch gewinnen? Allem voran die Erkenntnis, dass ein zentraler Unterschied zwischen Literatur und Musik in der fast schon unausweichlichen Heteroreferentialität der Sprachkunst und der inhärenten Selbstreferentialität und damit mangelnden Heteroreferentialität der Musik liegt. Literatur, die sich formal über ‚Wortmusik‘ der Musik annähern will, wird damit dereferentialisiert und verliert so etwas vom Literarischen. Ein weiterer Unterschied besteht in der Wertigkeit der lautlichen Oberfläche. In der Rezeption von Literatur – der Begriff stammt bekanntlich vom lt. *littera*, ‚Buchstabe‘ –, d.h. also beim Lesen, das seit dem Mittelalter zunehmend ein stummes ist, kann die Lautlichkeit ganz wegfallen oder in der Virtualität des Im-Kopf-Hörens bleiben. Musikrezeption ist dagegen in der Regel (abgesehen vom Spezialisten vorbehaltenen ‚Partiturlesen‘) immer ein echtes Hören. Damit hat hier die klangliche Oberfläche einen ungleich höheren Stellenwert als in der Literatur und selbst in der Lyrik. Musik **ist Klang**, Literatur **kann Klangqualitäten haben** (Lyrik hat sie nahezu immer<sup>18</sup>, ist aber – wie alle Sprache – stets auch mehr als Klang). Die Radikalität des dadaistischen Experimentes von Schwitters zeigt daher implizit metareferentiell Grenzen des Mediums Literatur auf,<sup>19</sup> deren Überschreiten ein Gedicht tendenziell zu etwas anderem macht. Eine echte Musikalisierung von Literatur ist daher unmöglich, aber der Versuch, auch der scheiternde, kann formal wie historisch Wichtiges über dieses Medium wie auch über die Sinnbildung bei einzelnen Werken zutage fördern.

---

<sup>18</sup> Eine Ausnahme stellt die visuelle Poesie dar.

<sup>19</sup> Zur Metareferenz als transmedialem Phänomen siehe Wolf 2009.

## 6. Intermedialität und Interdisziplinarität in der Schule

Klassifikatorische Typologien wie die eben illustrierte könnten ergänzt werden z.B. hinsichtlich der beteiligten Medien, einer eventuellen Dominanzbildung durch eines dieser Medien oder bezüglich der Quantität intermedialer Phänomene in einem gegebenen Werk, wie ich dies in meinem Intermedialitäts-Artikel in *Metzlers Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* getan habe (Wolf 1998/2013, 344-346). Derartige Typologien wie die dazugehörigen Terminologien sind allerdings nicht mehr als nötige Versuche, Ordnung in einem Untersuchungsgebiet zu schaffen, sie sind kein Selbstzweck. Die gefundenen Formen und die damit verbundenen Begriffe stellen lediglich eine ‚Werkzeugkiste‘ dar, über deren bloße Erstellung hinausgegangen werden muss: Man muss mit ihr etwas anfangen können, sonst wären sie sinnlos. In unserem Fall sollen die beschriebenen Werkzeuge einen für den Literaturunterricht im Fach Deutsch didaktisch verwertbaren Beitrag leisten – was zu testen wäre.

Im Unterricht bietet das Eingehen auf intermediale Phänomene, wie oben gezeigt, jedenfalls Chancen, das Medium ‚Literatur‘ besser und umfassender zu verstehen. In der Behandlung von Intermedialität liegt freilich auch ein didaktisches Problem. Dieses hat mit der naturgemäßen Interdisziplinarität von intermedialen Fragestellungen zu tun. Interdisziplinarität ist zwar in Schule und Universität seit langem ein oft beschworenes Schlagwort geworden; um die tatsächliche Fähigkeit und Bereitschaft zu interdisziplinärem Arbeiten ist es indes oft nicht gut bestellt. Um bei unserem Thema musikliterarischer Bezüge zu bleiben: Leider verfügt ein überwältigender Teil der Studenten selbst im ‚Musikland Österreich‘ heute nicht mehr über ein früher zur Allgemeinbildung gehörendes musikanalytisches und -historisches Wissen, wie sich zeigt, wenn man im universitären Literaturunterricht Notenlesekenntnisse wenigstens im Violinschlüssel anspricht oder fragt, was denn eine Kadenz oder auch die Sonatenhauptsatzform sei.

Hier nun ist eminent der Unterricht an höheren Schulen gefragt, der ja zur Studierreife führen soll und damit auch im Bereich der geisteswissenschaftlichen Fächer nach wie vor ein gerüttelt Maß an Allgemeinbildung zur Verfügung stellen sollte. Die Chance, welche in der Intermedialität als Gegenstand liegt, besteht im Zusammenwirken von mehreren Fächern. Da sind einmal die – auch – literaturvermittelnden Fächer wie Deutsch, Englisch, Italienisch, Französisch, Russisch usw. (wenn auch in Österreich die Stellung der Literatur in den neuen Lehrplänen zumal der Fremdsprachen katastrophal unterbewertet ist). Und dann gibt es Fächer, welche die Bezugsfelder für – wie ich es einst nannte – eine literaturzentrierte Intermedialität (Wolf 1996/2018) bereithalten: Im Fall des vorliegenden Zusammenhangs

ist das natürlich der Musikunterricht, der eben nicht als Erholungs-Nebenfach anzusehen ist, wie man mitunter hört (vgl. kritisch hierzu Wangerin 2006, 36), und dessen Lehrpersonen sich daher auch nicht zu Diskjockeys vermeintlich oder tatsächlich uninteressierter Klassen machen lassen sollten. Vielmehr sollte der Musikunterricht nach wie vor neben der praktischen Ausübung von Musik in Gesang und Instrumentenspiel auch theoretische und historische Grundkenntnisse vermitteln, ohne welche musikliterarische Intermedialität, wie sie im vorliegenden Beitrag vorgestellt wurde, vielfach ins Leere liefe.

Da Intermedialität natürlich nicht auf die Bezüge zwischen Literatur und Musik zu beschränken ist, kommen für die erforderliche Interdisziplinarität selbstverständlich auch noch Kooperationen mit anderen Fächern in Frage: allen voran mit dem Fach Kunst bzw. bildnerische Erziehung; ferner sind auch Philosophie- und Religionsunterricht zu nennen, da hier – wenn diese Fächer ernst genommen werden, was sie verdienen – wesentliche weltanschauliche Hintergründe für die Interpretation von Sprach- und anderen Kunstwerken als Formen kultureller Aktivitäten bereitgestellt werden können. Und schließlich sollte die Schule auch in den neueren und neuen Medien erziehen (allen voran in der Interpretation von Filmen und Computerspielen<sup>20</sup>), da diese ebenfalls für eine intermedial orientierte Interdisziplinarität von Nutzen sein können.

Manche werden hier wohl einwenden, all dies sei Wunschdenken. Aber ohne solches Wunschdenken, ohne Zukunftsvisionen bleibt alles beim Alten. Das ist zwar nicht immer schlecht, aber eben auch nicht immer gut. Musikeinbeziehende Intermedialität im Deutschunterricht bietet jedenfalls Chancen auf sinnvolle Erweiterungen und Vernetzungen von Wissen, Fähigkeiten und Bildungsbereichen, Chancen, die genutzt werden sollten und zu deren Realisierung fachdidaktische Publikationen wie die vorliegende einen hoffentlich nützlichen Beitrag leisten.

---

<sup>20</sup> Ein beredtes Plädoyer für eine intermediale Öffnung des schulischen Fächerkanons findet sich bei Wangerin (2006), 35-36.

## Literatur

- Alder, Erik/Hauck, Dietmar (2005): *Music and Literature: Music in the Works of Anthony Burgess and E. M. Forster. An Interdisciplinary Study*. Tübingen/Basel: Francke
- Doderer, Heimito v. (1959-61/1972): „Sonatine“. In: Schmidt-Dengler, Wendelin (Hg.): *Heimito v. Doderer. Die Erzählungen*. München: Biedermann, S. 327-329
- Esterl, Ursula/Petelin, Stefanie (2013/2016): „Es wird so viel über Musik gesprochen...“: Musik im Deutschunterricht“. In: *ide* 37/2, S. 8-19; Esterl, Ursula/Wintersteiner, Werner (Hg.): *Orientierung für den Deutschunterricht*, Sonderheft online. <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ide-Sondernummer-online.pdf> (Zugriff 17. 8. 2018)
- Forster, E.M. (1910/1973): *Howards End*. Hg. v. Oliver Stallybrass. Harmondsworth: Penguin
- Goethe, Johann Wolfgang von (1988): *Werke*. Hamburger Ausgabe. 14 Bände. München: dtv
- Jenkins, Henry (2006/2008): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York UP
- Kolago, Lech (1997): *Musikalische Formen und Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Wort und Musik*. Anif/Salzburg: Müller-Speiser
- Lecke, Bodo (2006): „Das Schöne einer tätigen Teilnahme“: Goethe-Vertonungen im Deutschunterricht“. In: Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 217-238
- Lieder, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hg.) (2016): *Narration: Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik*. München: Kopaed
- Maiwald, Klaus (Hg.) (2019): *Intermedialität*. Baltmannsweiler: Schneider
- Mann, Thomas (1947/1971): *Doktor Faustus*. Frankfurt a. M.: Fischer
- Mayer, Mathias (2011): *Musikgedichte*. München: dtv
- Pawlowska, Małgorzata (2017): „Intermedial Transposition: From Verbal Story to Music. Narrative in Musical Works Based on Romeo and Juliet“. In: Hansen, Per Krogh/Pier, John/Roussin, Philipp/Schmid, Wolf (Hg.): *Emerging Vectors of Narratology. Narratologia* 57. Berlin: de Gruyter, S. 285-314
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. UTB 2261. Tübingen: Franke
- Rajewsky, Irina O. (2003): *Im Zeichen der Intermedialität: Intermediales Erzählen in der italienischen Literatur der Postmoderne: Von den giovani scrittori der 80er zum pulp der 90er Jahre*. Tübingen: Gunter Narr
- Rosteck, Oliver (2006): „Liebesduett und Abschiedsgesang: Romeo und Julia musikalisch“. In: Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 204-216

## Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur

- Scher, Steven Paul (1968): *Verbal Music in German Literature*. Yale Germanic Studies 2. New Haven: Yale University Press
- Scher, Steven Paul (1970): „Notes Toward a Theory of Verbal Music“. In: *Comparative Literature* 22, S. 147-156
- Scher, Steven Paul (1984): „Einleitung: Literatur und Musik: Entwicklung und Stand der Forschung“. In: Scher, Steven Paul (Hg.): *Literatur und Musik: Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Schmidt, S. 9-25
- Schwitters, Kurt (1929-32): *Ursonate*. <http://www.uni-saarland.de/fak4/fr41/Engel/ME/Vorlesungen/> Moderne%20Lyrik3/09Schwitters\_Ursonate.htm (Zugriff 9. 6. 2016)
- Sichelstiel, Andreas (2004): *Musikalische Kompositionstechniken in der Literatur: Möglichkeiten der Intermedialität und ihrer Funktion bei österreichischen Gegenwartsschriftstellern*. FORA Studien zu Literatur und Sprache 8. Essen: Die Blaue Eule
- Vratz, Christoph (2002): *Die Partitur als Wortgefüge: Sprachliches Musizieren in literarischen Texten zwischen Romantik und Gegenwart*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Wangerin, Wolfgang (Hg.) (2006): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Wolf, Werner (1996/2018): „Intermedialität als neues Paradigma der Literaturwissenschaft? Plädoyer für eine literaturzentrierte Erforschung der Grenzüberschreitungen zwischen Wortkunst und anderen Medien am Beispiel von Virginia Woolfs ‚The String Quartet‘“. In: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 21, S. 85-116. Überarbeitet in: Wolf 2018, S. 3-37
- Wolf, Werner (1998/2013): „Intermedialität“. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1998. Fünfte Auflage 2013, S. 344-346
- Wolf, Werner (1999): *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*. Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft 35. Amsterdam: Rodopi
- Wolf, Werner (2002a/2018): „Intermedialität – ein weites Feld und eine Herausforderung für die Literaturwissenschaft“. In: Foltinek, Herbert/Leitgeb, Christoph (Hg.): *Literaturwissenschaft – intermedial, interdisziplinär*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 163-192. Überarbeitet in: Wolf 2018, S. 63-91
- Wolf, Werner (2002b/2018): „Das Problem der Narrativität in Literatur, Musik, und bildender Kunst“. In: Nünning, Ansgar und Vera (Hg.): *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*. WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium 5. Trier: WVT, S. 23-104. Überarbeitet in: Wolf 2018, S. 349-438
- Wolf, Werner (2009): „Metareference across media: The concept, its transmedial potentials and problems, main forms and functions“. In: Wolf, Werner (Hg.), in Zusammenarbeit mit Katharina Bantleon und Jeff Thoss: *Metareference across Media: Theory and Case Studies*

- *Dedicated to Walter Bernhart on the Occasion of his Retirement. Studies in Intermediality 4.* Amsterdam/New York: Rodopi, S. 1-85
- Wolf, Werner (2014/2018): „Intermedialität: Konzept, literaturwissenschaftliche Relevanz, Typologie intermedialer Formen“. In: Dörr, Volker C./ Kurwinkel, Tobias (Hg.): *Intertextualität, Intermedialität, Transmedialität: Zur Beziehung zwischen Literatur und anderen Medien*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 11-45. Überarbeitet in: Wolf 2018, S. 173-210
- Wolf, Werner (2016): „Die Transmedialität des Narrativen und das erzählerische Potential von Einzelbildern“. In: Lieder/Uhlig (Hg.), S. 99-118
- Wolf, Werner (2017): „Musik in Literatur – showing: Formen und Funktionen musikalisierte Wortkunst“. In: Gess, Nicola/ Honold, Alexander (Hg.): *Handbuch Musik & Literatur*. Berlin: de Gruyter, S. 95-113
- Wolf, Werner (2018): *Selected Essays on Intermediality by Werner Wolf (1992-2014): Theory and Typology, Literature-Music Relations, Transmedial Narratology, Miscellaneous Transmedial Phenomena*. Studies in Intermediality 10. Walter Bernhart (Hg.). Leiden/Boston: Brill-Rodopi
- Wolf, Werner (2019): „Das Feld der Intermedialität im Überblick“. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Intermedialität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 23-48

## **II. Sprechen über Musik – ,musikalisch‘ sprechen**



# **Sprache – Klang – Gesang**

## **Das Musikalische als Thema und Instrument der Lyrik: Musikgedichte der Romantik**

CHRISTINE LUBKOLL

### **1. Musik und Literatur / Musik und literarisches Lernen**

Gewöhnlich beschäftigt sich der Deutschunterricht mit Sprache, mit Literatur und Literaturgeschichte, mit Textsorten verschiedenster Art und mit dem Erwerb von Schreibkompetenzen. Der Musikunterricht hingegen befasst sich mit musikhistorischen Entwicklungen, mit unterschiedlichen Musikgattungen bis zum Jazz und der Popmusik, mit Kompositionsprinzipien, nicht zuletzt auch mit dem Musizieren selbst. Fächerübergreifende Perspektiven werden in beiden Disziplinen selten erprobt; dabei erscheint gerade eine Verbindung zwischen Literatur- und Musikunterricht besonders fruchtbar. Im Vergleich der beiden Künste – Musik und Dichtung – können die spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten, die Kompositions- und Gestaltungsprinzipien des jeweiligen Mediums besonders klar konturiert werden; eine komparatistische Perspektive schärft in eindringlicher Weise das Bewusstsein für ästhetische Horizonte und poetologische Implikationen. Dies umso mehr, als sowohl Dichter als auch Komponisten immer wieder in Auseinandersetzung mit der benachbarten Kunst ihr Tun reflektieren und ihre Programmatik konturieren. Es gibt eine lange Geschichte der „wechselseitigen Erhellung der Künste“ (Walzel 1917); und es gibt eine Vielfalt an literaturwissenschaftlichen sowie musikologischen Forschungen, die im komparatistischen Grenzgebiet ‚Musik und Literatur‘ diesen intermedialen Bezugnahmen nachgehen (vgl. Scher 1984; Gess/Honold 2017).

Möchte man für den Deutschunterricht, namentlich im Rahmen einer Auseinandersetzung mit den Funktionszuschreibungen und mit der poetologischen Bestimmung des Literarischen, die interdisziplinäre Perspektive fruchtbar machen, dann stellen sich vor allem zwei Fragen:

1. Was bringt Dichter, die es ja künstlerisch mit **Sprach**gestaltung zu tun haben, überhaupt dazu, sich literarisch mit der benachbarten Kunst, mit dem Medium der **Musik**, zu beschäftigen?

2. Welchen Erkenntniswert hat dies für den schulischen Umgang mit Literatur? Welche Impulse und Lernziele ergeben sich für Lehrende? Was können Schüler/innen aus der Beschäftigung mit dem Thema gewinnen? Wie kann man also eine Reflexion über Musik und Literatur für den Deutschunterricht auf eine sinnvolle Art und Weise einbringen?

Zunächst zur ersten Frage. Betrachtet man die Geschichte der Beziehungen zwischen Literatur und Musik, dann lassen sich im Wesentlichen drei Motive bzw. Optionen für die poetische Auseinandersetzung von Dichtern mit Musik ausmachen:

**Erste Option:** Musik wird als ein Medium geschätzt, das dort aussagekräftig erscheint, wo die Sprache nicht hinreicht. Sie ermöglicht den Ausdruck von Gefühlen und unsagbaren Erfahrungen (Liebe, Tod, Sehnsucht, Schmerz, Spiritualität etc.), sie ist eine ‚Sprache des Herzens‘. Diesen *ausdrucks- und gefühlsästhetischen Ansatz* findet man schon im Kirchenlied, eine intensive Ausprägung erfährt er in Empfindsamkeit und Romantik (vgl. Müller 1989). Aber noch im Popsong oder auch in der Filmmusik setzt sich diese Auffassung von der Musik als Ausdrucksform der Affekte fort.

**Zweite Option:** Das Musikalische wird als Vorbild für Gestaltungformen genutzt, d.h. die der Musik zur Verfügung stehenden Darstellungsmittel werden in der Dichtung zur Anwendung gebracht (oder es wird markant ausgestellt, dass sie in ihr ja auch vorhanden sind): Takt und Rhythmus, Wiederholungsstrukturen, Klangeffekte usw. Dies ist ein *produktionsästhetischer Ansatz*, der im Grunde seit der Antike wirksam ist, namentlich in der Lyrik, in welcher Dichtung und Musik ja ursprünglich verbunden sind. Er wird aber gezielt weiterentwickelt in allen Formen von ‚Wortmusik‘ – von romantischen Gedichten über Dadaismus und konkrete Poesie bis hin zum Poetry Slam oder zum Hiphop.

**Dritte Option:** Musik wird als ein nichtreferentielles Zeichensystem betrachtet (das sie natürlich nicht gänzlich ist), es wird postuliert, dass sie im Gegensatz zur Sprache frei (oder zumindest weitgehend frei) von semantischen Festlegungen sei. Gerade aus dieser Losgelöstheit vom Bedeutungswang und gerade aus den komplexen abstrakten Strukturen der musikalischen Komposition wird ihr ästhetischer Reichtum abgeleitet. Dieser *formästhetische Ansatz* wird in der Literatur ab dem späteren 18. Jahrhundert entwickelt – mit einer deutlichen Akzentuierung in der Romantik, wo man von der „Idee der absoluten Musik“ spricht (Dahlhaus 1978), aber er findet auch Eingang etwa in die hermetische Literatur oder in den Dadaismus und die konkrete Poesie.

Man kann zusammenfassend auch sagen: Über die genannten Optionen wird die Musik in drei Funktionen stark gemacht: als *alternatives Ausdruckssystem*, als *gestalterisches Vorbild* oder schließlich als das ganz ‚*Anderes*‘ der Sprache.

Zur zweiten Frage: Welche Fragestellungen können aus diesen Diskussionszusammenhängen für den Deutschunterricht entwickelt werden? Welche Einsichten lassen sich gewinnen? Es ist wohl weniger der historische Blick auf poetologische Entwicklungen, mit denen man Schüler für das Thema begeistern kann (dies wäre eher eine akademische Perspektive). Jugendliche sind vielmehr dort abzuholen, wo es um die Frage nach spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten geht: Wie kann ich ausdrücken, was mich im Innersten bewegt? Oder: was leisten eigentlich die verschiedenen Zeichensysteme, die unsere Kultur bereitstellt? Wo gerät vielleicht die Alltagssprache an ihre Grenzen; welche Möglichkeiten bieten hier künstlerische Gestaltungsweisen wie die Musik und die Literatur – oder eben speziell die musikaffine Literatur? Eine solche zeichentheoretische und ästhetische Reflexion soll und kann durch die Beschäftigung mit dem Thema angestoßen werden.

Spricht man vom Musikalischen als *Thema* und *Instrument* der Literatur, so ermöglicht es dieser Zugang zunächst, über einschlägige Zuschreibungen und Vorstellungen über das Musikalische nachzudenken (die nicht nur kulturgeschichtlich bedeutsam sind, sondern ganz sicher auch die eigenen Überlegungen und Erfahrungen der Schüler betreffen). Der Zugang öffnet sodann den Blick für musikaffine Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache und damit nicht zuletzt ganz allgemein für die Macharten von Literatur und ihr Wirkungspotential. Der vorliegende Ansatz verbindet also eine thematologische, problemorientierte Betrachtungsweise mit einer formalen bzw. funktionalen, auf die Poetologie musikalischer Texte ziellenden Analyse. – Um in diesem Zusammenhang nicht zuletzt auch analytische Kompetenzen zu fördern, richtet sich der Fokus auf die Lyrik, genauer: auf eine exemplarische Beschäftigung mit „Gedichten über Musik“ – und zwar aus drei Gründen:

- Die Lyrik ist die Gattung, in der traditionell sprachliche und musikalische Ausdrucksmittel nahe beieinander liegen und sich verbinden.
- Durch Gedichte, die die Musik zum Thema haben, können in konzentrierter Form einschlägige Medien- und Zeichenreflexionen herausgearbeitet werden.
- Aufgrund ihrer dichten ästhetischen Gestaltung sind Gedichttexte besonders dazu geeignet, neben dem thematischen Zugang in hohem Maße auch die analytische Kompetenz zu schulen. Es geht darum, die Musikalisierung der Sprache anschaulich vor Augen und vor Ohren zu führen – nicht zuletzt unter Einbeziehung performativer Methoden wie der Rezitation oder des spielerischen Vollzugs.

Zusätzlich wird eine Fokussierung auf die Romantik gewählt: In der Sattelzeit um 1800 wurde das Paradigma des Musikalischen zuerst und am prominentesten für die literarische Zeichenreflexion und poetologische Konzepte stark gemacht (vgl. Lubkoll 1995). Die Musik – als Sprache des Herzens – entfaltet demnach dort ihre Kraft, wo die Sprache nicht hinreicht (vgl. Müller 1989). In der Literatur um 1800 sind es vor allem drei Erfahrungsbereiche, mit denen Autoren das musikalische Ausdrucksideal verbinden: Religion, Liebe, Natur. Der Beitrag orientiert sich an diesen thematischen Schwerpunkten. Dabei wird es in der exemplarischen Betrachtung ausgewählter Texte aber zugleich darum gehen zu fragen, wie die Autoren die von ihnen exponierte Musikauffassung jeweils poetologisch einbringen bzw. umsetzen. D.h.: die drei zu Beginn genannten Optionen – Musik als *alternative Ausdrucksform*, als gestalterisches *Vorbild* oder als nichtdifferentielles *Gegenmodell* zur Sprache – werden die Auseinandersetzung mit den Beispieltextrnen stetig begleiten.

## 2. Thematische und ästhetische Fokussierungen

Wilhelm Heinrich Wackenroder und Ludwig Tieck können als maßgebliche Wegbereiter einer musikalischen Poetik der Romantik gelten. In den *Phantasien über die Kunst* (1799) formulieren beide richtungsweisende Thesen: Dabei vertritt Wackenroder eher eine (noch) empfindsame Gefühlsästhetik (vgl. Naumann 1990); Tieck dagegen tendiert schon zu einer Idealisierung der „absoluten Musik“, wenn er die Kompositionskunst als ein selbstreferentielles Zeichenspiel, die Töne als „eine Welt für sich selbst“ (Tieck in Wackenroder 1991, 236) und namentlich die Instrumentalmusik als „rein-poetische Welt“ bezeichnet (ebd., 244). Diese Entwicklung von einer noch an Inhalte gebundenen Ausdrucksästhetik hin zu einer losgelösten „Wortmusik“ (v. Bormann 1987) lässt sich an den Musik-Gedichten beider Autoren besonders anschaulich nachvollziehen.

### a) Musik und Religion: Wilhelm Heinrich Wackenroders musikalische Ausdrucksästhetik (Cäcilien-Gedicht aus der *Berglinger*-Novelle)

In den von Tieck und Wackenroder gemeinsam verfassten *Herzensergießungen eines kunstliebenden Klosterbruders* (1796) spielt die Musik vor allem in Wackenroders *Berglinger*-Novelle eine Rolle (*Das merkwürdige musikalische Leben des Tonkünstlers Joseph Berglinger*; Wackenroder 1991, 130-145) – aus diesem Text stammt das erste Beispiel eines „Musik-Gedichtes“, das deshalb besonders interessant erscheint, weil es vom

Protagonisten Joseph Berglinger verfasst ist, der eigentlich Komponist werden will, seiner Musikliebe aber zunächst als Dichter Ausdruck verleiht.

Es wird gleich zu Beginn berichtet, wie sehr der junge Protagonist, solange er noch als Zögling im Haus seines Vaters wohnt, von den Zwängen der bürgerlichen Welt geplagt wird, wie sehr er zugleich, angeregt durch das Erlebnis kirchenmusikalischer Aufführungen, zu einem musikalischen Schwärmer wird: er erfährt die Musik als intensive Ausdrucksform der innersten Gefühle und Sehnsüchte, und es entwickelt sich in ihm der drängende Wunsch, Komponist zu werden. Bevor er diesen Wunsch im zweiten Teil der Erzählung realisiert (und dort als Künstler eigentlich – typisch für die Romantik – scheitert), versucht sich Berglinger als Dichter und Komponist in Personalunion. Angeregt wird er dazu durch ein Musikerlebnis, ganz konkret: durch die Aufführung eines „geistlichen Oratoriums“ (Wackenroder 1991, 135), dessen Text in der Erzählung als erster zitiert Gedichttext wiedergegeben wird:

Stabat Mater dolorosa  
Juxta crucem lacrymosa,  
    Dum pendebat filius:  
Cuius animam gementem,  
Contristantem et dolentem  
    Pertransivit gladius.

O quam tristis et afflita  
Fuit illa benedicta  
    Mater unigeniti:  
Quae moerebat et dolebat  
Et tremebat, cum videbat  
    Nati poenas incliti.

(ebd.)

Die Erzählung der *Berglinger*-Novelle mag nahelegen, dass es sich beim gehörten Musikstück um Pergolesis *Stabat mater* handelt – worauf einige biographische Parallelen zwischen der Figur Berglinger und dem Komponisten Pergolesi hindeuten (vgl. Lubkoll 1995, 151). Dessen Name wird aber nicht genannt, wohl um generell der Inspirations- und Ausdruckskraft der ‚alten Kirchenmusik‘ zu huldigen, die von den Romantikern ganz besonders favorisiert wird.

Berglinger schreibt – wie gesagt – in der Phase religiösen bzw. künstlerischen Schwärmertums „mehrere kleine Gedichte nieder, die seinen Zustand, oder das Lob der Tonkunst schilder[n]“ (Wackenroder 1991, 136). Eine „Probe“ (ebd.) für dieses Tun wird im Text präsentiert, kurz nach dem Abdruck des *Stabat mater*-Textes; es

handelt sich um ein Gedicht, das der Schutzpatronin der Musik, der Heiligen Cäcilie, gewidmet ist:

Siehe, wie ich trostlos weine  
In dem Kämmerlein alleine,  
Heilige *Cäcilie!*  
Sieh mich aller Welt entfliehen,  
Um hier still vor dir zu knien:  
Ach, ich bete, sei mir nah!

Deine wunderbaren Töne,  
Denen ich verzaubert fröne,  
Haben mein Gemüt verrückt.  
Löse doch die Angst der Sinnen, –  
Laß mich in Gesang zerrinnen,  
Der mein Herz so sehr entzückt.

Möchtest du auf Harfensaiten  
Meinen schwachen Finger leiten,  
Daß Empfindung aus ihm quillt;  
Daß mein Spiel in tausend Herzen  
Laut Entzücken, süße Schmerzen,  
Beides hebt und wieder stillt.

Möcht ich einst mit lautem Schalle  
In des Tempels voller Halle  
Ein erhabnes Gloria  
Dir und allen Heil'gen weihen,  
Tausend Christen zu erfreuen:  
Heilige *Cäcilie!*

Öffne mir der Menschen Geister,  
Daß ich ihrer Seelen Meister  
Durch die Kraft der Töne sei;  
Daß mein Geist die Welt durchklinge,  
Sympathetisch sie durchdringe,  
Sie berausch' in Phantasei! –

(Wackenroder 1991, 136f.)

Gegenüber der Vorlage des *Stabat mater* fällt zunächst auf, dass der thematische Fokus verrückt wird: Es ist nun nicht mehr die leidende Mutter Gottes, die *mater dolorosa*, die im ersten Vers angesprochen wird, sondern das untröstliche und einsame

Ich bringt sich zu Beginn des Gedichtes in Position, das einem namenlosen, hier dekontextualisierten Schmerz ausgeliefert ist („Siehe, wie ich trostlos weine“, ebd., 136). Das verbindende Element zwischen beiden sind die Tränen; offenbar identifiziert sich der Sprecher des Gedichtes mit der Gottesmutter und setzt sich an deren Stelle. Aber während diese vor dem Kreuz des Sohnes (also *dem* Garanten des christlichen Glaubens und des Heilsversprechens schlechthin) steht, betet das Ich im stillen Kämmerlein die heilige Cäcilie an: An die Stelle der Religion tritt die Kunst bzw. eine Art Kunstreligion, denn die Musik erscheint ja in der Berglinger-Novelle nicht als weltliche Kunst, sondern immer als eine Art Gottesdienst – bis hin zur Passionsmusik, die Berglinger am Ende schafft.

In den anschließenden Strophen erfolgt dann die Charakterisierung der Musik als Medium der Erlösung, und hier findet man einen ganzen Katalog von Zuschreibungen: Die Musik verzaubert und nährt die Phantasie, sie spricht das Gemüt an, sie löst die Angst, sie führt nicht zuletzt zu einer Art ‚Entdifferenzierung‘ oder ‚Ent-Ichung‘, indem sie das Gefühl der Auflösung suggeriert (Strophe 2). Sie ist ein Garant der Empfindungen und eine Sprache des Herzens, sie erfasst das ganze Spektrum menschlicher Affekte und macht diese präsent, ebenso wie sie den Menschen auch davon befreit (Strophe 3). In den beiden letzten Strophen wird dann vor allem der kommunikative Aspekt hervorgehoben: Musik ist eine Ausdrucksform der Freude ebenso wie des erhabenen religiösen Gefühls und des Gotteslobs (Strophe 4); und sie ist buchstäblich eine Mittlerin, ein Medium der Harmonie: Harmonie der Welt, Harmonie zwischen den Menschen, indem sie – über den Weg des ‚sympathetischen Durchdringens‘ – einen Gleichklang der Seelen herbeiführt.

Betrachtet man neben dieser Art der gefühlsästhetischen **Thematisierung** die Machart bzw. die **musikalische Wirkungskraft** des Textes, dann muss zunächst hervorgehoben werden, dass ihm eine bekannte Musik unterlegt ist, man also neben den Versen immer noch die Klänge Pergolesis mithört, wie der Erzähler der Berglinger-Novelle es ja zuvor durch die Wiedergabe des lateinischen Textes nahelegt. Dies wird verstärkt bzw. performativ umgesetzt, indem der Dichter des Cäcilien-Gedichtes genau das Metrum (den 4-hebigen Trochäus) und die formale Struktur des *Stabat mater*-Textes imitiert: „*Stabat Mater dolorosa / Juxta crucem lacrymosa[...]*“ – [...] „Siehe, wie ich trostlos weine / In dem Kämmerlein alleine“ (usw.). Die Musikalisierung der Sprache findet also nicht allein durch die Versform als solche, sondern durch eine indirekte Anlehnung an eine konkrete musikalische Komposition statt – hier ins Werk gesetzt über die Text-Analogie und die erkennbare, geradezu demonstrative Identität von Takt bzw. Rhythmus und Strophenstruktur (die bis ins Schriftbild reicht: siehe die eingerückten Zeilen). Dadurch wird ein musikalischer Assoziationsraum eröffnet, der hier das Gedicht buchstäblich begleitet. Hinzu kommen sprachliche Mittel, die dem musikalischen Zeichensystem,

das mit Klangwirkungen arbeitet, nahestehen: etwa Binnen-Reime und Assonanzen, Alliterationen, Wiederholungen, Anaphern und Parallelismen. Werner Wolf spricht in solchen Fällen von „formaler Imitation“ (Wolf 2017, 104): Die Musik wird hier nicht nur thematisiert, sondern sprachlich nachgeahmt, wodurch eine konkrete Vorstellung im Geiste evoziert wird (Wolf 2017). Solche sprachlichen Mittel stammen zwar auch aus der literarischen Rhetorik und lassen sich generell nicht allein für das Musikalische der Literatur verbuchen. Im Kontext der Erzählung und im Zusammenhang mit der *Stabat mater*-Anspielung wird mit diesen Mitteln jedoch vor allem eine Harmonisierung im Sinne eines musikalischen Ausdrucksideals vor Augen – und vor die Ohren! – geführt. Eine Harmonisierung, die im Kontext einer **religiösen** Erfahrung steht (*Stabat Mater*; Heilige Cäcilie), zugleich aber auf die Seelenlage des Subjekts und seine Sehnsucht nach künstlerischer Artikulation gerichtet ist – also ein **ästhetisches** Modell markiert.

### b) Musik und Liebe: Ludwig Tiecks Wortmusik (*Glosse*, 1802/1816)

Ludwig Tieck steht, was die musikpoetischen Reflexionen betrifft, einerseits dem Wackenroder'schen Ansatz einer Ausdrucksästhetik sehr nahe; andererseits verselbständigt sich seine Poetik in Richtung einer selbstreferentiellen Wortkunst. Dies kann man sehr deutlich in seinen *Gedichte[n] über die Musik* nachvollziehen. Dort findet man auf der einen Seite eine Gruppe von Texten, die etwa – im Sinne der Wackenroder'schen Kunstreligion – die Musik als Medium einer geoffenbarten Religion feiern – so z.B. die Sonette aus dem Zyklus *Die heilige Cäcilie*, in denen es u.a. heißt: „Ihr sollt auch Gott, der euch erschaffen, loben, / Den Kirchendienst soll meine Orgel weihen, / Den Glauben stärken mit allmächt'gen Tönen“ (Tieck 1985, 933; Tieck 1995, 141).

Außerdem greift Tieck auf die empfindsame Auffassung von der Musik als einer innigen ‚Sprache des Herzens‘ zurück: „Ich kann in Tönen sagen, wie ich liebe“ (*Pergolese*, Tieck 1995, 143). Die Ausdrucksästhetik wird bei Tieck also nicht nur auf die Religion, sondern auch auf die weltliche Liebe bezogen. Auf der anderen Seite neigt der Autor in seinen *Gedichten über Musik* auch dazu, die Musik produktionsästhetisch als Modell für den poetischen Text zu instrumentalisieren, und zwar in zweierlei Hinsicht: Er greift formale Gestaltungsmittel der Musik auf; und er verabsolutiert das klangliche Moment, indem er die Sprache tendenziell entsemantisiert (vgl. Lubkoll 2011). In diesem Sinne beginnt der Romantiker Tieck gewissermaßen mit Worten zu musizieren, die Sprache buchstäblich als Instrument zu handhaben – soweit dies eben möglich ist. Alexander von Bormann hat in diesem Sinne den Begriff der „Wortmusik“ geprägt (vgl. v. Bormann 1987).

## Sprache – Klang – Gesang

Sehr schön kann man diese Tendenz in einem Gedicht Tiecks sehen, das den Titel *Glosse* trägt.

### *Glosse*

Liebe denkt in süßen Tönen,  
Denn Gedanken stehn zu fern,  
Nur in Tönen mag sie gern  
Alles, was sie will, verschönen.

Wenn im tiefen Schmerz verloren  
Alle Geister in mir klagen,  
Und gerührt die Freunde fragen:  
„Welch ein Leid ist dir geboren?“  
Kann ich keine Antwort sagen,  
Ob sich Freuden wollen finden,  
Leiden in mein Herz gewöhnen,  
Geister, die sich liebend binden,  
Kann kein Wort niemals verkünden,  
Liebe denkt in süßen Tönen.

Warum hat Gesangessüße  
Immer sich von mir geschieden?  
Zornig hat sie mich vermieden,  
Wie ich auch die Holde grüße.  
So geschieht es, daß ich büße,  
Schweigen ist mir vorgeschrieben,  
Und ich sagte doch so gern  
Was dem Herzen sei sein Lieben,  
Aber stumm bin ich geblieben,  
Denn Gedanken stehn zu fern.

Ach, wo kann ich doch ein Zeichen,  
Meiner Liebe ew'ges Leben  
Mir nur selber kund zu geben,  
Wie ein Lebenswort erreichen?  
Wenn dann Alles will entweichen,  
Mußt ich oft in Trauer wähnen,  
Liebe sei dem Herzen fern,  
Dann weckt sie das tiefste Sehnen,  
Sprechen mag sie nur in Tränen,  
Nur in Tönen mag sie gern.

Will die Liebe in mir weinen,  
Bringt sie Jammer, bringt sie Wonne,  
Will sie Nacht sein, oder Sonne,  
Sollen Glückessterne scheinen?  
Tausend Wunder sich vereinen:  
Ihr Gedanken, schweigtet stille,  
Denn die Liebe will mich krönen,  
Und was sich an mir erfülle,  
Weiß ich das, es wird ihr Wille  
Alles, was sie will, verschönern.

(Tieck 1995, 152f.)

Tiecks *Glosse* geht eigentlich auf ein Gedicht zurück, das der Autor bereits 1799 in seinen Aufsatz *Die Töne in den Phantasien über die Kunst* aufgenommen hatte (Tieck in: Wackenroder 1991, 233-39) – dort finden sich die 4 Zeilen des ‚Mottos‘, aus dem Tieck dann 1802 – nach dem Vorbild der spanischen ‚Glosse‘ – sein kunstvolles Gedicht arbeitet („Liebe denkt in süßen Tönen, / Denn Gedanken stehn zu fern, / Nur in Tönen mag sie gern / Alles, was sie will, verschönern“; Tieck in: Wackenroder 1991, 238). Dabei orientiert er sich am Strukturmodell des spanischen Vorbildes (nach dessen Erfinder, Espinel): Die Glosse besteht ja – nach dem vierzeiligen Motto – aus vier Dezimen (Zehnzeilern), die jeweils am Ende (der Reihe nach) einen der Verse des Mottos aufgreifen und akzentuieren. Es ist also offenbar eine Kompositionsstruktur – vergleichbar der ‚strengen Form‘ in der Musik, die Tieck fasziiniert hat.

Inhaltlich behandelt der Text ganz offensichtlich die ausdrucksästhetische Frage, wie man über das Gefühl der Liebe sprechen kann – die zentralen Wörter (bezeichnenderweise handelt es sich um Neologismen) geben davon Zeugnis ab: „Gesangsgesüße“; „Lebenswort“. Zugleich wird verdeutlicht, dass es nicht die Sprache, sondern die Musik ist, mit der sich die Gefühle am authentischsten vermitteln lassen. Um diese Aussage performativ umzusetzen – das ist die entscheidende Pointe der *Glosse* – versucht Tieck, die poetische Sprache (mit der hier über die Sagbarkeit der Liebe gesprochen wird) selbst zu musikalisieren – so lautet auch die These von Paul Gerhard Klussmann, der die bisher ausführlichste und überzeugendste Interpretation des Gedichtes vorgelegt hat: „Die kunstvolle Form der Glosse dient Tieck dazu, das Motto vielfältig zu variieren und zu entfalten, gewinnt aber auch die Funktion, in der Durchführung dieses Themas das Verfahren lyrischer Musikalisierung zu demonstrieren“ (Klussmann 1984, 344).

Es ist jedoch nicht nur die formale Struktur, die in diesem Zusammenhang auffällt, sondern auch die Tendenz, die Klanglichkeit der Sprache über den Inhalt zu

stellen. Tieck selbst hat ein solches poetologisches Programm explizit in seiner zeitnah zur *Glosse* entstandenen Vorrede zu *Minnelieder aus dem Schwäbischen Zeitalter* formuliert, wo er sagt:

Es ist nichts weniger, als Trieb zur Künstlichkeit oder zu Schwierigkeiten, welche den Reim zuerst in die Poesie eingeführt hat, sondern die Liebe zum Ton und Klang, das Gefühl, daß die ähnlich lautenden Worte in deutlicher oder geheimnisvoller Verwandtschaft stehen müssen, das Bestreben, die Poesie in Musik, in etwas Bestimmt-Unbestimmtes zu verwandeln. (Tieck 1848, I,199)

Die Klangstruktur steht also zugleich im Dienste einer Art Entsemantisierung („Bestimmt-Unbestimmtes“). Klussmann (1984) hebt in diesem Zusammenhang zunächst hervor, dass das Gedicht über die Liebe sehr wenig anschaulich, sondern anhand abstrakter Begriffe spricht („Gedanken“; „Schmerz“; „Freuden“; „Leiden“; „Wort“; „Schweigen“; „Herz“; „Zeichen“; „Trauer“; „Sehnen“; „Tränen“; „Jammer“; „Wonne“; „Wunder“; „Wille“). Vor allem aber werden Sinnstrukturen aufgebrochen, indem z.B. die Syntax ungewöhnlich konstruiert wird (in Strophe 1 erscheint die Negation einer möglichen Antwort in der Mitte, nachdem eine Frage gestellt, diese aber in den folgenden Versen weiter konkretisiert und verworfen wird); oder es finden semantische Umkehrungen statt (z.B.: „Ob sich Leiden an mein Herz gewöhnen“); oder es werden Satzteile assoziativ aneinandergereiht, ohne dass sich daraus eine gezielte Aussage ergeben kann – die Demonstration der Unmöglichkeit, eine Sprache der Liebe zu finden, ist ja gerade das Thema des Gedichts, und nicht zufällig häufen sich Vokabeln im Wortfeld des Schweigens („keine Antwort sagen“; „kein Wort niemals verkünden“; „vermieden“; „Schweigen“; „stumm“; „Sprechen nur in Tränen“; „Stille schweigen“ usw.). Zudem wird eine eigenwillige Reimstruktur gewählt, um vor allem klangliche Zusammenhänge herzustellen: Jede Dezime hat am Anfang und am Ende jeweils einen umarmenden Reim; die beiden Mittelzeilen beziehen sich jeweils auf die vorangehenden und die nachfolgenden Reimpaare, aber nicht in ganz regelmäßiger Abfolge.

Weitere musikalische Mittel sind auf der Mikroebene **Klang-Korrespondenzen** über Endreime und Binnenreime, Assonanzen und Alliterationen; außerdem finden sich auf der Makroebene **Wiederholungen** (das ist ja das Hauptprinzip der Glosse); **Variationen**, z.B: „Denn Gedanken stehn zu fern“ (Str. 2) – „Liebe sei dem Herzen fern“ (Str. 3); „Ihr Gedanken schweigt stille“ Str. 4) oder: „Liebe denkt in süßen Tönen“ (Str. 1); „Nur in Tönen mag sie gern“ (Str.3, zugleich ein Chiasmus); phonetische Variationen finden sich auch auf der Lexemebene, z.B.: „Geschieden „/ „geschieht“ in Str.2); und der Text arbeitet mit **Parallelführungen**: Auffällig sind z.B. die Wenn-dann-Konstruktionen, zahlreiche Fragesätze, Parallelismen wie in Str. 4: „Bringt sie Jammer, bringt sie Wonne“ usw.

Wiederum in seiner Vorrede zu *Minnelieder aus dem Schwäbischen Zeitalter* beschreibt Tieck die poetische Sprache in erster Linie als formales und klangliches Spiel, das dazu dient, sie als „eine Welt für sich selbst“ erscheinen zu lassen – so wie dies laut Tieck auch für die Musik gilt (Tieck in: Wackenroder 1991, 236). Der folgende Textausschnitt macht sehr deutlich, was auch die Stroßrichtung der *Glosse* ist: Die Einsicht, dass in gewöhnlicher Sprache nicht über die Liebe gesprochen werden kann, verbindet sich mit der Favorisierung der Musik als geeignetes Ausdrucksmedium („Liebe denkt in süßen Tönen“); die poetische Sprache versucht daraufhin die spezifischen Gestaltungsmittel der Musik nachzuahmen und realisiert so das Sprechen über das Gefühl in der Form:

Ein gereimtes Gedicht ist dann ein eng verbundenes Ganze, in welchem die gereimten Worte getrennt oder näher gebracht, durch längere oder kürzere Verse auseinander gehalten, sich unmittelbar in Liebe erkennen, oder sich irrend suchen, oder aus weiter Ferne nur mit der Sehnsucht zu einander hinüber reichen; andere springen sich entgegen, wie sich selbst überraschend, andere kommen einfach mit dem schlichtesten und nächsten Reim unmittelbar in aller Treuherzigkeit entgegen. In diesem lieblichen labyrinthischen Wesen von Fragen und Antworten, von Symmetrie, freundlichem Widerhall und einem zarten Schwung und Tanz mannigfaltiger Laute schwebt die Seele des Gedichts, wie in einem klaren durchsichtigen Körper, die alle Theile regiert und bewegt, und weil sie so zart und geistig ist, beinahe über die Schönheit des Körpers vergessen wird. (Tieck 1848, I, 199)

Dieser Text liest sich geradezu als Kommentar zur *Glosse*: In ihm wird nicht über die Liebe im inhaltlichen Sinn geredet, sondern die Elemente der Sprache realisieren in ihrem (musikalisierten) Zusammenspiel eine der Liebe analoge Kommunikationsform. Das Gedicht handelt nicht von Musik, sondern es praktiziert sie – und es redet damit doch – aber eben auf eine entsemantisierte Weise, in Form der Wortmusik – über die Liebe.

### c) Musik und Natur: Universalmusik / Universalpoesie (Joseph von Eichendorff: *Wünschelrute*, 1835)

Bisher wurden zwei Beispiele erörtert, in denen es um die Aussage-Möglichkeiten der Musik und um ihre Fruchtbarmachung für die poetische Sprache ging: Wackenroder evoziert Musik *ausdrucksästhetisch* durch einen religiös-musikalischen Assoziationsraum, Tieck *produktionsästhetisch* durch eine formale und klangliche *Musikalisation* der Sprache – wobei das Musikalische hier zugleich als Spiel der Liebe inszeniert wird. Der dritte Teil der vorliegenden Ausführungen wendet sich nun noch

einem Topos zu, der in der romantischen Musikreflexion und Musikästhetik ebenfalls eine zentrale Rolle spielt: nämlich der Verbindung von Musik mit der Natur oder einer natürlichen Sprache. Hier wird die Musik als das ganz Andere der Sprache (bzw. eine ‚andere Sprache‘) aufgefasst und in den Dienst der romantischen Utopie einer Reharmonisierung der Welt gestellt.

Die Verbindung von Musik und Natur hat eine lange Tradition – schon in der Antike entstand die Idee der Sphärenmusik, und zwar bei den Pythagoräern. Sie vertraten die These,

dass die Gestirnsphären (im geozentrischen System) in ihren Abständen und Rotationsgeschwindigkeiten zueinander harmonisch angeordnet sind, wobei die bei ihrer Bewegung entstehenden Töne (Sphärenmusik) den harmonischen Tönen der diatonischen Skala entsprechen. Platon und [in der Neuzeit, C.L.] besonders Johannes Kepler nahmen an, dass diese Harmonien nur dem ‚geistigen‘ Ohr erkennbar seien. (Brockhaus 1993, 646)

Daraus wurde in der Romantik die Idee abgeleitet, dass der harmonische Zusammenhang zwischen der Welt (dem Kosmos) der Natur und den Menschen letztlich durch quasi-musikalische Schwingungen erfahrbar sei. Schon in Wackenroders Rückgriff auf die Sympathielehre klingt diese Idee an; besonders prominent wird sie dann von E.T.A. Hoffmann vertreten, der etwa seinen Ritter Gluck den ‚Euphon‘ hören lässt oder in seiner Besprechung von Beethovens 5. Symphonie von einem „Geisterreich der Töne“ und der Verbindung zwischen der Musik und dem Unendlichen spricht (Hoffmann 2006, 61). Die Verbindung von Musik, Natur und Sprache wird darüber hinaus auch – in einem ganz anderen, geschichtsphilosophischen Zusammenhang – von Rousseau vertreten, der in seinem Essay *Über den Ursprung der Sprachen* den Gesang als die ursprüngliche Kommunikationsform der Menschen bezeichnet (Rousseau 1984).

Aus diesen beiden Traditionen schreibt sich die romantische Verbindung von Musik und Natur im Rahmen der Idee der progressiven Universalpoesie her. In romantischen Gedichten ist es daher häufig so, dass Naturerfahrungen (oder die Begegnung des Subjekts mit den Geheimnissen der Natur) über Musikanspielungen zum Ausdruck gebracht werden. Der Vogelgesang erscheint immer wieder als Repräsentant oder Botschafter einer Sprache der Natur, ebenso das Rauschen der Wälder, der Bäche und Quellen, die brausenden Stürme und Wellen oder das Säuseln des Windes – sie alle werden – als Natursprache – musikalisch gedacht und mit den Metaphern des Liedes, des Gesangs oder eben der Musik allgemein umschrieben. Umgekehrt fällt übrigens auf, dass Musikbeschreibungen häufig von Naturmetaphern durchzogen sind, wie zum Beispiel in Brentanos Gedicht *Nachklänge Beethovenischer Musik* (1814), wo es etwa heißt:

Seit du ganz mich überronnen / Mit den dunklen Wunderwellen, / Hab zu tönen  
ich begonnen, / Und nun klingen all die hellen / Sternenchöre meiner Seele, /  
Deren Takt ein Gott mir zähle, / Alle Sonnen meines Herzens, / Die Planeten  
meiner Lust, / Die Kometen meines Schmerzens, / Klingen hoch in meiner  
Brust. (Brentano 1968, 308f.).

Joseph von Eichendorffs berühmtes Gedicht *Wünschelrute*, das 1835 entstand und 1838 erstmals veröffentlicht wurde, knüpft an diese Art des romantischen Musikdiskurses an.

*Wünschelrute*

Schläft ein Lied in allen Dingen,  
die da träumen fort und fort,  
Und die Welt hebt an zu singen,  
triffst Du nur das Zauberwort.

(Eichendorff 1987, 328)

Schon der Titel macht deutlich, dass es sich beim romantischen Projekt einer progressiven Universalmusik / Universalpoesie um eine Suchbewegung handelt – wie der Wünschelrutengänger versucht der Dichter dem Geheimnis einer Natursprache auf den Grund zu gehen, überhaupt erst einmal Spuren davon auszumachen und sich so mit dem Universum zu verbinden. Die Sprache der Natur wird hier eben bezeichnenderweise mit Musik assoziiert, sie wird als Lied bezeichnet. Dieses wiederum entspricht offenbar nicht der Logik der normalen menschlichen Sprache (auch nicht der bloßen Tradition des Volksliedes), sondern wird diffus der Sphäre des Schlafes und des Traumes zugeordnet, die in der Romantik für das ‚Andere der Vernunft‘, eine andere Form des Wissens, das Reich der Phantasie und auch für eine permanente Dynamik stehen („fort und fort“ ist dabei sowohl zeitlich als auch räumlich zu verstehen, als das Progressive und das Unendliche). Vor allem ist das „Lied in allen Dingen“ zunächst nicht hörbar, das ist entscheidend. Sein Erklingen und ‚Anheben‘, das ‚Singen der Welt‘, ist vielmehr von einer Bedingung abhängig: nämlich von der seismographischen, sympathetischen Fähigkeit des Dichters, die poetische Formel zu finden, mit der der harmonische Einklang zwischen Subjekt, Welt und Sprache erschaffen bzw. als Erfahrung aktualisiert werden kann. „Trifft du nur das Zauberwort“: Diese Vision beschreibt nicht nur eine Kondition, sondern sie ist konditional gedacht: *Wenn* Du das Zauberwort triffst (oder: *solltest* Du das Zauberwort treffen) – *dann erst* erklingt das Lied in allen Dingen. Das Gedicht Eichendorffs spricht also von einer utopischen Vision. Zugleich wirkt es aber auch

wie deren ‚Einlösung‘ – und das macht seinen ‚Zauber‘ aus: Indem „das Zauberwort“ im Text am Ende ja steht, als ‚letztes Wort‘, wird die Erfüllung der romantischen Utopie gewissermaßen performativ vollzogen.

Damit ergibt sich aber auch eine Wende bezüglich des Verhältnisses von Musik und Dichtung in der Romantik, wie ich es bisher beleuchtet hatte. Bisher fungierte das Paradigma der Musik als das Ideal schlechthin und als eine Art Projektionsfläche: die Musik erschien als ein Medium, dem man die Überwindung der Defizite (oder sogar der Aporien) der Sprache zutraute und zuschrieb – als Ausdrucksform, als Klang, als Struktur. Das Musikalische erschien als ein mögliches Kompensationsmodell im Rahmen einer ernsthaften Sprachkrise. Nun, bei Eichendorff, wirkt diese Vorstellung zwar weiter: Die unverstellte Sprache der Natur ist musikalisch und damit absolut; die Verbindung zwischen Mensch und Natur muss über eine musikalische Artikulationsform hergestellt werden. Die Pointe des Gedichtes besteht aber gerade darin, dass es am Ende doch die Sprache, nämlich die **poetische** (die musikalisierte) Sprache ist, der die Macht oder die Kraft zugesprochen wird, die Weltharmonie zu erneuern oder mit Leben zu füllen. Dass Eichendorff ein *Lied* in allen Dingen schlafen lässt, deutet darüber hinaus darauf hin, dass es dabei – kraft des poetischen *Zauberwortes* – nicht um eine reine Musikalisierung (im Sinne einer ‚absoluten Musik‘), sondern um eine innige Verbindung von Sprache und Musik zu gehen hat. Diese Auffassung von Dichtung als Klangkunst bzw. Symbiose von Sprache und Musik ist es, die das poetologische Credo des Textes ausmacht.

Wenn man schließlich bedenkt, dass nicht nur romantische Dichter, sondern auch Komponisten über diese Zusammenhänge ästhetisch reflektiert haben, wendet sich das Blatt noch einmal. Es scheint mir interessant (und vielleicht der Diskussion förderlich), wenn man etwa die Kompositionen Robert Schumanns einbezieht, die bekanntlich immer wieder auf literarische Vorlagen, aber auch auf die ästhetischen Reflexionen der Romantik rekurren – man denke an die *Kreisleriana* (als Instrumentalkomposition) oder an seine zahlreichen Vertonungen von Texten Goethes, Chamisso, Heines und Rückerts – um nur einige zu nennen. Besonders eindrucksvoll kommt die ästhetische Vision einer Verbindung von Musik und Dichtung in einer kleinen Klavierkomposition im Rahmen der *Kinderszenen op. 15* zum Ausdruck: *Der Dichter spricht*. In diesem im gleichen Jahr wie die *Wünschelrute* erschienenen Stück (1838) findet sich eine im Verhältnis zu Eichendorff komplementäre Annäherung. War es bei Eichendorff die Musik, die den Dichter zu seinem „Zauberwort“ inspirieren sollte, so ist es nun die poetische Sprache, die als Vorbild und Modell der musikalischen Komposition dient. Musik und Literatur gehen eine Symbiose ein, die noch bis in die Moderne hinein als Ausdrucks- und Strukturideal wirksam ist.

## Literatur

- Bormann, Alexander von (1987): „Der Töne Licht. Zum frühromantischen Programm der Wortmusik“. In: Behler, Ernst/Hörisch, Jochen (Hg.): *Die Aktualität der Frühromantik*. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 191-207
- Brentano, Clemens von (1968): *Werke*, Bd. 1. Hg. v. Wolfgang Frühwald, Bernhard Gajek und Friedhelm Kemp. München: Hanser
- Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden* (1993). Neunzehnte, völlig neu bearbeitete Auflage. Bd. 20, Art. „Sphärenharmonie“. Mannheim: Brockhaus, S. 646
- Dahlhaus, Carl (1978): *Die Idee der absoluten Musik*. Kassel u.a.: Bärenreiter
- Eichendorff, Joseph von (1987): *Werke in sechs Bänden*. Bd. 1: *Gedichte, Versepen*. Hg. v. Hartwig Schultz. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker-Verlag
- Gess, Nicola/Honold, Alexander (Hg.) (2017): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin: De Gruyter
- Hoffmann, E.T.A. (2006): „Beethovens Instrumentalmusik“. In: E.T.A. Hoffmann: *Fantasiestücke in Callots Manier. Werke 1814*. Hg. v. Hartmut Steinecke. Frankfurt a.M.: Klassiker-Verlag, S. 52-61
- Klussmann, Paul Gerhard (1984): „Bewegliche Imagination oder die Kunst der Töne. Zu Ludwig Tiecks ‚Glosse‘“. In: Segebrecht, Wulf (Hg.): *Gedichte und Interpretationen Bd. 3. Klassik und Romantik*. Stuttgart: Reclam, S. 343-357
- Lubkoll, Christine (1995): *Mythos Musik. Poetische Entwürfe des Musikalischen in der Literatur um 1800*. Freiburg i.Br.: Rombach
- Lubkoll, Christine (2011): „Musik“. In: Stockinger, Claudia/Scherer, Stefan (Hg.): *Ludwig Tieck. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 272-283
- Lubkoll, Christine (2017): „Musik in der Literatur: Telling“. In: Gess, Nicola/Honold, Alexander (Hg.): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin: De Gruyter, S. 78-94
- Müller, Ruth E. (1989): *Erzählte Töne. Studien zur Musikästhetik des späten 18. Jahrhunderts*. Stuttgart: Steiner
- Naumann, Barbara (1990): *Musicalisches Ideen-Instrument. Das Musikalische in Poetik und Sprachtheorie der Frühromantik*. Stuttgart: Metzler
- Rousseau, Jean Jacques (1984): „Essay über den Ursprung der Sprachen, worin auch über Melodie und musikalische Nachahmung gesprochen wird“. In: Ders.: *Musik und Sprache. Ausgewählte Schriften*. Übersetzt v. Dorothea Gülke und Peter Gülke. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag, S. 99-168
- Scher, Steven Paul (1984): *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt

## Sprache – Klang – Gesang

- Tieck, Ludwig (1848): „Vorrede zu ‚Minnelieder aus dem Schwäbischen Zeitalter‘“. In: Ders.: *Kritische Schriften*. Zum ersten Male gesammelt und mit einer Vorrede hg. v. Ludwig Tieck. Bd. 1. Leipzig: Brockhaus
- Tieck, Ludwig (1985): *Schriften in 12 Bänden*. Bd. 6: *Phantasus*. Hg. Manfred Frank. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker-Verlag
- Tieck, Ludwig (1995): *Schriften in 12 Bänden*. Bd. 7: *Gedichte*. Hg. Ruprecht Wimmer. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker-Verlag
- Wackenroder, Wilhelm Heinrich (1991): *Sämtliche Werke und Briefe. Historisch-kritische Ausgabe*. Bd. 1, *Werke*. Hg. v. Silvio Vietta u. Richard Littlejohns. Heidelberg: Winter
- Walzel, Oskar (1917): *Wechselseitige Erhellung der Künste. Ein Beitrag zur Würdigung kunstgeschichtlicher Begriffe*. Berlin: Von Reuther & Reichard
- Wolf, Werner (2017): „Musik in Literatur: Showing“. In: Gess, Nicola/Honold, Alexander (Hg.): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin: De Gruyter, S. 95-113

# Bachmann und Celan – die Wirkung der Stimmen

MANFRED KOCH

## Vom poetischen Gesang zum vertonten Text

„Süße Flöten vermischten sich da mit der Leier Klang / und der Becken Geräusch, und es sangen ein heiliges Lied / hell die Mädchen, und göttlicher Widerhall stieg empor / bis zum Äther...“: „λιγέως δ' ἄρα πάρθενοι ἀειδον μέλος ἄγνον“ – und es sangen ein heiliges Lied die Mädchen (Sappho 1957, 52f.). Diese Sappho-Versen sind einer der zahlreichen Belege dafür, dass in der Antike Lyrik gesungen wurde (und wir müssen ergänzen: auch getanzt), zu Begleitinstrumenten wie Flöte und Leier, entweder, wie in diesem Sappho-Text bezeugt, durch einen Chor (bei Sappho ein Mädelchenchor) oder auch im Einzelvortrag (monodía) durch die Lyrikerin selbst. Bekanntlich – und betrüblicherweise – ist diese antike Musik verlorengegangen, so dass schon bei der Überlieferung der erhaltenen Texte durch die Philologen von Alexandria der Eindruck entstehen konnte, man habe es mit alleiniger *Sprachkunst* zu tun. In der Geschichte der mittelalterlichen Lyrik begegnet uns auf ihrem Höhepunkt, in der provenzalischen Troubadour-Dichtung und dem deutschen Minnesang, abermals die feste Verbindung von Text und Musik; hier ist es dank erhaltener Notationen immerhin möglich, sich heute noch ein ungefähres Bild des Melodieverlaufs zu verschaffen. Wir haben Textbelege, wie die Dichter selbst gesungen haben (oder besser: selbst gesungen haben sollen); der berühmteste betrifft das Lob, das Gottfried von Straßburg der Vortragskunst Walthers von der Vogelweide spendet: „Ei, wie die über die Heide hinschallt mit ihrer lauten Stimme! Welche Wunder sie vollbringt! Wie kunstreich sie musiziert! Wie sie ihren Gesang variiert“ (Tristan, V. 4800-4804). Prägend für die weitere Geschichte der europäischen Lyrik ist indessen der Übergang zur reinen Schriftlichkeit durch einen Autor, der sich selbst als dankbaren Erben der trobadoresken Gesangs-Poesie vorstellte. Francesco Petrarca wollte seinen *Canzoniere*, das Grundbuch der europäischen Lyrik der Neuzeit, deziidiert als *liber*, als gebundenes Text-Werk, verstanden wissen (vgl. Stierle 2003, 523). Er präsentiert sich als *schreibenden* Autor, der mit den Möglichkeiten des Wortklangs operiert, also z.B. semantische Vieldeutigkeit durch assonantische Nähe erzeugt (*Laura - l'aura - l'oro - l'aureo - alloro*). Das lyrische Musizieren wird vom tatsächlichen

Vorgang zur Metapher für das Spiel mit Klängen, Rhythmuseffekten und Bedeutungsverschiebungen in *Lesetexten*.

Axiomatisch für die Gattung Lyrik bleibt freilich die Forderung, dass Gedichte laut gelesen werden sollten, als Klanggebilde eben auch realisiert werden müssen. Diese (richtige) Auffassung vom Gedicht als einer Art Partitur, die der Verwirklichung im rezitierenden – und damit natürlich auch schon interpretierenden – Vortrag bedarf, ändert aber nichts an seiner selbstverständlichen Einstufung als *Sprachkunstwerk*. Das *Musikalische* der neuzeitlichen Lyrik liegt für die meisten Rezipienten eher in ihrer Vertonbarkeit, sprich: in der Gestalt, die der Text in einem Klangkörper annimmt, der gemäß den Gesetzen einer anderen – der musikalischen – Logik vervollendet wurde. Selbst wenn man, um ein berühmtes Beispiel zu nennen, Schumanns Eichendorff-Vertonungen bescheinigt, sie vollendeten gleichsam, was im Innersten der Texte angelegt sei, ohne im Medium Sprache artikulierbar zu sein,<sup>1</sup> bleibt doch festzuhalten, dass die Eigenklanglichkeit des Gedichts einer anderen Ordnung angehört als die Klanglichkeit des komponierten und gesungenen Lieds. Friedrich Nietzsche hat diese Differenz zwischen antiker *musiké*, in der Musik und Text noch eine unteilbare Einheit bildeten, und modernem Kunstlied in seinen Basler Vorlesungsnotizen folgendermaßen umrissen:

Die Griechen lernten ein Lied gar nicht anders kennen als durch den Gesang.  
Und zwar empfand man hier strengste Zusammengehörigkeit. Wenn uns das  
Lied eines Dichters mit den Tönen eines Komponisten vorgeführt wird, so kom-  
men wir fast nie mehr zum Gesamtgefühl, sondern genießen das Musikalische  
für sich und das Dichterische für sich. (Nietzsche 1993, 108)

Im Hören moderner gesungener Lyrik wird sehr viel stärker ein Spannungsverhältnis vernommen – nicht nur zwischen Textbedeutung und Musik, sondern auch zwischen Wort- und Musikklang – als eine fugenlose Entsprechung der zwei Dimensionen.

---

<sup>1</sup> So verstehe ich Adornos Diktum: „Sie [Schumanns Eichendorff-Lieder, M.K.] bringen ein Potential der Gedichte heraus, jene Transzendenz zum Gesang, die entspringt in der Bewegung über alles bildhaft und begrifflich Bestimmte hinweg, im Rauschen des Wortgefälles“ (Adorno 1978, 135).

## Die Wiederkehr der Stimme im Zeitalter der Massenmedien

Auf das Gedicht als *Sprachklangkörper* wurde man in hohem Maß wieder aufmerksam zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Der Grund liegt auf der Hand: mit der Erfindung des Radios treten wir ein in die Epoche der „sekundären Oralität“ (Walter Ong), in der genuine Schriftkulturen neue Formen medialer Kommunikation entwickeln, die ganz auf das Sprechen und Hören abgestellt sind (vor dem Radio gab es ja bereits den Phonographen und das Telefon). Der Rundfunk, bis in die sechziger Jahre hinein das unbestrittene elektronische Leitmedium, machte Gedichte in völlig neuer Weise zum Klangereignis. Durch die „Reduktion aller Sinneserfahrungen auf das Hören“, so Reinhart Meyer-Kalkus, ergibt sich „eine zuvor nie gekannte Apotheose der menschlichen Stimme“ (Meyer-Kalkus 2001, 363). Die Aura des Dichterworts aus dem Äther wird noch erheblich verstärkt, wenn es die authentische Stimme des Poeten selbst ist, die es verkündet. Schon Ende der 20er Jahre traten Deutschlands prominenteste Dichter regelmäßig vor die Mikrophone der Funkhäuser; dieser Tatsache verdanken wir, dass wir heute über einen wahren Thesaurus an von den Autoren selbst gesprochenen Tondokumenten verfügen (vgl. Collorio u.a. 2009).

Für die Entwicklung der deutschen Nachkriegsliteratur, speziell der Lyrik, war das Radio von enormer Bedeutung. Es ist ja bekannt, dass eigentlich alle freien Autoren auf die erfreulich hohen Radiohonorare für Hörspiele, Features, Reportagen angewiesen waren und dass auf diese Weise die Rundfunkanstalten mit zentralen Figuren wie Alfred Andersch und Ernst Schnabel zu einer Art Mäzen der Schriftstellerszene in der jungen Bundesrepublik wurden.

Exemplarisch studieren lässt sich die Verflechtung von Radio und Literatur an der legendären Niendorfer Tagung der Gruppe 47 im Mai 1952. Organisiert im weitesten Sinn hatte sie, wie immer, der Gruppenchef Hans Werner Richter durch Versendung seiner Postkarten-Einladungen. Der eigentliche Träger aber war der Nordwestdeutsche Rundfunk (NWDR), dessen Intendant Ernst Schnabel selbst ein bedeutender, heute zu Unrecht vergessener Hörspiel- und Feature-Autor war. Die Schriftsteller (und wenigen Schriftstellerinnen) trafen sich im Ferienheim des Nordwestdeutschen Rundfunks im Ostseebad Niendorf. Der Sender übernahm außerdem die Reisekosten der 45 Teilnehmer und lud 20 von ihnen anschließend zu Lesungen in seine Zentrale nach Hamburg ein. Deutlich zeichnete sich hier bereits ab, welch wichtige Rolle für die literarische Karriere von nun an die Performance spielen sollte – speziell die Radiotauglichkeit der Stimme. Man könnte angesichts der zunehmenden Bedeutung der Gruppe 47 für die bundesdeutsche Literatur – wer sich auf dieser Plattform bewährte, wurde als Autor überhaupt erst sichtbar – etwas

überspitzt von einer unaufhaltsamen Radiophonisierung der deutschen Nachkriegsliteratur sprechen.

### **Bachmann: gebieterische Scheu**

Die Niendorfer Tagung war der erste Auftritt und gleich auch schon der Durchbruch von Ingeborg Bachmann im bundesrepublikanischen Literaturbetrieb. Vor dem Hintergrund dessen, was ich gerade erläutert habe, wirkt der konkrete Ablauf dieses Durchbruchs allerdings befremdlich, denn er begann mit einem *Stimmversagen*. Bachmanns panische Nervosität machte, was sie da vortrug, fast unhörbar; sie ‚flüsterte‘, ja ‚weinte‘ ihre Verse, wie verschiedene Gruppenmitglieder berichteten, und am Ende musste der Autor und professionelle Sprecher Walter Hilsbecher die Texte noch einmal vorlesen. Aber dies war bereits der Beginn des „Mythos Bachmann“ (Hemecker/Mittermayer 2011), in dem das Schauspiel des Ungeschicks, das ihre Lesungen darboten, zu einem Markenzeichen wurde: Die schöne, scheue, blonde Frau, die das Podium sichtlich widerstrebend betrat, hilflos in ihren Manuskriptblättern raschelte, die Gedichte mit leiser Stimme und flatternden Augenlidern vortrug – all dies gehörte sehr bald zur immer wieder beschworenen Bachmann’schen „Aura“.

Die nervöse Magie, die von Bachmann ausging, ist mittlerweile ein etablierter Forschungsgegenstand; bei wenigen Autoren des 20. Jahrhunderts ist die Lektüre der Texte derart verquickt mit Überlegungen zur Biographie, zum persönlichen Erscheinungsbild, zum Auftreten in der Öffentlichkeit. Untersucht wurde zuvörderst ihre Inszenierung von Weiblichkeit in der Männer-Gruppe 47, ihr Selbstporträt als Dichterin des Südens in den Italien-Jahren 1953-1958, die Imago der Schmerzensfrau, die sich in der Zeit des *Todesarten*-Projekts, also grob gesagt im letzten Lebensjahrzehnt, um sie bildete. Bachmann-Photographien – von dem legendären *Spiegel*-Cover von 1954 über die römische Portrait-Serie von Herbert List bis hin zu den späten, die Verwüstungen der Krankheit dokumentierenden Aufnahmen von Garibalди Schwarze – werden schon seit längerer Zeit genauestens analysiert, bis hin zu Details wie Kleidung, Wohnungseinrichtung oder auch der Art, wie die Dichterin die Zigarette hält.

Bachmanns Stimme zieht etwa ab 2000 vermehrt Interesse auf sich. Überblickt man die mittlerweile erschienenen Beiträge, fällt auf, dass auch der Stimme jene grundlegende Ambivalenz attestiert wird, die man generell an der Person ausgemacht hat: das „zarte Reh“ (Joachim Kaiser) auf der einen, die energisch urteilende,

ihre hohen Ansprüche unerbittlich vertretende Autorin auf der anderen Seite.<sup>2</sup> Man kontinuierter damit ein Muster, das die Gruppe 47-Autoren vorgegeben hatten: von der faszinierenden „Mischung aus Scheu und Glanz“ hatte Joachim Kaiser gesprochen und speziell in Bezug auf die Stimme ein „Flüstern“ ausgemacht, das die „Aura von Unbesiegbarkeit“ ausstrahle (zit. nach Schweiger 2011, 192). Von der „gleichsam bebenden Aufrichtigkeit des Vortrags“ spricht Peter Beicken (ebd., 187), von ihrem „Sound, ihrem Ton, dieser fast flüsternden Stimme, die dennoch überall durchdrang“, Peter Hamm (ebd., 198). Immer also das Inneins von Gegensätzlichem: Schwäche und Durchsetzungsvermögen, Angst und Unbeirrbartigkeit, wobei das Moment der Stärke gerade im schonungslosen Ausstellen der Verwundbarkeit liegen soll. Spätestens hier muss man natürlich auf die Semantik und Rhythmisierung der gesprochenen Texte eingehen. Viele Bachmann-Gedichte faszinieren durch einen eigenständlichen Gestus der Härte, in dem Leid konstatiert, aber eben nicht schluchzend beklagt, sondern beinahe schon brutal ins Mythisch-Schicksalhafte überhöht wird. Exemplarisch zeigt dies das Titelgedicht ihres ersten Lyrikbandes von 1953, *Die gestundete Zeit*:

*Die gestundete Zeit*

Es kommen härtere Tage.  
Die auf Widerruf gestundete Zeit  
wird sichtbar am Horizont.  
Bald mußt du den Schuh schnüren  
und die Hunde zurückjagen in die Marschhöfe.  
Denn die Eingeweide der Fische  
sind kalt geworden im Wind.  
Ärmlich brennt das Licht der Lupinen.  
Dein Blick spurt im Nebel:  
die auf Widerruf gestundete Zeit  
wird sichtbar am Horizont.

Drüben versinkt dir die Geliebte im Sand,  
er steigt um ihr wehendes Haar,  
er fällt ihr ins Wort,  
er befiehlt ihr zu schweigen,  
er findet sie sterblich  
und willig dem Abschied  
nach jeder Umarmung.

---

<sup>2</sup> Nach Peter Hamm war das Merkwürdige, dass Bachmanns Schüchternheit „entsetzlich einschüchternd“ auf ihn gewirkt habe (zit. nach Schweiger 2011, 192).

Sieh dich nicht um.  
Schnür deine Schuh.  
Jag die Hunde zurück.  
Wirf die Fische ins Meer.  
Lösch die Lupinen!

Es kommen härtere Tage.

(Bachmann 1983, 47)

In einer archaischen Landschaft geht hier – Strophe 2 – eine Frau zugrunde; ange- sprochen wird aber im Tonfall einer endzeitlichen Prophetie der Mann, der sich nicht nach ihr umdrehen soll, ein Orpheus, der den Blick zurück vermeidet, nicht um die Geliebte zu retten, sondern um sie – in genauer Umkehrung des Mythos – ihrem Schicksal zu überlassen. Der Glutkern des Gedichts ist zweifellos diese zweite Strophe, die Mundtotmachung („er fällt ihr ins Wort, er befiehlt ihr zu schweigen“) und finale Verabschiedung des weiblichen Wesens. Der Ausdruck ihres Leidens vollzieht sich indes in einer schneidend-harten Diktion. Man könnte vielleicht, im Blick auf die fünf Befehlssätze der dritten Strophe, pointiert von einer ‚imperativischen Klage‘ sprechen, die in Bachmanns erstem Gedichtband auf indirektem Weg die schmerzlichen Erfahrungen der „Geliebte[n]“ zum Ausdruck bringt.

Auffällig an Bachmanns Stimmführung in den Radio-Einlesungen ist das Fehlen von Intonationskurven. Die fast gleichbleibende Tonhöhe, in den frühen Aufnahmen noch mit einer mädchenhaft anmutenden hohen Stimme, könnte monoton wirken, wäre da nicht jenes verhaltene Tremolo, das – je nach Sichtweise – wirkliche Aufregung oder einstudierte existentielle Betroffenheit bezeugt (oder eine Mischung aus beiden). Reinhart Meyer-Kalkus, der führende Stimmforscher unter den Germanisten, neigt letzterer Deutung zu. Bachmanns Deutsch ist in seinen Augen (bzw. Ohren) ein „Bühnenhochdeutsch aus einem österreichischen Sprachmilieu fern von Wien“,<sup>3</sup> d.h. eine Kunstsprache, die zwar Elemente des Dialekts aufnimmt (wie die breit gesprochenen ‚ei‘-Diphthonge oder die lenisierten harten Verschlusslaute: ‚härdere Dage‘), aber kein originäres Kärntnerisch ist, wie in der deutschen Presse lange zu lesen war. Folgt man Meyer-Kalkus‘ Interpretation, hat Bachmann einen individuellen ‚Gesang‘ entwickelt, der von ihrer Ausstrahlung, ja, von der Wirkung des Werks nicht mehr abzutrennen ist. Gerade die Stimme hätte so einen wesentlichen Anteil an der oft kritisierten Überblendung des Werks durch die mythisch überhöhte Person der Autorin. Tatsächlich lassen sich Leben und Werk im Fall Bachmann kaum säuberlich voneinander scheiden. Wer sie in Lesungen gehört hat,

<sup>3</sup> Meyer-Kalkus äußerte diese Einschätzung im Gespräch mit der Bachmann-Biographin Ina Hartwig (Hartwig 2017, 60).

beispielsweise mit dem Gedicht *Die gestundete Zeit*, wird die Passagen über das Ersticken der weiblichen Stimme durch männliche Gewalt im *Todesarten*-Zyklus anders lesen.

Die wechselseitige Verstärkung von Wirkung der Person und Wirkung der Texte war durchgängig ein wichtiger Faktor in der Entwicklung des Mythos Bachmann. Es wäre angesichts der seit dem 20. Jahrhundert wachsenden Bedeutung der öffentlichen Aufführung poetischer Werke ein falscher literaturwissenschaftlicher Purismus, die eine Dimension – die Wirkung der Person – auszuschließen, um sich allein mit den Texten zu befassen.<sup>4</sup> Vielmehr gilt es, in der Epoche der von den Massenmedien geschaffenen ‚sekundären Oralität‘, das Gesamtkunstwerk Text und Performance ins Auge zu fassen. Weshalb wir als Germanisten auch gehalten sind, dem Sprech-Gesang der großen Lyrikerin Ingeborg Bachmann unsere ungeteilte Aufmerksamkeit zu widmen.

## Celan: das Pathos der fremden habsburgischen Stimme

Besondere Brisanz als Markstein der Literaturgeschichte erhielt die Niendorfer Tagung durch den gleichzeitigen Auftritt von Paul Celan. Wie Bachmann las er zum ersten Mal vor der Gruppe 47; sie, die Hans Werner Richter gleich bei der ersten Begegnung in Bann geschlagen hatte, war verantwortlich für seine Einladung. Niemand wusste damals, dass Bachmann und Celan 1948 in Wien ein Liebespaar gewesen waren, das 1950 in Paris sogar den – freilich bald gescheiterten – Versuch einer dauerhaften Lebensgemeinschaft unternommen hatte.<sup>5</sup> Diese Konstellation des gemeinsamen Debüts der beiden herausragenden Lyriker der deutschen Nachkriegsliteratur ist dafür verantwortlich, dass *beider* Lesung im Rückblick vor allem als *Stimmereignis* in Erinnerung blieb. Denn während die versagende Stimme Bachmanns als Moment eines rätselhaften Gesamterscheinungsbildes fragil-entschiedener Weiblichkeit rezipiert wurde, war es bei Celan tatsächlich die Stimme, die seine Integration in die Gruppe 47 verhinderte. Er selbst hat das so formuliert in dem Brief, in dem er seiner späteren Frau Gisèle von der Niendorfer Lesung berichtete:

„Diese Stimme, im vorliegenden Fall die meine, die nicht wie die der anderen durch die Wörter hindurchglitt, sondern oft in einer Meditation bei ihnen verweilte [...] – diese Stimme mußte angefochten werden“ (Celan/Celan-Lestrange, 22f.;

<sup>4</sup> Dies gegen das ex cathedra verkündete Verbot biographischer Interpretation in dem einflussreichen Buch von Sigrid Weigel (Weigel 1999).

<sup>5</sup> Die wahren Konturen dieser Liebesbeziehung zeichneten sich für eine breitere Öffentlichkeit erst seit den 90er Jahren ab, lange nach dem Tod der beiden.

28.5.1952). Es handelt sich um eine Lesung der damals noch unbekannten *Todesfuge* und die unverständige Reaktion der Hörer. Walter Jens hat sie mehr als 20 Jahre später folgendermaßen überliefert:

Als Celan zum ersten Mal auftrat, da sagte man: „Das kann doch kaum jemand hören!“, er las sehr pathetisch. Wir haben darüber gelacht. „Der liest ja wie Goebbels“, sagte einer. Er wurde ausgelacht, so daß dann später ein Sprecher der Gruppe, Walter Hilsbecher aus Frankfurt, die Gedichte noch einmal vorlesen mußte. Die ‚Todesfuge‘ war ja ein Reinfall in der Gruppe! Das war eine völlig andere Welt, da kamen die Neorealisten nicht mit.<sup>6</sup>

Der Vergleich mit Goebbels kam von keinem Geringeren als Hans Werner Richter, ein schlimmer Fauxpas, dessen Tragweite Richter anfangs nicht begriff.<sup>7</sup> Dass der Jude Celan, dessen Eltern von den Nazis ermordet worden waren, den Vergleich seiner Stimme mit der des NS-Oberpropagandisten als ungeheuerliche persönliche Kränkung und – auf einer allgemeineren Ebene – als antisemitischen Akt verstehen musste, kam ihm nicht in den Sinn. Es schien Richter ausgemacht, dass *er* mit solchem Denken nichts zu tun hatte, war er doch im ‚Dritten Reich‘ im Widerstand aktiv gewesen und hatte sich nach dem Krieg als linker, antifaschistischer Publizist hervorgetan. In seinen Augen war der Goebbels-Vergleich ein bloßer Versuch der Stimmcharakterisierung, weshalb er bei einer anderen Gelegenheit ebenso unbefangen äußerte, Celan habe „in einem Singsang vorgelesen wie in einer Synagoge“.<sup>8</sup> Das völlig Abstruse einer Abgleichung von Goebbels- und Synagogen-Ton schien ihn genau so wenig zu stören, wollte er doch nur irgendwie benennen, was ihn irritiert hatte: zu viel Pathos, mit einer zu hellen Stimme dargebracht.

Tatsächlich stand Celans Ton in einer ganz anderen Tradition: der des Wiener Burgtheaters mit seinen großen Vortragskünstlern Josef Kainz und Alexander Moissi.<sup>9</sup> Mit Schallplatten des 1935 verstorbenen Moissi hatte der junge Celan sich in der Gedichtrezitation geschult.

Es ist keineswegs klar, worauf sich Celans Satz „Diese Stimme mußte angefochten werden“ genau bezog. Auf eine Ablehnung durch die ganze Gruppe? Oder vor

---

<sup>6</sup> Zitiert nach einem Gespräch von Heinz Ludwig Arnold mit Walter Jens (Arnold 2004, 76).

<sup>7</sup> Vgl. zum Folgenden die umsichtige Darstellung dieser Auseinandersetzung in Helmut Böttigers Geschichte der Gruppe 47: Böttiger 2013, 130-156.

<sup>8</sup> Überliefert durch das Gruppenmitglied Milo Dor (Dor 1988, 214).

<sup>9</sup> Vgl. Hartwig 2017, 53f. Moissi war zwar nicht, wie Hartwig irrtümlich schreibt, jüdischer Abkunft (die Familie stammte aus Albanien); es trifft aber zu, dass sein ‚fremder‘ Deklamationsstil von den NS-Kulturpolitikern „als jüdisches Pathos verunglimpft wurde“ (ebd.).

allem auf die Animosität Richters, kulminierend in dem unseligen Goebbels-Vergleich?<sup>10</sup> Oder meinte er mit *anfechten* noch konkreter die Entscheidung, das Gedicht, wie bei Bachmanns Lesung, ein zweites Mal durch Walter Hilsbecher rezitieren zu lassen?<sup>11</sup> Diese Maßnahme belegt, dass die Zuhörer bei Celans Lesung wohl gar nicht verstanden hatten, worum es in *Todesfuge* geht: die fabrikmäßig betriebene Ermordung der Juden!

*Todesfuge*

Schwarze Milch der Frühe wir trinken sie abends  
wir trinken sie mittags und morgens wir trinken sie nachts  
wir trinken und trinken  
wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man nicht eng  
Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt  
der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete  
er schreibt es und tritt vor das Haus und es blitzen die Sterne er pfeift seine Rü-  
den herbei  
er pfeift seine Juden hervor lässt schaufeln ein Grab in der Erde  
er befiehlt uns spielt auf nun zum Tanz

Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts  
wir trinken dich morgens und mittags wir trinken dich abends  
wir trinken und trinken  
Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt  
der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete  
Dein asches Haar Sulamith wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man  
nicht eng

Er ruft stecht tiefer ins Erdreich ihr einen ihr andern singet und spielt  
er greift nach dem Eisen im Gurt er schwingt seine Augen sind blau  
stecht tiefer die Spaten ihr einen ihr andern spielt weiter zum Tanz auf

---

<sup>10</sup> In dem Brief an Gisèle heißt es eingangs bei der Schilderung der Lesung: „Hans Werner Richter, der Chef der Gruppe, [...] lehnte sich auf“ (Celan/Celan-Lestrange 2001, 22).

<sup>11</sup> Barbara Wiedemann äußert in ihrer vorbildlichen Rekonstruktion der Niendorfer Tagung die Vermutung, die Wiederholung der Todesfugen-Lesung durch Hilsbecher habe wohl gar nicht stattgefunden, es handle sich, bedingt durch die Vorgänge bei der Bachmann-Lesung, um eine Fehlerinnerung der Zeitzugenden Jens und Hilsbecher. Das halte ich für überzogen. Vgl. Wiedemann 2013, 9–30; hier 22f.

Schwarze Milche der Frühe wir trinken dich nachts  
wir trinken dich mittags und morgens wir trinken dich abends  
wir trinken und trinken  
ein Mann wohnt im Haus dein goldenes Haar Margarete  
dein asches Haar Sulamith er spielt mit den Schlangen

Er ruft spielt süßer den Tod der Tod ist ein Meister aus Deutschland  
er ruft streicht dunkler die Geigen dann steigt ihr als Rauch in die Luft  
dann habt ihr ein Grab in den Wolken da liegt man nicht eng

Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts  
wir trinken dich mittags der Tod ist ein Meister aus Deutschland  
wir trinken dich abends und morgens wir trinken und trinken  
der Tod ist ein Meister aus Deutschland sein Auge ist blau  
er trifft dich mit bleierner Kugel er trifft dich genau  
ein Mann wohnt im Haus dein goldenes Haar Margarete  
er hetzt seine Rüden auf uns er schenkt uns ein Grab in der Luft  
er spielt mit den Schlangen und träumet der Tod ist ein Meister aus Deutsch-  
land

dein goldenes Haar Margarete  
dein asches Haar Sulamith

(Celan 1975, 41f.)<sup>12</sup>

Eindeutig klären lässt sich heute nicht mehr, wo böswillige Anfechtung und wo nur situationsbedingtes Missverständen vorlag. Von einer totalen Ablehnung Celans durch die Gruppe 47, gar aufgrund eines tiefssitzenden Antisemitismus ihrer Mitglieder, kann jedenfalls keine Rede sein.<sup>13</sup> Bei der Abstimmung über den Gruppenpreis, den schließlich Ilse Aichinger erhielt, kam er auf den dritten Platz und war damit

---

<sup>12</sup> Von der Niendorfer Tagung gibt es keine Tonaufzeichnungen. Richter hat in den 50er Jahren Mitschnitte durch die anwesenden Rundfunkmitarbeiter untersagt (mit einer Ausnahme). Im Hamburger Funkhaus las Celan andere Gedichte ein. Die in der Anthologie Lyrikstimmen (Collorio u.a. 2009) wiedergegebene Aufnahme stammt aus dem Jahr 1958; auch sie vermittelt aber einen guten Eindruck von Celans ‚singendem‘ Vortrag. Irritierend wirkten auf die Zuhörer wohl auch einzelne Elemente des Habsburger Bühnendeutsch wie das gerollte r und die harte Auslautung des ng-Nasals („da liegt man nicht enk“).

<sup>13</sup> Dies gegen Klaus Brieglebs Verzeichnung der Gruppe 47 zum antisemitischen Landerverein (Briegleb 2003).

der erfolgreichste unter den angetretenen Lyrikern.<sup>14</sup> Mit der Niendorfer Tagung begann auch Celans Aufstieg zu einem der angesehensten Schriftsteller deutscher Sprache. In Briefen hat er dankbar vermerkt, Kontakte zu interessierten Verlegern und Rundfunkleuten geknüpft zu haben. Walter Jens' Behauptung, die *Todesfuge* sei in Niendorf durchgefallen, dürfte wohl eher auf die Scham des Erinnernden zurückgehen, das berühmteste Gedicht der deutschen Nachkriegsliteratur damals in seiner Bedeutung nicht sofort erkannt und gewürdigt zu haben.

Mit aller gebotenen Vorsicht kann man wohl sagen, dass das Befremden der Niendorfer Hörer auf eine Mischung aus Verstörung durch Celans ‚hohen Ton‘ bei gleichzeitigem Nicht-Verstehen (oder Kaum-Verstehen) des Inhalts der *Todesfuge* zurückging. Die Aversion gegen ‚Pathos‘ war eine Haltung, die die Gründungsmitglieder dieser losen Schriftstellervereinigung von Anfang an miteinander verband. Nach zwölf Jahren dröhrender NS-Propaganda sollte eine klare, nüchterne, ehrliche Literatursprache den unumgänglichen Neubeginn markieren. Das war das unter Schlagwörtern wie ‚Kahlschlag‘ oder ‚Trümmerliteratur‘ verkündete Programm der jüngeren Generation von Schriftstellern, aus der die Gruppe 47 hervorging. Die meisten waren zwischen 1908 und 1922 geboren, hatten den Krieg als einfache Wehrmachtsoldaten mitgemacht und fanden sich nach ihrer Rückkehr konfrontiert mit der schwülstigen Rhetorik der alten Eliten, die schon wieder ‚die ewigen Werte deutschen Dichtens und Denkens‘ beschworen. Dagegen setzten sie das Ideal eines neuen, realistischen Schreibens, das sich – orientiert an amerikanischen Autoren wie Hemingway oder Faulkner – durch Härte und Präzision in der Wiedergabe des Alltagslebens im zerstörten Deutschland auszeichnen sollte. Hans Werner Richter war überzeugt, dass dieser Generationsstil auch auf die gemeinsame Kriegserfahrung zurückging. Er erinnerte, wie Richter einmal schrieb, „in der Wortwahl an die Landsersprache der vergangenen Kriegsjahre: rauh, karg, die Dinge unmittelbar beim Namen nennend“ (zit. nach Böttiger 2013, 52).

Eine reinigende Nachkriegsliteratur auf der Basis der „Landsersprache“? Man reibt sich heute die Augen, wenn man sieht, wie selbstverständlich die Schützengräbenwerte des Harten, Männlichen, Entschlossenen in das Literaturprogramm dieser linken Schriftstellervereinigung eingingen und dort ein neues, andersgeartetes Pathos begründeten. Von einem „soldatischen Ausnüchterungspathos“ spricht treffend Helmut Böttiger in seiner Geschichte der Gruppe 47 (ebd., 73).

---

<sup>14</sup> Erfolgreicher als Bachmann, die sich freilich im Unterschied zu ihm sofort in die Gruppengesellschaft integrierte. Celan kam mit dem männerbündisch-burschikosen Umgangston der ehemaligen Weltkriegssoldaten, die den Kern der Gruppe ausmachten (s.u.), aus verständlichen Gründen nicht zurecht; „diese Fußballer“ (Wiedemann 2013, 26) nannte er sie einmal enerviert gegenüber einem Freund.

Der Ton in der Frühphase der Gruppe 47 war demgemäß auf Nüchternheit gestimmt. Das betraf nicht nur den Stil der Texte, sondern gerade auch die Art, wie sie vorgelesen werden sollten. Wer in der Gruppe 47 Erfolg haben wollte, dessen Stimme musste eine gewisse Kühle, eine gewisse raue Monotonie ausstrahlen. Auf diese Erwartungshaltung traf Celan im Frühjahr 1952, an ihr ist er letztlich gescheitert. So oder so: Celans Stimme war nach dem Niendorfer Auftritt trotz mehrerer Einladungen, die Richter ihm in den folgenden Jahren zukommen ließ, nicht mehr zu hören. Auch die Beziehung zu Ingeborg Bachmann geriet bis zum heftigen Wiederaufflammen ihrer Liebe fünf Jahre später in eine anhaltende Krise. Aber das ist wieder eine andere Geschichte.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1978): „Zum Gedächtnis Eichendorffs“. In: Ders.: *Noten zur Literatur I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 105-145
- Arnold, Heinz Ludwig (2004): *Die Gruppe 47*. Reinbek: Rowohlt
- Bachmann, Ingeborg (1983): *Sämtliche Gedichte*. München: Piper
- Böttiger, Helmut (2013): *Die Gruppe 47. Als die deutsche Literatur Geschichte schrieb*. München: Deutsche Verlags-Anstalt
- Briegleb, Klaus (2003): *Mißachtung und Tabu. Eine Streitschrift zur Frage: „Wie antisemitisch war die Gruppe 47?“*. Berlin: Philo
- Celan, Paul (1975): *Gedichte I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Celan, Paul/Celan-Lestrang, Gisèle (2001): *Briefwechsel*. Hg. u. kommentiert von Bertrand Badiou. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Collorio, Christiane u.a. (Hg.) (2009): *Lyrikstimmen. Die Bibliothek der Poeten*. München: Der Hörverlag
- Dor, Milo (1988): *Auf dem falschen Dampfer. Fragmente einer Autobiographie*. Wien: Zsolnay
- Hartwig, Ina (2017): *Wer war Ingeborg Bachmann? Eine Biographie in Bruchstücken*. Frankfurt/M.: Fischer
- Hemecker, Wilhelm/Mittermayer, Manfred (Hg.) (2011): *Mythos Bachmann. Zwischen Inszenierung und Selbstdramatisierung*. Wien: Zsolnay
- Meyer-Kalkus, Reinhart (2001): *Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert*. Berlin: Akademie

- Nietzsche, Friedrich (1993): „Die griechischen Lyriker“. In: Ders.: *Werke. Kritische Gesamtausgabe* 2.2. Hg. v. Fritz Bornemann. Berlin/New York: De Gruyter, S. 105-182
- Sappho (1957): *Gedichte*. Griechisch-deutsch. Hg. u. übertragen von Emil Staiger. Zürich: Arche
- Schweiger, Hannes (2011): „Anwesende Abwesenheit. Ingeborg Bachmanns Stimme im Rauschen der biographischen Diskurse“. In: Hemecker/Mittermayer (Hg.): *Mythos Bachmann*, S. 185-202
- Stierle, Karlheinz (2003): *Francesco Petrarca. Ein Intellektueller im Europa des 14. Jahrhunderts*. München: Hanser
- Weigel, Sigrid (1999): *Ingeborg Bachmann. Hinterlassenschaften unter Wahrung des Briefgeheimnisses*. Wien: Zsolnay
- Wiedemann, Barbara (2013): „*Ein Faible für Tübingen*“. *Paul Celan in Württemberg/Deutschland und Paul Celan*. Tübingen: Klöpfer&Meyer

# **„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“**

## **Über die Schwierigkeiten, Musik mit den Mitteln der Sprache zu vermessen**

JÜRGEN OBERSCHMIDT

### **Versuch einer Situationsbeschreibung**

„Du behandelst das Leben nicht als Gestalt, sondern als bloße Addition“ (Frisch 1977, 170). Diesen Vorwurf muss sich der Ingenieur Walter Faber in Max Frischs Roman *Homo faber* gefallen lassen, bringt hier doch der Autor durch seine Protagonistin Hanna Piper die Gefahr eines technokratischen Weltverständnisses zur Sprache, das in ihren Augen dem Dasein gegenüber blind macht: „Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir“ (ebd., 22). Solch ein rationalistisches Weltbild in den Sicherheiten, Kontrollierbarkeiten und Gewissheiten der monologisch geführten Wissenschaften, dessen empathieloses Verhältnis zur Welt durch Entfremdung gekennzeichnet ist, begegnet uns ausgerechnet auch in jenen Geistesarbeiten, die sich mit den schönen Künsten beschäftigen. Theodor W. Adorno etwa zeigt sich als ein solcher Homo Faber, der – bestimmt vom strukturbetonten Ordnungswahn seiner Zeit – in seiner posthum erschienenen Theorie der musikalischen Reproduktion das Musizieren auf ein nüchternes mathematisches Gerüst zu reduzieren sucht:

Die wahre Reproduktion ist die Röntgenphotographie des Werkes. Ihre Aufgabe ist es, alle Relationen, Momente des Zusammenhangs, Kontrasts, der Konstruktion, die unter der Oberfläche des sinnlichen Klanges verborgen liegen, sichtbar zu machen – und zwar vermöge der Artikulation eben der sinnlichen Erscheinung. (Adorno 2005, 9)

Solchen Weisungen folgt häufig auch der Musikunterricht, vornehmlich in Gestalt der dort ansässigen Verrichtungen, die sich bis heute den Erlassen einer traditionellen musikalischen Analyse beugen. Kraft ihres altgriechischen Leumunds (von griech. ἀνάλυσις analysis „Auflösung“) sucht die Analyse ihr ästhetisches Objekt in seine Einzelteile zu zerlegen, in der Hoffnung, im Einzelnen das Ganze zum Vorschein zu bringen: „Du behandelst das Leben nicht als Gestalt, sondern als bloße Addition“ (Frisch 1977, 170).

## Werkanalyse als musikpädagogisches Pflichtgebot

Musikanalytiker verstehen sich als Eliteeinheit unter den Musikologen. Im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe gehört die musikalische Analyse damit zum selbsterkannten Pflichtprogramm. Nur durch sie wird ein Zugang zur gymnasialen Krönungszeremonie des Musikabiturs ermöglicht. Auf fatale Weise wirkt dies sich in den langwierigen Zurichtungen bis in die untersten Klassenstufen aus. Solch ein vermeintlich notwendiges ‚Zerreden‘ der Musik aus einer wissenschaftlich gebotenen Distanz führt bei Schülerinnen und Schülern zu einem rezeptionsästhetischen Fremdheitsgefühl: „Formale Analysen sind Drahtzäune, die den Laien mit seinen unbequemen Fragen abwehren“ (Schmidt-Banse 2005, 493).

Die zu erlernende musikalische Fachsprache wird dabei zum Herrschaftsinstrument, zur Handlangerin eines langjährigen Selektionsprozesses, der dann in der Oberstufe eine formanalytisch dressierte Auslese übrigbleiben lässt. In der musikpädagogischen Betriebsblindheit wird dabei verkannt, wie schnell solch ein Zugang im Benennen von Belanglosigkeiten stecken bleibt: „Die Grazie zu zerlegen, das Mondlicht wiegen zu wollen, was nützt es!“ (Schumann 1914, Bd. 2, 227).

Hans Günter Bastian hat jene Schülerinnen und Schüler zu ihrem eigenen Musikunterricht befragt, die als Jugend-musiziert-Preisträger die Musik längst zu ihrem Lebensmittelpunkt erklärt haben. Selbst jene werden von den dort erlebten Prozeduren verstört zurückgelassen und finden wenig Gefallen, an diesem schulmusikalischen Zentralsakrament teilzuhaben:

„[Ein] Schulmusiker ist für mich kein Musiker, das ist ein Lehrer mit Fach Musik. Er muss versuchen, eine Musik zu vereinfachen, so dass es jemand, der von nichts Ahnung hat, kapiert. Dabei geht an der Musik so viel kaputt. Wenn wir in der Schule eine Mahler-Sinfonie durchgenommen haben, die ich kurz zuvor im Orchester gespielt habe, hat mir das fast wehgetan. Musiklehrer [sein] ist eben eine frustrierende Sache, für den Lehrer selbst und für die Schüler.“ (Bastian 1987, 737)

Musik wird reduziert auf die Einheitsmechanik ihres kleinsten gemeinsamen Nenners, die an den vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten und individuellen Bedeutungskonstruktionen vorbeischaut. Meist bleibt die Analyse im Benennen von einzelnen Partikeln stecken und versäumt es, diese phänomenologisch zu einem Ganzen zusammenzufügen. In der verdünnten Suppe der Fachbegrifflichkeiten wird dabei der Notentext abgetastet, um dann mühsam nur das zu duplizieren, was in der Partitur ohnehin zu sehen ist. Der Musiklehrer wird zum Homo Faber, der meint, die Musik in ihren zerlegten Parametern aufschließen zu können und dies mit Hilfe

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

seiner Metiergeheimnisse in den Gewissheiten einer konkreten musikalischen Logik zelebrieren zu müssen: „Der Punkt verlängert die Note um die Hälfte ihres Wertes!“ – „Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

## Lernen auf den eingefahrenen Schienensträngen

Schulische Curricula scheinen vom Homo Faber gemacht, der sich im geschlossenen System der Schule über die Generationen hinweg stets selbst zu erneuern scheint. Und solches gilt wohl nicht nur für den schulischen Musikunterricht. Mit einem Homo Faber als Chefideologen bildet sich aus fahrplangeeigneten Formgerüsten zugleich ein stabiler und festliegender Schienenstrang für alle im Vorfeld angelegten Lernprozesse. Zu prüfen ist dann lediglich, wie sich die Komponisten an die ihnen auferlegten Strukturen gehalten haben. Und damit dies gelingen kann, werden solche Werke für den Unterricht ausgewählt, die solchen Vorgaben gehorchen und die sich in solch einem Unterricht auch auf diese Weise veranschaulichen lassen. (Wo findet sich in Schulbüchern ein Zugang zur Musik Gustav Mahlers oder Sergej Rachmaninoffs, zu jener Musik, die unmittelbar an filmmusikalische Hörerfahrungen anschließen könnte und auch junge Hörer unmittelbar berührt?)

Musik wird (im wörtlichen Sinne) „betrachtet“ – und dafür bedient man sich eben einer entsprechenden Zentralperspektive. Das Blumenpflücken ist während der Fahrt verboten, jedes Nachfragen bedeutet für den Unterricht hier nur eine Störung im Betriebsablauf.

## Ich höre was, was du nicht siehst

Alles Reden über Musik gleicht einem „Attentat auf das Grundrecht der Musik, ausschließlich mit ihren Mitteln für sich zu sprechen“ (Sloterdijk 2007, 29). Diesem Diktum folgen jene jungen Menschen und eigentlichen Protagonisten des Musikunterrichts, die in ihrem Alltag ständig von Musik umgeben sind, aber mit Hilfe der Bluetooth-Technologie ihre ganz eigenen Infusionstherapien pflegen. Sie orientieren sich dann an Robert Schumann, für den die „beste Möglichkeit über Musik zu reden, die [sei], zu schweigen“ (Schumann 1914, Bd. 1, 165) – und wählen in der Oberstufe dann das Fach Kunst.

Auch die meisten professionellen Musiker erleben Musik lieber ohne Worte. Die Pianistin Martha Argerich dürfte im Interview mit ZEIT-Redakteur Burkhard Schäfer vielen von ihnen aus dem Herzen gesprochen haben:

Ich spreche ungern, das ist wahr. Auch mit anderen Musikern spiele ich lieber zusammen, als gemeinsam über Musik zu reden. All die Erklärungen, zum Beispiel, warum man dies oder jenes macht, brauche ich bei der Kammermusik überhaupt nicht. Und den Leuten, mit denen ich spiele, geht es genauso. (Schäfer 2010)

Warum braucht es hier noch einen belehrenden Musikvermittler, wo uns Musik doch so unmittelbar und vielleicht auch unvermittelbar berührt und anspricht?

### **Musik wird auf das Sichtbare ihres Schriftbilds reduziert**

Peter Rummenhöller beschreibt eine „offiziöse Ängstlichkeit“, mit welcher Musik auf das Nichterklingende reduziert und das „überschießende Potential des Hörbaren“ (Rummenhöller 1997, 175) von Anbeginn aus dem wissenschaftlichen Diskurs ausgeschlossen wird. Das in der Partitur Sichtbare und die vermutete Bedeutung dahinter gilt bis ins 18. Jahrhundert „als Bedingung der Möglichkeit zur Konstituierung von Musik überhaupt“ (ebd., 176). Erst in der Wende zur Empfindsamkeit und zur Romantik und einer sich hier vollziehenden „Wende zum Hören, zum Ton, zum Lauschen“ (ebd.) habe, so Rummenhöller, die Musik zum ersten Mal zu sich selbst gefunden, „als müsse sie die ihr genuin fremde Kategorie des Visuellen abstreifen“ (ebd.). Diese Wendung zum Irrationalen scheint im Musikunterricht noch nicht angekommen zu sein. Musikpädagogen vertrauen eher dem Augenzeugenbericht als dem Hörensagen und gestalten hier den Kompetenzerwerb ihrer Schülerinnen und Schüler immer noch rational aufgeklärt.

Für einen musikwissenschaftlichen Text darf es durchaus gelten, dass hier das fühlende Herz, das so oft betonte „Unsagbare“, vor den Zudringlichkeiten einer Analyse in Schutzhaft genommen werden soll. Schließlich wenden sich solche Texte an einen Leser, der Musik bereits zu seinem inneren Besitz gemacht hat. Musikunterricht hingegen sollte es sich zur Aufgabe machen, die Hinwendung zum irrational Akustischen, zur Zauberwelt der Töne zu initiieren, und dieses nicht mit seinen analytischen Greifarmen abwehren oder gar verhindern.

Deutschlehrer haben hier mit ähnlichen Problemen zu kämpfen und kennen es aus ihrem Unterricht, wenn hier in dumpfer Prosa und mit den vorbereiteten Operatoren versucht wird, den Bedeutungsschichten eines Textes näher zu kommen, wenn im Sinne des Homo Faber hier Checklisten zur Gedichtanalyse abgearbeitet werden und für ein sinnliches und individuelles Erleben jede Luft zum Atmen fehlt: Das Ideal der logischen Wissenschaften „beschreibt, analysiert, subsumiert den Ein-

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

zelfall, damit für jeden Einzelfall das rechte Kästchen da ist, in das er sich wegordnen lasse: der wohlpräparierte Leichnam der Wirklichkeit, dieser Scheintote“ (Domin 1968, 138).

## Anstöße (1): Didaktische Interpretation und Lebensweltorientierung

Karl Heinrich Ehrenforths Anregungen ist es zu verdanken, dass eine „von historischen Verengungen befreite Hermeneutik“ (Ehrenforth 1971, 4) in die musikpädagogische Diskussion eingeführt wurde, noch bevor diese in einen musikwissenschaftlichen Diskurs eingehen konnte. Christoph Richter greift diesen Gedanken der „didaktischen Interpretation der Musik“ (ebd., 8) auf dem Boden einer „neue[n] Hermeneutik in Philosophie, Theologie und Literaturwissenschaft“ (ebd., 26) auf, möchte den Begriff Werkbetrachtung, der für ihn das Werk noch als ein objektives und rationales Gegenüber fasst, durch den Begriff Werkerfahrung ersetzen, um sich auch begrifflich von einer objektzentrierten Schau zu lösen und mit diesem Begriff die Schüler als Hauptakteure ihres Unterrichts in den Blick zu nehmen. Das Kunstwerk steht dem Hörer nicht mehr auf dem polierten Marmorsockel als ein zu betrachtendes Artefakt gegenüber, von dem aus eine monologische Botschaft zu ihm tönt. Es geht vielmehr darum, Berührungspunkte zwischen dem Verstehenssubjekt und dem zu verstehenden Objekt auszumachen, um dialogische Begegnungen zu initiieren. Was sich bereits in den 1970er Jahren als Theorie *und* Praxis der didaktischen Interpretation verstehen möchte, blieb jedoch zunächst in der Theorie hängen. Konkrete unterrichtspraktische Anregungen sind rar und treffen auf Lehrende, die sich von ganz anderen Erfahrungen getränkt fühlen und im alten Denken des Homo Faber verhaftet bleiben. Sie erleben das neue Ansinnen als ‚Feiertagsdidaktik‘ oder als das zu moderierende Geplänkel einer Vorspeise für das eigentliche analytische Hauptgericht. Als subjektive Anmutungen gehen diese Schüleräußerungen dann nicht in die ‚eigentliche‘ Auseinandersetzung ein: ‚Beschreibe, wie die Musik auf dich wirkt! Wo beginnt das Zweite Thema?‘ Verkannt wird dabei, dass ein hermeneutischer Prozess immer ein offener ist, der nie direkt zu einem (vom Lehrer) vorhersehbaren Ziel führen kann.

## Anstöße (2): Lebensweltorientierung

Ihre praktische Relevanz erhielt die Didaktische Interpretation nicht zuletzt durch die Einführung des Begriffsfelds der „Lebenswelt“ in die Diskussion: „Es sollte damit deutlich werden, dass Musik als eine metaphorisch-symbolische Spiegelung von

Phänomenen der Lebenswelt verstanden werden kann, die als Bildwelt gerade auch Kindern nahe steht“ (Ehrenforth 2014, 44).

Eine vom Lebensweltkonzept abgeleitete Toposdidaktik versucht nun, diese zuvor bereits angestoßenen Prozesse zu kanalisieren und zu systematisieren: *Musik und Tod*, *Musik und Liebe*, *Musik und Religion* sind mögliche Unterrichtsvorhaben, die sich aus solchen Zugängen ergeben können. Erkauft wird damit, dass der Musikunterricht seine eigenständige Fachsystematik aufgibt und sich die Musik hinter dem Topos verstecken kann. Auf diese Weise werden die analytischen Begehungen leicht zu einem angewandten Deutsch-, Religions- oder Philosophieunterricht, der in einer Auseinandersetzung mit dem Topos steckenbleibt und nicht in gebotener Weise zur Sache vordringt.

### **Anstöße (3): Allgemeine Gestaltungsprinzipien als Grundlage für das Verstehen von Musik**

Christoph Richter entfaltet in seinen neueren Schriften den Zugang mehr aus den Resonanzen der Musik selbst, indem er „allgemeine Gestaltungsprinzipien als Schlüssel und Begleiter für das Verstehen von Musik“ ausmacht, um diese dann zum Schwingen zu bringen und zu zeigen, wie sie „für alle Weisen der Gestaltung von Leben“ (Richter 2012, 59f.) wirksam sind: *Öffnen – Schließen*, *Anfang – Schluss*, *Kontrast*, *Monolog – Dialog* sind solche Gestaltungsprinzipien, die sich nicht als lebensweltlich zu begründende Topoi von außen an die Musik anlehnen, sondern jenen Erfahrungsschatz der Schülerinnen und Schüler aufnehmen, den diese bereits als „allgemeine[s] Gestaltungsprinzip[ ]“ in den Unterricht einbringen, der als ästhetische Idee aber genauso auch als innerer Erfahrungsschatz aus der Musik und ihrer Phänomenologie herauswächst.

### **Anstöße (4): Konstruktivistische Orientierungen**

Dass ein Abhandeln von Stoffkatalogen entlang der eingefahrenen und im Vorfeld bestimmten Schienenstränge des Systems nicht bildet, hat bereits der Physikdidaktiker Martin Wagenschein festgestellt und das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen in den Blick genommen: „Wir wollen Geleisleger erwecken, nicht Geleisfahrer machen“ (Wagenschein 1970, 229). Erlaubt man den Lernenden, sich ihr Wissen eigenständig zu erschließen, und vollzieht sich Lernen als selbstgesteuerter Prozess, der von außen lediglich initiiert bzw. begleitet wird, können sich solche konstruktivistischen Zugänge nicht auf ihre methodischen Settings oder an Musik

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

herangetragene Lerndesigns beschränken. Martina Benz gründet die Begriffe Bedeutung und Interpretation in konstruktivistischer Weise und geht davon aus, „dass Bedeutung weder von vornherein existiert, um abgelesen oder ‚herausinterpretiert‘ zu werden, noch nachträglich und quasi willkürlich von Subjekten in etwas ‚hineininterpretiert‘ wird, sondern dass Bedeutung immer wieder neu – und unter konkret zu explizierenden Bedingungen – erzeugt, also *konstruiert* wird, und zwar in einem *intersubjektiven Prozess*“ (Krause 2008, 20). Ein beredtes Beispiel für solch eine intersubjektive Bedeutungskonstruktion findet sich bereits in den Kritiken Robert Schumanns (vgl. Schwarzbauer, in diesem Band), der in seinen szenisch ausgemalten Analysen allegorische Personen auftreten lässt und veranschaulicht, wie solche konstruktivistischen Aushandlungsprozesse immer auch das Verstehen selbst berühren: Florestan und Eusebius suchen hier den vermittelnden Meister Raro auf, um den musikalischen Gegenstand gemeinsam aus den verschiedenen Perspektiven zu umstellen. Schumann setzt in diesen Analyseinszenierungen lediglich den Grund für einen hermeneutischen Prozess frei und rechnet hier mit einem *impliziten Leser* (Wolfgang Iser), den er indirekt auffordert, in den Diskurs einzutreten und sich an der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion zu beteiligen: „Erhitzt von Wein, Chopin und Hin- und Herreden gingen wir fort zum Meister Raro, der viel lachte und wenig Neugier zeigte, nach dem W[erk] 2, ‚denn ich kenn euch schon und euren neumodischen Enthusiasmus – nun, bringt mir doch den Chopin einmal her‘“ (Schumann 1914, Bd. 1, 6). Die poetische Sprache, mit der Robert Schumann seine Leser an seinen analytischen Tischgesellschaften teilhaben lässt, ist sicher auch dem Umstand geschuldet, dass der eigentliche Gegenstand vor der Erfindung des Grammophons nicht für jedermann als akustisches Ereignis anwesend sein konnte und daher auf diese Weise in das poetisch klingende Wort transformiert werden musste.

## Über Musik sprechen mit einer „Lizenz zur Lüge“?

„Dichter lügen, und sie wissen, dass sie lügen“ (Hörisch 2005, 104). Dichtung besitzt diese „Lizenz zur Lüge – und sie macht von dieser Lizenz offensiven, aufrichtigen und insofern lügenlosen Gebrauch“ (ebd.). Gleches gilt für die Kunst der Rhetorik, die es sich ja gerade zur Aufgabe macht, mit ihren unlauteren Mitteln einen Gesprächspartner – sei es nun auf den Versammlungsplätzen oder vor Gericht – zu überzeugen und dabei auch den Zuhörern mittels der Sprache den Verstand zu rauben oder ihn zumindest zu vernebeln. Wissenschaft – und mit ihr die musikalische Analyse – verfolgt hingegen die Strategie, wahrheitsfähige Behauptungen aufzustellen und sich mit ihren Richtersprüchen im Bereich der sterilen Vernunft zu bewegen.

Einem Reden über Musik, das den Anspruch dieser Wissenschaftlichkeit einlösen möchte, geht es immer in besonderer Weise darum, sich von einer metaphorischen Sprache reinzuhalten und damit vor allzu zudringlichen semantischen Konnotationen zu befreien. Dass Metaphern in diesen Gefilden keinen guten Ruf genießen, dürfte sicher mit den Erfahrungen einer allzu subjektiv-konkreten musikalischen Hermeneutik des 19. Jahrhunderts zusammenhängen. Wie viele seiner Zeitgenossen, die aus Beethovens Werken Schicksal, Heldentum oder Mondschein herauslesen (oder genauer gesagt: „hineindeuten“), versteht sich auch der Pianist und Dirigent Hans von Bülow in seinen Exegesen als ein moderner Hermes, der es sich – ganz im Sinne des Zeitalters der klassischen Antike – zur Aufgabe macht, die Sprache der Götter für seine irdischen Mitbewohner zu übersetzen. In seinem Text über das cis-Moll-Prélude von Frédéric Chopin (op. 20, Nr. 10) gibt sich der Götterbote als ausgewiesener Lepidopterologe und damit vorbildlich naturwissenschaftlich:

Ein Nachtschmetterling gaukelt durch den Raum – dort! Plötzlich hat er sich versteckt (das ausgehaltene Gis); nur seine Flügel zucken ein bißchen. Nach einem Augenblick fliegt er wieder herum und setzt sich erneut in der Dunkelheit nieder – seine Flügel zittern (Triller in der linken Hand). Das wiederholt sich ein paarmal, bis der empfindungslose Bewohner des Raums nach dem armen Insekt schlägt. Es zuckt noch einmal – und stirbt. (zit. n. Schonberg 1971, 129).

Aus Angst, solchen Spekulationen zu verfallen, und in Abkehr zu jenen sich herme-neutisch gebenden Auswüchsen hat sich die Musikwissenschaft im Sinne ihrer Selbstreinigung auf das empirisch Beweisbare zurückgezogen und das fühlende Subjekt als korrupten Faktor auszuschalten versucht. Die Annäherung an das innere Wesen der Dinge blieb somit wie die Daseinsbewältigung Walter Fabers an deren äußerem Schale hängen: „Keinerlei Mystik, Mathematik genügt mir.“ Damit begab sie sich in ein Dilemma:

Sich aus Angst vor einer irrtümlichen Spekulation auf das bloß empirisch Beweisbare zurückzuziehen hieße, das Wesen einer Geisteswissenschaft zu verken-nen. Versucht man nämlich eine solche Spekulation nicht, so hat man den Geist verloren, versucht man wiederum eine solche Spekulation ohne Rückbindung an empirische Analyse, so hat man die Wissenschaft verloren. (v. Massow 2007, 163)

Ludwig Tieck hat einen verzweifelten Versuch unternommen, das Seiende mit Hilfe einer Sprache zu beschreiben, die von aller Poesie gereinigt ist, und nimmt damit Nietzsches Gedanken *Ueber Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* vorweg, die zeigen, dass hinter jedem reinlich erscheinenden Begriff eine Metapher lauert:

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

„Der Morgen erwacht“. Es giebt keinen Morgen; wie kann er schlafen? Es ist ja nichts, als die Stunde, wenn die Sonne aufgeht. Verflucht! Die Sonne geht ja nicht auf; auch das ist ja schon Unsinn und Poesie. O dürft' ich nur einmal über die Sprache her, und sie so recht säubern und ausfegen! O verdammt! Ausfegen! Man kann in dieser lügenden Welt es nicht lassen, Unsinn zu sprechen! (Tieck 1844, 87)

In ironischer Weise hat Tieck hier dargestellt, wie ein Poet resignativ-dichtend und lügend durch den Tag wandelt – und dies gerade dann tut, wenn er doch verzweifelt versucht, sich von seiner dichterischen Sprache zu lösen, um sich in der prosaischen Welt die Wahrheit abzuringen.

### **Musikalische Analyse und ihre metaphorische ‚Mitgift‘**

Dass nun jedes Kratzen an einem Begriff letztlich zu einer Metapher führt, gilt auch für die etablierten Termini der Musiktheorie, in die sich metaphorische Konzepte tief eingegraben haben. Im Musikunterricht ergibt sich dann ein Problem, wenn Schüler hier ihre eigenen Konzepte entwickeln, die sich den etablierten manchmal auch in den Weg stellen: Wir verorten Musik im Raum, sprechen wie selbstverständlich von hohen und tiefen Tönen, wenn wir unterschiedliche Frequenzen meinen. Kinder bezeichnen diese als ‚hell‘ und ‚dunkel‘, eine Cellistin zieht den Finger nach unten, also tiefer, wenn sie einen Ton größerer Frequenz erzeugen möchte, ein junger Geiger bewegt den Finger intuitiv von sich weg, wenn er auf ein vom Lehrer liebevoll gemeintes Kommando ‚höher‘ eingeht, um seine Saitenschwingung an die Begehren seiner Umwelt anzupassen. Sein Ton wird aber entgegen dieser Erwartungen tiefer. Die altgriechischen Ausdrücke *oxys* (scharf und spitz) und *barys* (schwer, breit gelagert), mit denen Ordnungsrelationen im Tonhöhenbereich der griechischen Musiktheorie hergestellt wurden, entziehen sich gänzlich unserer eingewohnten zweidimensionalen Darstellung des Tonraums. Je nach ästhetischem Gusto einer Epoche konzeptionalisieren wir Musik mal als ‚Sprache‘, ‚Energie‘, ‚Organismus‘, ‚Struktur‘ oder ‚Architektur‘, was sich dann in den Terminologien und einzelnen Begriffen niederschlägt.

Dass Sprache nun einmal metaphorisch organisiert ist, soll im Folgenden nicht als Mangel oder Verlust an Sicherheit, sondern als besondere Gabe und schöpferisches Potenzial betrachtet werden, das natürlich wie jedes Medikament, das einem Organismus zugefügt wird, immer auch zum Narkotikum werden kann und als ein dem Rausch nahe verwandtes Gift in die Stoffwechselvorgänge der musikalischen Analyse eingreifen kann. Die folgenden Überlegungen möchten nun dazu anregen, hier nicht nur an ‚Nachtschmetterlinge‘ zu denken, deren gaukelndes Wesen auch

auf eine unredliche Sprache der Analyse angewendet werden müsste, sondern auch an die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ‚Gift‘ zu erinnern, das sich in seiner positiven Konnotation nur in der ‚Mitgift‘ erhalten hat und im englischen *gift* weiterlebt.

### **Musikanalyse aus metaphorologischer Perspektive (1): Die Metapher als Steigbügel für den Begriff**

Als Steigbügel hat die Pädagogik das didaktische Potenzial der Metapher für sich längst entdeckt: „Ein schulischer Stoff, der in einer begrifflichen Sprache darstellbar ist, lässt sich allmählich von seinen metaphorischen Krücken befreien und den Schülern ‚wörtlich‘ nahebringen“ (Herzog, 1983, 313). Die Metapher wird hier als eine didaktische Hilfskonstruktion gefeiert, als ein rhetorisches Gewand, das einer Musikbeschreibung bei trüber Wetterlage hinzugefügt und bei der aufscheinenden begrifflichen Erkenntnis auch wieder abgenommen werden kann. Eine Melodie ist dann nur so lange ‚hüpftend‘, bis der dazugehörige Fachbegriff ‚staccato‘ die Metapher als vorläufigen Ausdruck und zweitbeste Lösung ersetzt. Solch ein Denken folgt der schon bei Aristoteles angelegten Substitutionstheorie der Metapher, nach der sich ein metaphorischer Lückenbüsser durch einen wörtlichen Ausdruck ersetzen lässt: „Du fragst, was nützt die Poesie? / Sie lehrt und unterrichtet nie. / Allein wie kannst du doch so fragen? / Du siehst an dir, wozu sie nützt: / Dem, der nicht viel Verstand besitzt, / Die Wahrheit, durch ein Bild, zu sagen“ (Gellert 2000, 41).

Das Lernen erfolgt in einer linearen Logik von A nach B, das sprachliche Bild dient lediglich als Trittbrett für den ‚eigentlichen‘ Begriff. Als Vorhut einer üblichen Analyse kann die Metapher hier keine Erkenntnisse generieren, sondern Wissen nur veranschaulichen. Die Frage ‚Was nützt die Poesie?‘ wäre hier mit Christian Fürchtegott Gellert also sehr einseitig zu beantworten: Narrative Texte oder in Sprache gegossene Bilder werden reduziert auf eine didaktische Krücke, die den Unterrichtsprozessen je nach Lernfortschritt hinzugefügt und auch wieder abgenommen werden kann. Metaphern erfüllen im Musikunterricht dann die Aufgabe eines Partikel-filters, der den gereinigten Begriff von der rußhaltigen Metaphernasche trennt: „Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

### **Musikanalyse aus metaphorologischer Perspektive (2): Das schöpferische Potenzial der Metapher**

Nach der bisher beschriebenen zweieinhalb Jahrtausende alten Lehrtradition der Rhetorik ist die Metapher eine Erscheinung des Sprachgebrauchs mit Resonanzen

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

im Denken. Für George Lakoff und Mark Johnson ist sie umgekehrt eine Erscheinung des Denkens mit Resonanzen im Sprachgebrauch. Es sind metaphorische Konzepte, die unsere Erfahrungen strukturieren und wie ein Sinnesorgan unser Denken leiten: „Die Metapher ist primär eine Sache des Denkens und Handelns und erst sekundär eine sprachliche Angelegenheit“ (Lakoff/Johnson 1998, 177).

Solch ein Mechanismus der Erfahrungsbewältigung greift in unserem Alltag, wenn Sachvorstellungen eines bestimmten Bereichs an einen anderen Bereich gekoppelt werden: ‚Das Leben ist eine Reise‘ ist solch ein Konzept, das auch erfahrbar wird, wenn wir uns in der Auseinandersetzung mit Musik auf Abwegen oder Umwegen bewegen und einmal in eine Sackgasse geraten. Die ‚Feldwege‘ und ‚Holzwege‘ eines Martin Heidegger stellen sich gegen unsere bildungsbeschleunigten Zugänge, bei denen wir uns lieber einer ‚Datenautobahn‘ bedienen.

Auch unser Denken und Reden über Musik bedient sich solcher metaphorischen Werkzeuge: ‚Musik ist Sprache‘, ‚Musik ist Energie‘, ‚Musik ist ein Gebäude‘, ‚Musik ist Struktur‘ – all dies sind eben solche Konzepte, die dann in etablierten Begrifflichkeiten, aber eben auch in ganz subtilen Sprachschöpfungen ihren Niederschlag finden können.

Die innovativen Momente von Metaphern liegen im Unterricht dann genau darin, Fragen aufzuwerfen, die sich erst aus einer womöglich ungewöhnlichen Konzeptualisierung ergeben und die man sich sonst erst gar nicht stellen würde. Metaphern regen dann dazu an, sich des eigenen Begriffssystems auch in seinen Begrenztheiten zu vergewissern und den Gegenstand auf diese Weise differenzierter zu erschließen. Solch ein Denken in Metaphern schließt die Lücke zwischen subjektiven Anmutungen, den intuitiven sprachlichen Zugängen und einer im Unterricht eben auch zu erbringenden musikalischen Analyse. Bernhard Debatin fasst dieses schöpferisch-kreative und zugleich rationale Potential der Metapher treffend zusammen und kleidet seine Überlegungen zur Rationalität der Metapher in die These,

daß die lebendige Metapher ein rationaler Vorgriff ist, da sie lebensweltliche, oft vorbegriffliche Vorstellungen zum Ausdruck bringt und deren Sinn konstruiert, daß sie fiktive imaginäre und utopische Ideen entwirft und daß sie als heuristisches Mittel zur Artikulation von neuen kognitiven Gehalten dient. (Debatin 1995, 137)

Rationalität und Vorgriff sind dabei zwei zentrale Kennungen des Metaphorischen, die sich zunächst zu widersprechen scheinen. Weisen doch gerade vorgreifende Strukturen über eine gesicherte Erkenntnis der Ratio hinaus, die Metaphern mit ihrer „Lizenz zur Lüge“ (a.a.O.) auch gar nicht erbringen möchte.

Betrachtet man Bülow's Beschreibung nicht als feste Zuschreibung eines poetischen Gehalts oder gar musikalischen Programms, die im Indikativ jede Fehldeutung ausschließen möchte, sondern als eine metaphorische, die als initiale Metapher in ihrer Vagheit und Unbestimmtheit verbleibt, kann sie den Ausgangspunkt eines metaphorischen Prozesses bilden, der ein sprachliches Bild dann weiter ausgestaltet und in der bereits von Bülow angedeuteten Weise an den Notentext anbindet („das ausgehaltene Gis“, „Triller in der linken Hand“, a.a.O.), ohne dass sich diese Bilder verselbstständigen und dabei vergessen, eben ‚nur‘ Metaphern zu sein (vgl. hierzu Oberschmidt 2011, 64ff.). Folgt man diesem Prozess, dann überträgt die Metapher den Bazillus, das Gift der Phantasie auf die sterile Vernunft. Mit Lichtenbergs Aphorismus lässt sich dies trefflich zusammenfassen: „Die Metapher ist viel klüger als ihr Verfasser und so sind es viele Dinge. Alles hat seine Tiefen. Wer Augen hat der sieht [alles] in allem“ (Lichtenberg 1968, F 369).

### Ausblicke (1): Leibärzte und Liebhaber vereinigt euch!

Die Sprache der Betroffenheit und die Sprache der Analytik haben keinen Grund, gegeneinander zu hetzen. Über beiden wache die Sprachkritik. (Von Frau Musica muß ihr Leibarzt anders sprechen als ihr Liebhaber. Sie zeigt sich aber beiden und lässt sich von beiden erhören). (Neumann 1986, 224)

Die von Horst Peter Neumann gezogene Grenze zwischen einer analytischen und empathischen Sprache impliziert ein notwendiges Nebeneinander von Leibarzt und Liebhaber. Gelenkt vom prüfenden Erkenntnisinteresse oder einer kontemplativen Hinwendung nach dem wesenhaft Schönen der Frau Musica setzen sie unterschiedliche Werkzeuge ein. Ein Leibarzt, der sich seinen ‚niederen‘ Gefühlen ergäbe, könnte nicht aus einer ihm gebotenen Distanz seinen Patienten begegnen.

Metaphern, die im Rahmen der angedeuteten rationalen Prozesse ausgehandelt werden, möchten Grenzen aufbrechen, ohne die beiden Zugänge gegeneinander auszuspielen. Sie können dazu beitragen, dass ein gereifter Liebhaber der Frau Musica begegnet, sie erfordern einen Leibarzt, der sich auf der Basis seiner fachsprachlichen Gerätemedizin um einen Ausgleich der Verstehensarten müht. Heinrich v. Kleist macht sich in den von ihm herausgegebenen *Berliner Abendblättern* zweifelnd auf die Suche nach solchen Doppelnaturen: „Man könnte die Menschen in zwei Klassen abteilen; in solche, die sich auf eine Metapher und 2) in solche, die sich auf eine Formel verstehn. Deren, die sich auf beides verstehn, sind zu wenige, sie machen keine Klasse aus“ (Kleist 1978, 472). Musiktheoretiker, die sich auf eine Formel verstehen und die im Sinne Adornos selbst ein gelungenes Musizieren an der Hörbarkeit dieser Formel bemessen, tragen ebenso wenig zu solch einem Ausgleich

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

bei wie jene Insektenforscher, die ihre gaukelnden Poetisierungen in den Raum stellen. Wie weit darf sich ein poetischer Herzschlag in das Reden über Musik einnistieren? Kleists Aperçu soll hier nun zum Anlass für eine Neuorientierung genommen werden. Dabei werden Autoren, die sich um eine ständige Figuration von Formel und Metapher mühen, stets kritisch unter die Lupe genommen, was anhand zweier Kommentare zu einem Text von Peter Gülke über Debussy *Prélude à L'après-Midi d'un Faune* exemplifiziert werden soll:

Zunächst am Beginn, ist da nur ein einzelner, einsamer, in das Schweigen gestellter Ton, in dessen reglosem Schweben sich ein Bedürfnis nach Bewegung und Fortgang erst bilden muß, ehe die Linie tastend herabgleitet in die rätselhafte Ungewissheit des Tritonus g und sodann zurückschwingt – wie ein Versuch, der zu nichts führte und zurückgenommen, alsbald aber wiederholt wird. [...] Eben diese Unverbindlichkeit im Hinblick auf eine musikalische Kristallisation sichert die ‚animalische‘ Gebundenheit der Linie an das Instrument [...]. (Gülke 2001, 336)

Norbert Schläbitz kritisiert an diesem Text eine eher belletristisch anmutende Sprache, die nicht von wissenschaftlichen Sprachcodes geprägt ist. Daher kommt Gülke in seinem Essay zu „erstaunlichen, erbaulichen, aber selten wissenschaftlichen Einsichten“ (Schläbitz 2016, 240):

Wo aber ‚regloses Schweben‘ ausgehend Linien ‚tastend‘ herabgleiten, ‚rätselhafte‘ Ungewissheiten heraufbeschworen oder ‚traumatische Qualitäten‘ zuerkannt werden, [...] kann der wissenschaftliche Code nur eine nachgeordnete Bedeutung spielen. Von ‚animalische[r] Gebundenheit der Linie an das Instrument zu reden, beschreibt ein besonderes Bonmot von Unwissenschaftlichkeit. (ebd., 241)

Die „Fachdisziplin Musik“ versteht Schläbitz als „Teil des Systems Wissenschaft“ (ebd.), das demnach nach dem Code wahr/falsch zu unterscheiden habe. Doch gibt es solch eine Fachdisziplin Musik oder ist hier eher eine Fachdisziplin Musikwissenschaft gemeint? Hört die Wissenschaftlichkeit dort auf, wo ein binärer Code versagt, oder beginnt sie erst an jenem Punkt, wo das Nachdenken über Musik diesen überschreitet? Hans-Ulrich Fuß rühmt gerade jene poetischen Anmutungen, die alle objektivierbaren Komponenten überschreitet:

Ein solches Sprechen und Schreiben über Musik ist selten geworden. Ausdrucksqualitäten kommen in der Regel bei Analysen viel zu kurz. Die Gründe dafür sind vielschichtig: Ausdruck und Charakter sind weniger objektivierbar als die absolut-musikalischen Komponenten. [...] Zur Verbalisierung physiognomatischer Qualitäten gehört ein Vokabular und eine Sprachsensibilität, die nicht

selbstverständlich ist und die vor allem nicht so leicht lernbar und abrufbar ist wie die musikalische Fachsprache. (Fuß 1995, 115f.)

## Ausblicke (2): Theorie und Praxis einer ästhetischen Transformation

„Zeigen, nicht sagen!“, ist das Motto der von Ursula Brandstätter entwickelten Theorie der ästhetischen Transformation. Hier versucht sie, „die spezifischen, sich in ästhetischen Medien vollziehenden Möglichkeiten von Erkenntnis“ (Brandstätter 2013, 12) zu systematisieren und zu veranschaulichen. So wie ein poetischer Text Musik als Seiendes, eben als Gestalt und nicht als „bloße Addition“ (Frisch 1977, 170), in Sprache transformiert und sich dabei der Transportmöglichkeiten von Metaphern bedient, kann Musik auf ähnliche Weise auch ins Bild gesetzt oder in Bewegung übertragen werden. Auch hier können intuitiv und einmalig gefundene Wege beschritten werden, die in intermedialen Begegnungen hin und her führen, die Notwendigkeit der Reflexion und der anschließenden Kommunikation über die eigenen Verstehenszugänge erfordern. Auch auf diese Weise kann es gelingen, jenseits mathematischer Konstruktionen eines Homo Faber neue Anschauungsfelder zwischen Kunst und Wissenschaft zu eröffnen und sie im Dialog weiter zu entfalten. Auf diese Weise kann es gelingen, sich mit den Worten von Oscar Bie gegen das Ansinnen eines Homo Faber zu stellen:

Wie beschreibe ich dieses Rätsel? Wie helfe ich zu seinem Verständnis? Die Geheimnisse des Rätsels kann ich nicht erklären. Ich kann keine Auflösungen geben, die das Wunder irdisch machen. Denn das Wunder muß bleiben, wenn die Musik bleiben soll. (Bie 1922, 5)

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (2005): *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bastian, Hans Günther (1987): „Schulmusiker werden? – nein danke!“ In: *Musik & Bildung* (H. 10), S. 735-741
- Bie, Oscar (1922): *Das Rätsel der Musik*. Leipzig: Dürr & Weber
- Brandstätter, Ursula (2013): *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien: Böhlau

„Keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir.“

- Debatin, Bernhard (1995): *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*. Berlin: De Gruyter
- Domin, Hilde (1968): *Wozu Lyrik heute. Dichter und Leser in der gesteuerten Gesellschaft*. München: Piper
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt a. M: Diesterweg
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2014): *Hinhören – Zuhören – Durchhören*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung
- Frisch, Max (1977): *Homo faber*. Roman. Frankfurt a. M: Suhrkamp
- Fuß, Hans-Ulrich (1995): „Analyse von Musik“. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg): *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse, S. 95-138
- Gellert, Christian Fürchtegott (2000): *Fabeln und Erzählungen. Gesammelte Schriften*, hg. von Bernd Witte. Berlin: De Gruyter
- Gülke, Peter (2001). *Die Sprache der Musik. Essays zur Musik von Bach bis Holliger*. Stuttgart: Metzler
- Herzog, Werner (1983): „Pläoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Problem in Erinnerung zu rufen“. In: *Viertelfabresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (1), S. 299-332
- Hörisch, Jochen (2005): „Ver-Dichtungen. Metaphern sagen es dichter“. In: Fischer, Hans Rudi (Hg.): *Eine Rose ist eine Rose ... Zur Rolle und Funktion von Metaphern in Wissenschaft und Therapie*. Weilerswist: Velbrück, S. 100-109
- Kleist, Heinrich v. (1978): „Fragmente“. In: Ders.: *Werke und Briefe in vier Bänden*, hg. v. Strelle, Siegfried u.a., Berlin und Weimar: Aufbau Verlag, Bd. 3, S. 472
- Krause, Martina (2008): *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Olms
- Lakoff, George P./Johnson, Mark (1998): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer
- Lichtenberg, Georg Christoph (1968): *Sudelbücher. Schriften und Bücher*, Bd. 1, München: Hanser
- Massow, Albrecht v. (2007): „Ästhetik und Analyse“. In: Becker, Alexander/Vogel, Matthias (Hg.): *Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 129-174
- Neumann, Peter Horst (1986): „Warum reden wir über Musik?“ In: *Musik & Bildung* (H. 3), S. 223-224
- Oberschmidt, Jürgen (2011): *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner

## Jürgen Oberschmidt

- Richter, Christoph (2012): *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner
- Rummenhöller, Peter (1997): „„Hören“ als ideengeschichtliche Kategorie der Romantik“. In: Gratzer, Wolfgang (Hg.): *Perspektiven einer Geschichte abendländischen Musikhörens*. Laaber: Laaber, S. 175-184
- Schäfer, Burkhard (2010): „Ich spreche ungern über Musik. Ein Gespräch mit der Pianistin Martha Argerich von Burkhard Schäfer“. <https://www.zeit.de/kultur/musik/2010-07/martha-argerich-interview> [Letzter Zugriff: 18.09.2017]
- Schläbitz, Norbert (2016): *Als Musik und Kunst dem Bildungsraum(a) erlagen*. Göttingen: V&R unipress
- Schmidt-Banse, Hans Christian (2005): „Röntgenbild, Steckbrief, Portrait ... oder was? Über das Elend musikalischer Analysen in der Schule“. In: Bullerjahn, Claudia/Gembris, Heiner/Lehmann, Andreas C. (Hg.): *Musik: gehört, gesehen und erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 489-512
- Schonberg, Harold C. (1971): *Die großen Pianisten*. München: List
- Schumann, Robert (1914): *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*, hg. von Martin Kreisig. 2 Bände. Leipzig: Breitkopf & Härtel
- Sloterdijk, Peter (2007): *Der ästhetische Imperativ. Schriften zur Kunst*. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts
- Tieck, Ludwig (1844): „Die Gemälde“. In: *Ludwig Tieck's Schriften*. Siebzehnter Band. Berlin: Verlag G. Reimer, S. 1-100
- Wagenschein, Martin (1970): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Stuttgart: Klett

# Sprechen in Musik – Sprechen über Musik

## Gedanken, angestachelt durch die Gestalt Robert Schumanns

MICHAELA SCHWARZBAUER

### 1. Prolog

In seinem Artikel *Kollision zwischen Musik und Literatur (Sprache?): Überlegungen zu ausgewählten Beispielen aus der Musikgeschichte* geht der slowenische Sprach- und Musikwissenschaftler Gregor Pompe von der Beobachtung aus, dass der Interpretation als grundlegendem methodischen Zugang der Komparatistik im Bereich der Musikwissenschaft die Analyse entgegensteht (Pompe 2017, 2). Es soll kein Ziel meines Beitrags sein, Pompes Überlegungen kritisch zu hinterfragen oder gar zu widerlegen. Es geht mir vielmehr darum, zu reflektieren, ob ein für Formenlehre und Musikanalyse wesentliches Instrumentarium, das sich in der Konzentration auf musikalische Strukturen beispielsweise mit der Herausarbeitung und dem Vergleich von Themen und Motiven beschäftigt, auch im Zugang zu literarischen Werken erhellend eingesetzt werden kann.

Als Projektionsfläche für meine Gedanken dient Peter Härtlings 1996 verfasster Roman *Schumanns Schatten. Variationen über mehrere Personen* (Härtling 1996). Im Untertitel seines Werkes stellt Härtling terminologisch deutliche Bezüge zu einem im musikalischen Schaffensprozess zentralen Gestaltungsprinzip her. Musik und Literatur – sie berühren sich, nähern sich in Härtlings einfühlendem Zugang an, ohne allerdings Deckungsgleichheit zu erzielen. Für die thematische Ausrichtung dieses Sammelbands scheint mir insbesondere die folgende Frage bedeutsam: Welche Konsequenzen und Möglichkeiten lassen sich aus einer an ‚Handwerklichem‘, an musikalischen Parametern orientierten Analyse für den Deutsch- und Musikunterricht ableiten?

Notwendig erscheint mir vorerst ein kurzes Ausloten der Möglichkeiten von Sprache im Musikunterricht. Vielfältige Ansätze lassen sich insbesondere im Bereich der Instrumentaldidaktik aufspüren. Auf einer Metaebene angesiedelt erscheinen fachsprachliche Ausdrücke, die ein fundiertes Sprechen über musikalische Abläufe und Gestaltungsmöglichkeiten gestatten. Begleitet wird ein Fachvokabular, das sprachlich vielfach noch die besondere Bedeutung des italienischen Kulturreiches in der Entwicklung abendländischer Musik reflektiert, von oft höchst phantasievollen

metaphorischen Annäherungen. In Worte gefasste Stimmungsbilder gestatten ein Sich-Herantasten an Herausforderungen künstlerischer Interpretation und werden in Lehrwerken nicht selten begleitet von Illustrationen.

Eine mindestens ebenso große Bedeutung kommt der Parallelisierung von alltäglichen Vorstellungen mit motorischen Herausforderungen des Instrumentalspiels zu. Da sind die Streichholzschaechteln, die geschüttelt werden, das Kätzchen, das zart gekrault wird, als ‚Brücken‘, die an das Cellovibrato heranführen sollen, da ist der Vergleich mit dem hechelnden Hund, der Atmungsvorgänge bewusst machen kann. Sprache dient hier als Vehikel, um im Kinästhetischen verankerte Empfindungen ‚griffiger‘ zu machen. In besonders einfallsreicher Weise sucht Gerhard Mantel aus der Perspektive des Instrumentalpädagogen auch das rhythmische und klangliche Potenzial der Sprache zu nutzen. Lagenwechsel am Violoncello werden von Worten unterstützt, die eine Rhythmisierung des motorischen Ablaufs gestatten, eine Verbindung des Ausdrucksgehalts einer Passage mit unterschiedlichen Konsonanten fördert nuanciertes Spiel (Mantel 2001).

Nicht immer sind Verbalisierungsversuche mittels bildhafter Sprache erfolgversprechend: Zu eng gefasste Stimmungsbilder können die eigene musikalische Vorstellung, den ganz persönlichen Gestaltungswillen einengen; nicht immer gelingt der Transfer von Alltagsbewegungen auf das Instrument, dennoch erschließt sich hier ein für Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen unverzichtbares Feld an Transformationen, das den phantasievollen und einfühlsamen Umgang mit Sprache fordert.

Im Bereich der Regelschule sind es unter anderem Lehrbücher, die sich in ganz selbstverständlicher Weise der Sprache bedienen: sei es in der Heranführung an Fachtermini und im weit gefassten Anliegen, über Musik in ihrer sozio-kulturellen Verankerung zu informieren, sei es in der Einladung, über die Wirkung von Musik zu reflektieren und diskutieren, sei es in der Verbalisierung von Stimmungsbildern, die den Prozess der Werkbegegnung unterstützen sollen, sei es in der Nutzung von Wortbetonungen, um an rhythmische Phänomene heranzuführen.

Dieser Überfülle an kaum hinterfragten Transferaktionen steht in die andere Richtung, am Weg von Musik hin zu Sprache, ein m.E. wesentlich schmäler geratener Fundus an bislang eingesetzten Möglichkeiten gegenüber: Assoziativem Schreiben, inspiriert durch Musikstücke, scheint eine gewisse Vorrangstellung zuzukommen, dazu tritt die Analyse von Liedtexten als zweite probate Methode, Berührungen zwischen den Künsten zu bedenken und mitzudenken. Härtlings Umgang mit Musikalischem hat in mir Überlegungen in eine weitere, bislang meines Wissens noch wenig verfolgte Richtung freigesetzt. Formprinzipien, etwa auf einer ganz fundamentalen Ebene Phänomene wie Wiederholung, Variation und Kontrast, im Bereich der Musik konstitutive Elemente in der Gestaltung eines zeitlichen Verlaufs,

können als Einladungen für kreative Schreibprozesse verstanden werden und m.E. einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung eines persönlichen Schreibstils leisten.

## 2. Grenzüberschreitungen

Kaum tritt er aus dem Haus, beginnt die Luft zu dröhnen, als stünde er unter einer riesigen Glocke und sie drückt gegen die Schläfen, auf den Schädel. Er rennt, hält sich mit den Händen den Kopf. Zum Rhein ist es nicht weit. Nur Maskierte kommen ihm entgegen. [...] Er [rennt] und wälzt sich über das Geländer. „... mir träumte, ich wäre im Rhein ertrunken.“ Sie holen ihn heraus, schleifen, schleppen, tragen ihn, grölende und höhnende Narren im Geleit. Der Schumann aus der Bilker Gass, pitschepatschepudelnaß! Jemand reißt ihm den Kopf in den Nacken und er sieht hinter einem Fenster die Kinder, Marie und die andern, ihre roten Nasen springen wie Notenköpfe über unsichtbare Linien. (Härtling 1996, 379)

Am Fastnachtsmontag, dem 27. Februar 1854, stürzt sich Robert Schumann, nur mit einem Negligé bekleidet, von der Rheinbrücke in Düsseldorf. Was sich in Phasen depressiver Verstimmung angekündigt hatte, findet einen dramatischen Höhepunkt und leitet gleichzeitig die letzte Lebensphase des Komponisten und Musikschriftstellers in der Privatheilanstalt des Dr. Richarz in Endenich bei Bonn ein. Rund zwanzig Jahre davor hatte Schumann in *Carnaval* op. 9 unterschiedlichste Figuren ‚aufreten‘ lassen. Vordergründig betrachtet haben sie wenig gemeinsam mit den von Peter Härtling beschriebenen Narren in dieser Düsseldorfer Faschingsnacht, deren laute Ausgelassenheit ein im Inneren des Komponisten tobendes, quälendes, in den Wahnsinn treibendes Dröhnen gleichsam hervorquellen und Gestalt werden lässt. Damals, in den 1830er Jahren, waren es Florestan, Eusebius, Meister Raro, die Schumanns vielfältigen Gefühlen und Phantasien Gestalt verliehen. Im einfallsreichen ‚Jonglieren‘ mit Namen, insbesondere inspiriert von Jean Pauls Doppelgängern, erfand Schumann für sich selbst Rollen, die es ihm gestatteten, sich und seine Umgebung aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Das Spiel trug er nach außen: In der Gemeinschaft der Davidsbündler teilte er auch seiner Umgebung phantasievolle Namen zu. Was oberflächlich betrachtet als Rahmen für Unterhaltung im geselligen Kreis erscheint, erwies sich für Schumann als lebensnotwendiger Halt. „Der Künstler muß sich stets im Gleichgewicht mit dem Außenleben halten, sonst geht er unter wie ich“ (Schumann 1971 [5. Jänner 1832], 378), notierte er 1832 in seinem Tagebuch. Spielerischer mutet sein Verweis auf Florestan und Eusebius in einem Brief an Clara an:

Zürnt Florestan, / Schmieg Dich an Eusebius an! // Florestan, den Wilden /  
Eusebius den Milden, / Thränen und Flammen / Nimm sie zusammen / in mir  
beide / Den Schmerz und die Freude! // Eifersüchtig wohl Florestan ist, / Doch  
voller Glauben Eusebius – / Wem giebst Du am liebsten den Hochzeitskuß? /  
Der Dir und sich am treuesten ist. (Schumann 1887, Brief Nr. 105a, 1. Dezember  
1838, Z. 42–53)

Leichtfüßige Träumereien eines Künstlers? Florestan und Eusebius werden zu Schumanns Sprachrohren, gemeinsam mit der Vernunft einmahnenden Stimme Meister Raros hinterlassen sie ihre Spuren in Schumanns Schriften über Musik, gestatten Perspektivenwechsel, unvermutete Sprünge. Im Gegensatz zu ihrem verünftigen ‚dritten‘ Ich werden Florestan und Eusebius in *Carnaval* auch Musik.

Liest man die Annäherung Dieter Schnebels, eines Komponisten unserer Zeit, an Schumanns op. 9, wird durch seine Beschreibung unwillkürlich eine Vorahnung der Ereignisse am Faschingsmontag des Jahres 1854 wachgerufen. Die Eingangsüberlegungen Schnebels, die aus der Sichtweise des ausübenden Musikers seiner eigenen Betroffenheit durch Schumanns Musik sprachlichen Ausdruck verleihen, muten poetisch an:

Indem er [...] Menschen, Dinge und Ereignisse seines Lebens literarisch in die Bilder eines Faschingszuges transformiert, maskiert er gleichsam sein inneres und äußeres Leben – verhüllt es distanzierend und erweitert es in die Region der Phantasie. Die Maske als Persona verbirgt die nackte Wahrheit und birgt zugleich Wünsche, äußert in der grotesken oder auch milden Fratze und im Flitter des verhüllenden Kostüms nicht nur, was man gerne sein möchte, sondern auch, was phantastisch alles sein könnte. (Schnebel 1981, 29)

Schnebel stützt seine metaphorische, zu Beginn ‚unwissenschaftlich‘ klingende Beschreibung in Folge durch vielfältige musikalische Beobachtungen und entsprechendes Fachvokabular<sup>1</sup>: Wenn er in *Estrella*, Stück 13 aus *Carnaval*, auf die in einem immer gleichbleibenden rhythmischen Motiv gehämmerte Tonfolge Es-C-B Bezug nimmt, so scheinen die quälenden Stimmen und Töne, die Schumann später in den Wahnsinn treiben, fast greifbar. Den Florestan und Eusebius zugewiesenen Stücken mangelt es, folgt man Schnebel, an ‚festem Boden‘, der das ersehnte Gleichgewicht zwischen Innen und Außen gewährleisten könnte. Er verweist auf das Fehlen eines klar erkennbaren Grundtons und Metrums in *Eusebius*, das Changieren zwischen Dur und Moll in „Florestan“ (Schnebel 1981, 34).

---

<sup>1</sup> Schnebels Zugang ähnelt in vielerlei Hinsicht dem Zugang Peter Gülkes an Debussys Prélude à l’Après-Midi d’un Faune oder Helmut Lachenmanns Annäherung an Anton Webers Orchesterstücke op. 10, Nr. 4, auf die Jürgen Oberschmidt verweist (vgl. Oberschmidt 2011, 406f.).

In origineller Weise verbindet Schnebel in *Rückungen – Ver-rückungen*, einer umfangreichen Auseinandersetzung mit der Gestalt Robert Schumanns, psychoanalytische und musikanalytische Betrachtungen. Primär unter Bezugnahme auf Wilhelm Joseph von Wasielewskis Biographie aus dem Jahr 1906 und offensichtlich unterstützt durch psychoanalytisches Expertenwissen nähert er sich dem angesichts depressiver und psychotischer Schübe brüchigen Leben des Komponisten. Zur tragenden Säule in seiner Darstellung, auch typographisch durch Kursivschrift klar abgesetzt, wird seine Zuwendung zu ausgewählten Werken Schumanns, die dessen bewegtem Leben gleichsam ein Echo verleihen. Zwei Komponisten begegnen sich über Klangliches: Schnebels Interesse gilt einerseits der Wirkung, die Schumanns Musik auf ihn selbst ausübt, andererseits Handwerklichem, die dem Schaffensprozess zugrunde liegenden Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen musikalischen Parametern.

Anders muss der Zugang an Schumanns Leben und Schaffen durch Peter Härtling erfolgen. Zum Rückgrat in seinem Roman *Schumanns Schatten* wird das durch Aribert Reimann zugänglich gemachte ärztliche Tagebuch von Dr. Richarz, aufbewahrt in der Akademie der Künste von Berlin und Brandenburg. Die Aufzeichnungen bringen ihm die Gestalt des Komponisten näher, gestatten ihm, teilweise aus der Sicht anderer Romanfiguren, teilweise aus seinem ganz persönlichen Blickwinkel, in einen Dialog mit seinem zentralen Protagonisten zu treten. Härtling folgt der Chronologie der ärztlichen Eintragungen. Im streng aufrechterhaltenen Wechsel zwischen Endenich-Passagen und Episoden aus Schumanns Leben schafft der Literat für seine Leser Orientierungspunkte. Diese verleihen Halt angesichts von Perspektivenwechseln, Rhythmusänderungen in der Satzgestaltung und unvermuteten ‚Einbrüchen neuer Figuren‘ in Schumanns Leben, mit denen der Dichter dem Torkeln des Komponisten zwischen vielfältigen Gefühlsaufwallungen Ausdruck verleiht. In mehreren Schriften betont Härtling, dass er kein Musiker sei: „Ich lebe mit Musik, bin ein Zuhörer und denke nicht daran, Musik zu interpretieren. Wenn schon, will ich sie erzählen.“ Es geht ihm darum, „mit Wörtern der Musik nahezukommen [...]. Ich höre Musik, folgte ihr und wurde von ihr verfolgt“ (Härtling 1998, 56). Grenzüberschreitungen scheinen ihn magisch anzuziehen: Nicht zufällig widmete er nicht nur dem literarisch hochgebildeten Schumann, dessen Ambitionen, angesiedelt zwischen Dichtung und Musik, den Eindruck des Unstabilen, Schwankenden vermitteln, sondern auch dem in vielen künstlerischen Ausdrucksformen versierten E.T.A. Hoffmann einen Roman (vgl. Härtling 2001).

In ganz unterschiedlicher Weise wagen sich Härtling und Schnebel in ihren Auseinandersetzungen mit der Gestalt Robert Schumanns an Grenzüberschreitungen. In meinem Zugang wird Härtlings Annäherung im Mittelpunkt stehen. Bewusst sol-

len, wie bereits angesprochen, nicht jene Aspekte in Schumanns Musik, die im Literaten Phantasien freisetzen und ein metaphorisches Sprechen über Musik inspirieren, in den Mittelpunkt gestellt werden. In dieser Hinsicht finden sich neben allgemeinen Überlegungen von Jürgen Oberschmidt (2011) aufschlussreiche Analysen von Härtlings Schumann-Roman bei Wolfgang Kreutzer (2009) und Lars Oberhaus (2004). Mich interessiert vor allem Härtlings Inspiration durch ‚Handwerkliches‘ im Bereich kompositorischen Schaffens. Welche Berührungspunkte zwischen Musik und Literatur lassen sich in Härtlings Vorgehen erkennen? Wo versprechen Transformationen Gewinn in der Offenlegung neuer Ausdrucksdimensionen, wo lassen sich Grenzen im Gleiten zwischen den Künsten erkennen? Diesen Fragen soll in notwendigerweise selektiver Form, zentrierend um Härtlings Auseinandersetzung mit einem Künstler, der in vielfacher Hinsicht als ‚Grenzgänger‘ beschrieben werden kann, nachgegangen werden.

### 3. Dichter oder Komponist?

Härtling wendet seine Aufmerksamkeit einer selbst ‚zwischen‘ den Kunstformen angesiedelten Persönlichkeit zu. „Was ich eigentlich bin (habe), weiß ich eigentlich selbst noch nicht klar“ (Schumann 1971 [Jänner 1827], 30). Mit diesen Worten beschreibt Schumann sich selbst 1827 in seinem Tagebuch. Als Heranwachsender hat sich ihm in der väterlichen Buchhandlung die Faszination von Welten, die Dichter wie Jean Paul erstehen lassen, erschlossen, er hat sich erste Spuren als Pianist und Dirigent erworben, an der Seite des Vaters zum Beispiel ein Konzert des Komponisten und Pianisten Ignaz Moscheles erleben dürfen. Traumatischen Erlebnissen, wie dem Selbstmord der ältesten Schwester Emilie und dem Tod des Vaters im Jahr 1826, begegnet er unter anderem durch das Studium der Musik Franz Schuberts, Johann Sebastian Bachs und Felix Mendelssohn Bartholdys. Die spätestens 1834 getroffene Entscheidung, als freischaffender Komponist und Musikschriftsteller zu wirken, scheint zwar fern, Wege beginnen sich allerdings abzuzeichnen; Begegnungen mit Künstlern wie Heinrich Heine (1828) oder Felix Mendelssohn Bartholdy werden zu Marksteinen.

1830 nimmt Schumann bei Friedrich Wieck seine Klavierstudien auf, die durch eine Handverletzung zu einem jähnen Ende kommen. In der Begründung der *Neuen Zeitschrift für Musik* im April 1834 findet er eine neue, wesentliche Ergänzung zu seinem kompositorischen Schaffen. Als Musikkritiker vermag er Musik ein gleichsam verbales Echo zu verleihen. In *Hottentotiana* sucht Schumann seine künstlerische

Begabung in Worte zu kleiden: „– ausgezeichnet in Musik und Poesie – nicht musikal[isches] Genie – sein Talent als Musiker und Dichter steht auf gleicher Stufe [...]“ (Schumann 1971 [*Hottentotiana*, Heft 4 / Beilage], 242f.), so schildert er sich selbst. Betrachtet man Schumanns Worte aus der Perspektive des slowenischen Musikwissenschaftlers Matjaž Barbo, so reflektiert sich in dieser Selbsteinschätzung und in weiteren Äußerungen des Komponisten das Streben, Dichtung und Musik nicht als isolierte Einzelkünste zu betrachten, sondern als Ausdrucksformen, die im Ideal des ‚Poetischen‘ einen Kristallisierungspunkt finden (Barbo 2016). Poesie wird für Schumann zu einem Schlüsselwort. Das Ideal, mit Kunst ein Geisterreich fern des Alltäglichen zu schaffen (vgl. Floros 1981, 91)<sup>2</sup>, teilt Schumann mit Künstlern und Denkern seiner Zeit, wie Johann Heinrich Wackenroder, Friedrich Hardenberg alias Novalis, den Brüdern Schlegel oder E.T.A. Hoffmann. Poetische Musik wendet sich nicht nur gegen äußerliche Virtuosität und alles Mechanische sowie das Trockene und Starre von Akademie und Gesellschaft (vgl. Eggebrecht 1981, 105), sondern strebt danach, die Vibrationen geheimer Seelenzustände aufzuspüren (vgl. Floros 1981, 93): Indem sich der Schaffende von starren Schemata löst, sucht er die Phantasie des Hörers anzuregen (ebd.). Dies soll auch dort gelingen, wo durch Titelvorgaben wie *Papillons*, *Carnaval* oder *Kreisleriana* vordergründig betrachtet eine an Begriffe und reale Vorstellungen gebundene Lenkung der Imagination der Zuhörenden vollzogen wird. Harald Eggebrecht vollzieht in seiner Annäherung an Schumanns poetische Klaviermusik auch terminologisch eine Parallelisierung mit Literarischem, spricht von „Exkurse[n], rhetorische[n] Aufschwünge[n], [...] ungehemmte[m] Draufloszerählen, depressive[m] Sinnieren und glanzvolle[m] Parlieren“ (Eggebrecht 1981, 105). Umgekehrt schafft Schumann im Sinn Eggebrechts durch die Erfindung der Gesellschaft der *Davidsbündler* für sich die Möglichkeit, auch Kritik zu poetisieren. Diese Überlegungen erscheinen mir höchst einleuchtend. Das folgende Beispiel vermag sie m.E. zu illustrieren:

1835 widmet sich Schumann in seinen kritischen Betrachtungen neuen Sonaten für das Pianoforte. Über die Sonate (in C) von Franz Graf von Pacci sowie die Frühlingssonate (in G) desselben entspinnt sich ein in den Längenverhältnissen seltsam inkongruentes fiktives Gespräch zwischen Florestan und Eusebius (Schumann 1982, 53f.). Eusebius, der Schwärmerische und Melancholische, hebt an:

„Hätte mir jemand den Titel zugehalten, so würde ich auf eine Komponistin geraten und vielleicht so geurteilt haben: Wie du heißen magst, Adele – Zuleika,

<sup>2</sup> Vgl. dazu Schumanns Überlegungen: „Eine unaufgelöste Dissonanz kann es nicht geben; vielleicht ist aber das Leben eine, welche erst der Tod auflöst. Philosophie ist Musik des (Verstandes u.) Geistes, Musik Philosophie des Gemüthes; die Philosophie bereitet uns auf ein höheres Leben vor, die Musik bringt es uns“ (Schumann 1971 [*Hottentotiana*, Heft 1, Juli 1828], 96).

ich liebe dich vorweg, wie alle, die Sonaten schreiben! Hörtest du nur auch immer so auf, wie du anfängst, so z.B. in der Frühlingssonne, wo einen auf der ersten Seite ordentliche Märzveilchen anduften... Aber während dein schwärmerisches Auge am Mondhimmel herumschweift oder das Herz in Jean Paul, so fällt dir das Rosenband ein, das deine Freundin so wohl kleidet; auch verwechselst du noch häufig das ‚daß‘ mit dem ‚das‘, so nett deine Handschrift übrigens aussieht – mit einem Worte, du bist ein gutes siebzehnjähriges Kind mit viel Liebe und Eitelkeit, viel Innigkeit und Eigensinn. Mit Worten wie ‚Tonika‘, ‚Dominante‘ oder gar ‚Kontrapunkt‘ erschreck ich dich gar nicht, denn du würdest mir lachend ins Wort fallen und sagen: ‚Ich hab‘ es nun mal so gemacht und kann nicht anders‘, und man müßte dir dennoch gut sein. Wär‘ ich aber dein Lehrer und klug, so gäb‘ ich dir oft von Bach oder Beethoven in die Hände (von Weber, den du so sehr liebst, gar nichts), damit sich Gehör und Gesicht schärfe, damit dein zartes Fühlen festes Ufer bekomme und deine Gedanken Sicherheit und Gestalt. Und dann wüßt‘ ich nicht, was dir selbst eine ‚neueste‘ Zeitschrift für Musik anhaben könnte, das sich nicht auf ‚lieb‘ und ‚schön‘ reimte.“

Eusebius

„Wie schlau mein Eusebius drum herum geht! Warum nicht ganz offen: ‚Der Herr Graf hat sehr viel Talent, aber wenig studiert.‘“

Florestan

Schumanns Sprache scheint vorerst geprägt von einem „Heer von Metaphern“ – um in den Worten Oberschmidts (2011) zu sprechen – die alle Sinne bis hin zum Geruchssinn wachzukitzeln suchen. Das Fehlen von Halt und Erdung, das sich in Eusebius’ arabesken Satzkonstruktionen verdeutlicht, gemahnt an Schumanns musikalische Charakterisierung seines Alter Egos in *Carnaval*. Nonchalant streut Eusebius Fachvokabular ein, kokettiert und jongliert mit Graf Poccis möglicher Reaktion, der Zurückweisung kompositorischer Vorschriften. Seine Gedanken spiegeln in ihrer Unabgeschlossenheit und Sprunghaftigkeit das, woran es dem Komponierenden zu mangeln scheint: fundiertes Wissen um satztechnische Regeln. Diese Tatsache bringt Florestan in seinem knapp gehaltenen Verdikt, das sich alle Verzierungen und höflichen Verschnörkelungen erspart, auf den Punkt: „Der Graf hat sehr viel Talent, aber wenig studiert“ (Schumann 1982, 54).

#### 4. „Gerüst und Käfig der Kunstgrammatik“

Sich im Studium handwerkliches Geschick zu erwerben, wird trotz der Sehnsucht, „mit Orpheus‘ Lyra die Tore des Orkus“ zu öffnen, wie es E.T.A. Hoffmann ausdrückt (Hoffmann 1983, 26f.), zur vielfach als schmerhaft empfundenen Verpflichtung an Komponisten des frühen 19. Jahrhunderts: Joseph Berglinger spricht in Heinrich Wackenroders fiktivem Künstlerroman vom „Gerüst und Käfig der Kunstgrammatik“ (Wackenroder 1997, 21). Allerdings ermöglichen erst Übung sowie die Auseinandersetzung mit einem kompositorischen Handwerkszeug künstlerische Höhenflüge. In Härtlings Roman räsoniert Schumann aus dem Blickwinkel Florestans: „Ich lerne. Ich habe nie ahnen können, wie stumpf und stor das werden kann“ (Härtling 1996, 149). Härtlings Schumann schult sein formales Verständnis im Studium der Werke der von ihm verehrten Komponisten: „Von neuem half ihm Schubert, der Umgang mit seiner großen C-Dur Symphonie“ (Härtling 1996, 273).

Es bedarf insbesondere des formalen Rückhalts, um der Flüchtigkeit des Augenblicks, um überbordender Einfälle und Gefühle Herr zu werden: In *Carnaval* op. 9 ist es ein musikalisches Motiv, orientiert an Asch, dem Namen der Heimatstadt der vom Komponisten hochverehrten Ernestine von Fricken, das die einzelnen Sätze zusammenhält, indem es immer wieder aufgegriffen wird (vgl. Kalyn 1995). Poiniert verweist Deborah Vlock-Keyes darauf, dass die Tonfolge A-Es-C-H mit allen Varianten sich dem hörenden Zugang entzieht und ein Lesen des Notentexts fordert (Vlock-Keyes 1991, 234). Ob Schumann dies von seinen Rezipienten einfördern wollte, wie Vlock-Keyes annimmt, oder dieser Rückhalt einzig für ihn als konzeptionelle Stütze gedacht war, lässt sich kaum erhellen.

Nicht unähnlich scheint mir in mancher Hinsicht der Zugang Härtlings an die Gestalt Robert Schumanns: Zur Einfühlung, die ein freies Assoziieren gestattet, tritt m. E. eine große Empfänglichkeit für die Strukturierungskraft musikalischer Phänomene: Ich denke hier an formale Ansprüche, motivische Arbeit, den gezielten Umgang mit Gestaltungsmöglichkeiten von Agogik und Dynamik. Auch wenn Härtling darauf besteht, nicht als Musiker gesehen zu werden: Im Zugang zu Schumanns Schaffen, der im Gegensatz zu Schnebels Annäherung die Analyse ausspart, lässt er sich in seiner Leidenschaft für Musik von den spezifischen Möglichkeiten dieses künstlerischen Ausdrucksmediums infizieren. Transformation in die Sprache des Dichters bedeutet ein Sich-Ähnlich-Machen im vollen Bewusstsein von Differenzen.

Ursula Brandstätter, die sich in etlichen Schriften mit Transformationen zwischen den Künsten beschäftigt (vgl. Brandstätter 2004; Brandstätter 2013) und ein analoges Denken in offenen Netzen propagiert, beschreibt „Zeitlichkeit“ als das

Spezifikum einer musikalischen Logik. Innerhalb des Ablaufs der Zeit gibt es „Bündelungen und Orientierungen“, kommt Rückbezügen und Vorausbezügen eine konstitutive Bedeutung zu (Brandstätter 2013, 31). Inwiefern vermag Härtling dieses Spezifikum in seiner literarischen Gestaltung nutzbar zu machen? Dieser Frage möchte ich mich im Folgenden widmen.

## 5. Das dramaturgische Gesamtkonzept von Härtlings Roman

### *Ein Springen zwischen den Zeiten*

Die Endenich-Kapitel, versehen mit klaren Datumsangaben, ermöglichen Härtling ein ‚Springen zwischen den Zeiten‘, ohne der Gefahr von Struktur- und Beziehungslosigkeit zu erliegen. Schumanns Unfähigkeit, sich zu artikulieren, die „jagenden, wäßrigen Augen, die alles und nichts sehen“ (Härtling 1996, 13): sie geben dem Anstaltswärter Klingelfeld zunächst Aufschluss über die Stimmungslage des Komponisten. Es sind Charakteristika, die einerseits in Endenich eine dramatische Verdichtung erfahren werden. Andererseits gestatten sie Härtling ein Spiel mit Rück- und Vorausbezügen im Sinn Brandstättlers: Da ist etwa das Bild, das sich Härtling vom jungen Komponisten macht und das Bezüge zu Klingelfelds erstem Eindruck herstellt: „ein großflächiges Gesicht mit dem ein wenig stieren Lauschen eines Stummen“ mit hellen Augen, die unter der ebenmäßigen Stirn „verschleiert“ (Härtling 1996, 44) wirken.

In chronologischer Abfolge zoomt Härtling Episoden aus Schumanns Leben heran, versieht diese mit Titeln aus dessen musikalischen, aber auch literarischen Werken sowie musikalischen Vortragsbezeichnungen, die ihrer ursprünglichen Funktion als Interpretationshinweise für Ausführende entbunden werden. Im Zugang des Literaten mutieren sie zu subtilen Anregungen, das eigene Lesetempo, die Lesart der jeweiligen Stimmung ‚anzupassen‘, aber auch zu Hinweisen, die Härtling sich selbst für die sprachliche Ausformung der einzelnen Szenen zu geben scheint.

### *Intermezzi als Punkte des Innehaltens – drei Engel*

Repetitionen einzelner Formteile gestatten das Aufspannen eines zarten Beziehungsgeflechts. Auf der Ebene der Makrostruktur des Romans sind es ‚eingestreute‘ Intermezzi, die für Schumanns Leben konstitutive Personen heranrücken. Vergleicht man Härtlings Beschreibung des Eintritts Ludwig Schunckes, Joseph Joachims und Johannes Brahms’ in Schumanns Leben, erklärt sich der Untertitel, den der Literat wählt, „Variationen über mehrere Personen“: Als Engel, der „nicht bleiben kann, der fremd kommt und angebetet geht“ (Härtling 1996, 188), erscheint

der Klaviervirtuose Schuncke. Sein Auftritt kündigt sich zart an, Engelsflügel scheinen Schumann vorerst sacht zu streifen, bevor Schuncke in seiner „katastrofale[n]“ Schönheit (Härtling 1996, 189) – wie Härtling das ausdrückt – die Blicke des Komponisten bannt. Diesen seinen ersten Engel verliert Schumann an die Schwindsucht, und auch der zweite – der Geiger Joseph Joachim – berührt in Härtlings Darstellung vorerst nur kurz Schumanns Kreise: „Danach verschwindet der Engel, schwarzsamt und die Violine unterm Arm“ (Härtling 1996, 313). Der dritte Engel „tritt auf und möchte gleich wieder fort“ (Härtling 1996, 366): Schumann erlebt Brahms' Kommen als Wiederholung. „Die vergangene Zeit hat die Personen nur auseinander gedrängt. Schumann ist dreiundvierzig, Brahms zwanzig. Damals, als er Schuncke traf, seinen Engel, waren sie gleich alt. Er liebt diesen Jungen. [...] Er liebt ihn aus seiner Erinnerung heraus. Und er beschenkt ihn mit seiner Gegenwart“ (Härtling 1996, 367).

## 6. Motivische Arbeit

### *,Hören‘ – ein zentrales, strukturierendes Motiv*

Auch auf einer Mikroebene erweisen sich Repetition, Variation und Kontrast als wesentliche Elemente, um Zeitverläufe zu gliedern und Bezüge herauszuarbeiten. Es erscheint mir legitim, Härtlings Vorgehen in diesem Zusammenhang als motivische Arbeit zu beschreiben. Eine Ballung des Wortes „ hört“ rhythmisiert das Eingangskapitel, das sich Schumanns Ankunft in Endenich im März 1854 widmet. „Er hört, wie sie über ihn reden, ihn redend drehen und wenden, hört zufällig, was sie mit ihm vorhaben, was ihn ungefragt erwartet, er hört die beiden Ärzte, Doktor Richarz und Doktor Peters, ohne daß sie eine Ahnung davon haben [...]“ (Härtling 1996, 11). Für Klingelfeld, der ganz Ohr ist, vollzieht sich ein übergangsloses Chancieren zwischen seinem Schicksal und dem Robert Schumanns. Klingelfeld, der Schatten Robert Schumanns in Endenich, ist wie sein Schützling passiv den Worten anderer ausgeliefert. Sich vor lauter Horchen vergessend lauscht Klingelfeld der „zungenbrecherischen Wortlosigkeit“ (Härtling 1996, 12) Schumanns, die sich allmählich in einer fistelnden, sich überschlagenden Stimme zu fassen vermag. Barbara Dobretsberger begegnet Härtlings Zugang am Beginn der Endenich-Szene mit musiktheoretischem Fachvokabular, spricht von einem „modulierenden Zirkelkanon“, der sich in „entfernteren Tonarten“ fortspinnen wird (Dobretsberger 2007, 15).

Über das Horchen vollzieht sich Klingelfelds Annäherung an den großen Schumann. Immer wieder im Verlauf des Romans greift Härtling auch außerhalb der

Endenich-Szenen das Motiv des Hörens auf. So beschreibt er etwa die Empfindungen des Komponisten nach seiner Entlassung als Düsseldorfer Musikdirektor im Jahr 1853 folgendermaßen: „Sich selbst hört er noch entfernter. Es kommt ihm vor, als sei seine Stimme mit allen Sätzen und Wörtern, an die er sich erinnert, die sie noch konnte, tief in ihm versunken“ (Härtling 1996, 374).

Zur ‚Personifizierung‘ des Hörens wird ein eigentümlicher alter Mann, dem Eusebius die Rolle des ‚alten Hauptmanns‘ zueignet. Dieser führt zeitlich noch weiter zurück in die Leipziger Jahre ab 1830, die Jahre im Kreis der Davidsbündler. Der Alte saugt in den Zusammentreffen, folgt man Härtlings Beschreibung, gekrümmmt, mit geschlossenen Augen, ganz Ohr, Musik in sich auf und verschwindet so unvermutet wie er auftauchte.

Ganz anders als die Klangwelt, die sich dem Hauptmann erschließt, gestaltet sich nun im Herbst 1855 für den Wärter in Endenich die sich entfaltende Hörwelt: Das Geschrei des ihm Anvertrauten kann in ein nicht enden wollendes Stöhnen übergehen, das die Wände durchdringt (Härtling 1996, 345), manchmal „brüllt [Schumann] so inbrünstig und verzweifelt, daß Klingelfeld fürchtet, es zerreiße ihm den geschwollenen Hals oder das Herz“ (Härtling 1996, 345). Motive drehend und wendend, gestaltet Härtling insbesondere für den Zeitraum zwischen dem 18. September 1855 und dem 28. Oktober 1855 ein Hörszenario von bedrückender Intensität:

Er summt vor sich hin, ohne Unterbrechung. [...] Es ist ein Geräusch von großer Monotonie: Immer drei gleiche Töne im Terz-Intervall. Ding-dong-dang. Sie werden erst lästig durch ihre Monotonie, die, hört man hin, dazu zwingt, auf einen Fehler zu warten. Schumann summt wie ein Apparat. [...] So als hätte er etwas in sich angestellt. Es tönt aus ihm, ohne daß er das Gesicht verzieht. (Härtling 1996, 345)

Auch als der Arzt erscheint, lässt Schumann nicht ab: „Nur das Geräusch ändert seine Klangfarbe. Es hört sich nicht mehr dumpf und dunkel an, sondern quärrend, wie eine Kindertrompete [...]“ (Härtling 1996, 345). Klingelfeld gelingt es schließlich, den Spuk zu beenden. Das Summen mündet ein in einen stöhnenden, würgenden Laut, ein Schreien, ein Lallen, schließlich ein „irrwitziges Gebrüll“ (Härtling 1996, 345).

### ***Sprechen und Verstummen***

Härtling beschreibt einen Künstler, dem es von Jugend an schwerfällt, sich zu artikulieren. So skizziert er einen Jungen, den seine Euphorie in der Arbeit mit dem Schulorchester stottern macht: „Fuchtelnd gibt er Zeichen, hüpfst, reißt den Mund auf – ein aus der Fasson geratener Kapellmeister, den die Jungen im Orchester nachäffen: der Robert, der irre Robert“ (Härtling 1996, 29). In der Begegnung mit dem

verehrten Dichter Heinrich Heine „zerfallen“ dem achtzehnjährigen Schumann die Sätze „im Mund“ (Härtling 1996, 58). Schumanns Stammeln, Stottern, Verstummen erscheint hier als unmittelbar körperlich empfundene Schwäche und Hilflosigkeit: „Er spürt, wie gegen seinen Willen seine Bewegungen sperrig werden, wie die Zunge gegen den Gaumen schwilkt und jedes Wort zerdrücken wird“ (Härtling 1996, 80). Die Zunge, die den Mundraum verstopft, verkleistert ...

In vielfältigen Varianten durchziehen diese quälenden Empfindungen Schumanns Torkeln zwischen Realität und Fantasie, Vernunft und zunehmend bedrohlichen Anwandlungen von Depression und Wahnsinn, genialen künstlerischen Zeugnissen und zunehmender Wortlosigkeit. Eindrucksvoll schildert m.E. die folgende Passage aus den frühen Leipziger Jahren die innere Zerrissenheit:

Nun drückte der Gaumen wieder auf die Zunge, schlimmer noch: Die Wörter zersprangen schon im Kopf, und anstelle jener hörte er eine Art Tanz, Veitstanz, Totentanz, zweistimmig oder zweiköpfig oder vierbeinig. Er [...] lief ans Klavier: Hör zu Glock. Er spielte einen auftrumpfenden, schrecklich stolpernden Tanz. Glock, der ihm entgeistert mit den Blicken folgte, rief in Schumanns Spiel hinein: Das ist grandios und macht mir zugleich Angst. Schreib es doch auf, Schumann. (Härtling 1996, 129)

Musik und geschriebene Sprache sind es, die in Härtlings Interpretation vorerst Defizite zu kompensieren vermögen. Konsequent erscheint in der motivischen Arbeit des Literaten eine zunehmende Verdichtung jener Momente, in denen auch die Musik zu verstummen droht: Härtlings Beschreibung Schumanns, der willkürlich zusammengesuchte Notenblätter auf dem Klavierstuhl ausgebreitet und sich darauf gesetzt hat, berührt in ihrer Schlichtheit:

Er singt vor sich hin: Seine abgemagerten, noch immer schönen Hände liegen gespreizt auf den Tasten, sehr leicht und für das Klavier abwesend. Eine Weile sitzt er so, summend und brummend, die Augen geschlossen. Dann zieht er die Hände zurück in den Schoß, beugt sich nach vorn und sagt, kaum verständlich: Später Klingelfeld, lieber etwas später. (Härtling 1996, 303)

Monate danach, in der Zeit zwischen April und Juni des Jahres 1856, wird Schumann schon auf halbem Weg zum Klavier umkehren. „Vorsichtig tastend geht er den Weg zurück“ (Härtling 1996, 343).

## 7. Die Bedeutung des Tempos in der Strukturierung zeitlicher Abläufe

Mit wachsender Sorge muss der Wärter das zunehmende Verstummen des ihm anvertrauten Patienten erleben. Noch einmal, am Ende des Romans wird er ‚ganz Ohr‘

werden, dem leiser und leiser werdenden Atem nachlauschend. Härtling sucht diesen Augenblick des aus der irdischen Zeit Fallens in kürzer werdende Sätze – ein Verlangsamten bis hin zum Stillstand – zu kleiden:

Klingelfeld legt das Ohr an den Mund, fühlt nach dem Puls. Er ruft nicht gleich nach dem Doktor, bleibt bei dem Toten sitzen, sieht zu, wie sich die Züge in dem Gesicht ordnen und entfernen. Eine große Traurigkeit erfaßt ihn; er beginnt zu weinen. Und ich? fragt er sich und den Toten. (Härtling 1996, 384)

Die Gestaltung von Satzlängen wird zum literarischen Pendant von Tempovorschreibungen im Bereich der Musik. Härtlings Sprache lädt den Lesenden dazu ein, sein Lesetempo der jeweiligen Situation ‚anzupassen‘. In der Beschreibung von Schumanns konfliktreicher Begegnung mit Wieck, in der Schumanns Liebe zu Clara in den Mittelpunkt rückt, spielt Härtling virtuos mit Personalpronomina, nicht enden wollenden Sätzen, abrupten Perspektivwechseln – alles stilistische Mittel, die der Erregung beider Gesprächspartner unmittelbaren Ausdruck verleihen. Vielleicht ließe sich die Szene mit ‚Allegro furioso‘ überschreiben:

Sie bleiben stehen, Schumann, Sie setzen sich nicht, Sie werden in diesem Haus fürs Nächste oder auf Dauer, das will ich jetzt nicht entscheiden, keinen Platz mehr angeboten bekommen, da Sie Ihr Gæstrechte mißbraucht haben, und das wissen Sie, ich müßte gar nicht deutlicher werden, will es aber, worauf er wie ein Messer auseinanderschnellt, die Beine von sich streckt und die Arme über den Kopf reißt, auf dem Stuhl eher liegt als sitzt, und Schumann endlich Zeit findet, ein Wort herauszuwürgen, sich herauszuwürgen: Ich, sagt er, ich [...]. (Härtling 1996, 210)

Ganz anders gestaltet sich, ähnlich der Beschreibung von Schumanns eigenem Ende, das allmähliche Schwinden des Engels, der Lichtgestalt Schuncke aus Schumanns Leben:

In diesem gewittrigen Sommer, im Sommer 1834, wird Ludwig Schuncke krank. Er ist es schon gewesen, hat freilich nicht darauf geachtet, gehofft, die Schmerzen und die Schwäche würden ihn noch eine Weile auslassen. Die Schonfrist hat nun ein Ende. Die Schwindsucht wird offenbar. Er lebt sie aus. Er ist mit einem Mal süchtig, zu schwinden, zu verschwinden. (Härtling 1996, 195)

## 8. Epilog

Wortlosigkeit, Klanglosigkeit, Musiklosigkeit, das Verstummen des Poeten, dazwischen Episoden ungezügelten Lebensgenusses, die fast euphorische Hingabe an Gefühle und Phantasie – in vielfältigen ‚Momentaufnahmen‘ sucht Härtling den Spuren Schumanns zu folgen. Die oft nur kurz ‚emportauchenden‘ Personen aus dem Umfeld des Komponisten gemahnen an die huschenden Gestalten in *Carnaval*, denen, um Dieter Schnebels Gedanken aufzugreifen, vielfach keine klare musikalische Schlussbildung zugebilligt wird (vgl. Schnebel 1981, 34).

Härtlings Auseinandersetzung mit der Gestalt Robert Schumanns sollte im Aufgriff einiger im Bereich der Musik wesentlicher Parameter als Fallbeispiel dienen, sich mit einem ‚auch‘ an musikanalytischen Zugangsweisen orientierten Methodenrepertoire einem literarischen Werk zu nähern. Ich kehre zu meiner eingangs gestellten Frage zurück: Welche Konsequenzen und Möglichkeiten lassen sich aus einer an ‚Handwerklichem‘, an musikalischen Parametern orientierten Analyse für den Deutschunterricht ableiten?

Musik bedarf im Allgemeinen eines Klingend-Machens. Motivische Gestaltung, die Verdeutlichung größerer formaler Zusammenhänge, die Umsetzung von Tempovorgaben, dynamischen Vorschreibungen usw. werden für Interpretinnen und Interpreten zur großen Herausforderung und verlangen meist vorerst einen analytischen Zugang an ein Werk. Intentionen des Komponisten / der Komponistin werden in der Folge, verbunden mit eigenen Empfindungen, dem Körper ‚eingeschrieben‘: im Einsatz eines vielfältigen Repertoires an grob- und insbesondere feinmotorischen Abläufen. Erfahrungen ‚über den Körper‘ erschließen m. E. oft vorerst nur ‚instinkтив‘ erspürte Dimensionen eines Werkes.

Eine deutliche Anbindung an unmittelbare körperliche Empfindungen lässt sich auch im Literaturunterricht gewinnbringend einsetzen: im verstärkten Einbezug von Rezitation, im Vergleich unterschiedlicher Lesevarianten, im Rekurs auf Möglichkeiten der Variation von Tempo, Lautstärke und Artikulation, gefolgt von einer Phase der Reflexion, in der persönliche Ausdeutungen auf Basis des Textmaterials eine entsprechende Begründung erfahren.

Eine Auseinandersetzung mit Literatur kann auch als Einladung für eigenes, kreatives Schreiben verstanden werden. Härtlings Beschreibung der kompositorischen Entwicklung Schumanns nimmt ganz selbstverständlich Bezug auf ein natürlich nicht nur in der künstlerischen Entwicklung von Musikerinnen und Musikern wesentliches Element: ein Lernen über das Studium der Werke ‚großer Meister‘, ein Lernen, das durchaus auch den Akt des manuellen Kopierens von Notentexten, die Möglichkeiten eines Arrangierens miteinschließt, um sich der Tonsprache eines

Vorbilds anzunähern. Vermutlich wird die Virtuosität, die Härtling etwa bei dem im wahrsten Sinn des Wortes mit verbalen Geschützen ausgetragenen ‚Duell‘ zwischen Schumann und seinem künftigen Schwiegervater Wieck an den Tag legt, für Schülerinnen und Schüler ein ‚unerreichtes Ideal‘ bleiben – dennoch: Härtlings Roman in seinem ganzen Umfang übersteigt wohl das ‚im Unterricht Machbare‘, exemplarische Passagen, wie sie in meinem Text angeführt wurden, erscheinen mir allerdings als Möglichkeit zu einer Annäherung aus einem ungewohnten Blickwinkel. Für eigene Gestaltungen kann sich in Folge eine große Bandbreite, von der Stilkopie bis hin zur sehr frei gestalteten, persönlichen Ausführung ergeben. Fließend erscheinen die Grenzen zwischen primär Handwerklichem und die Phantasie Anstoßendem: Was unterscheidet einen Largo-Text von einer Prestissimo-Passage, wie klingt ein Absatz im Legato, was hebt ihn ab von einem telegrammähnlich verfassten Abschnitt, in dem kurze Sätze im Staccato unmittelbar aufeinander folgen? Wie gestaltet sich eine kleine Erzählung im Pianissimo? Gerade die letzte Frage leitet unmittelbar über zu den Feldern des Imaginierten, Erträumten ... Muss hier notwendigerweise eine naturhafte Szene skizziert werden, um dem Anspruch eines ‚besonders leise‘ gerecht zu werden? Kann sich ein ‚Pianissimo‘ nicht auch im Beziehungsgefüge zwischen zwei Personen ausdrücken?

Robert Schumann lässt in *Carnaval* in einem dahingehauchten Prestissimo-Satz die Buchstaben A-S-C-H tanzen. Eine Einladung, eine Annäherung von Wort und Musik zu vollziehen!

## Literatur

- Barbo, Matjaž (2016): „Der ‚leise Ton‘ der Ästhetik der Kunstreligion“. In: *Thema* V/1-2 (hg. von Marijan Dović und Gregor Pompe), S. 87-98
- Brandstätter, Ursula (2004): *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstpartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner
- Brandstätter, Ursula (2013): *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Köln: Böhlau 2013
- Dobretsberger, Barbara (2007): *Der Dichter spricht. Peter Härtlings Porträt von Robert Schumann*. In: *sampuls. Das Themenheft der Salzburger Abteilung für Musikpädagogik* 2007/1, S. 14-17

## Sprechen in Musik – Sprechen über Musik

- Eggebrecht, Harald (1981): „Töne sind höhere Worte.“ Schumanns poetische Klaviermusik“. In: Metzger, Heinz-Klaus/Riehn, Rainer (Hg.): *Robert Schumann 1*. München: text + kritik 1981 (= Musik-Konzepte, Sonderband), S. 105-115
- Floros, Constantin (1981): „Schumanns musikalische Poetik“. In: Metzger, Heinz-Klaus/Riehn, Rainer (Hg.): *Robert Schumann 1*. München: text + kritik 1981 (= Musik-Konzepte, Sonderband), S. 90–104
- Härtling, Peter (1990): *Noten zur Musik*. Stuttgart: Radius Verlag
- Härtling, Peter (1996): *Schumanns Schatten. Variationen über mehrere Personen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Härtling, Peter (1998): *Notenschrift. Worte und Sätze zur Musik*. Stuttgart: Radius Verlag
- Härtling, Peter (2001): *Hoffmann oder die vielfältige Liebe. Eine Romanze*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Hoffmann, E.T.A. (1983): „Beethovens Instrumentalmusik“. In: *Kreisleriana*. Stuttgart: Reclam 1983, S. 26f.
- Kalyn, Andrea (1995): „Towards a better understanding: Schumann's Carnaval op. 9“. In: *Fermata* 1995/1, S. 18-35
- Kreutzer, Wolfgang (2009): „Schumanns Schatten. Ein biographisches Hybrid“. In: Hemecker, Wilhelm (Hg.) [unter Mitarbeit von Wolfgang Kreutzer]: *Die Biographie – Beiträge zu ihrer Geschichte*. Berlin und New York: Walter de Gruyter, S. 273-309
- Mantel, Gerhard (2001): *Einfach üben. 185 unübliche Übungsrezepte für Instrumentalisten*. Mainz u.a.: Schott
- Oberhaus, Lars (2004): „Spurensuche. Variationen zu Peter Härtlings Roman ‚Schumanns Schatten‘“. In: *Musik & Bildung* 2004/3, S. 10-13
- Oberschmidt, Jürgen (2011): „Über Musik reden: Ein Einblick in die aktuelle fachdidaktische Diskussion“. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar (Hg.): *Reden über Kunst*. München: kopaed, S. 391-411
- Oberschmidt, Jürgen (2011): „Ein bewegliches Heer von Metaphern: Betrachtungen zum metaphorischen Sprechen im Musikunterricht im Anschluss an Nietzsches erkenntnis-theoretische Skepsis“. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar (Hg.): *Reden über Kunst*. München: kopaed, S. 413-428
- Pompe, Gregor (2017): „Kollision zwischen Musik und Literatur (Sprache?). Überlegungen zu ausgewählten Beispielen aus der Musikgeschichte“. In: Dović, Marijan/Pompe, Gregor (Hg.): *Literatur und Musik*. Wien: Hollitzer, S. 1-18
- Schnebel, Dieter (1981): „Rückungen – Verr-rückungen“. In: Metzger, Heinz-Klaus/Riehn, Rainer (Hg.): *Robert Schumann 1*. München: text + kritik 1981 (= Musik-Konzepte, Sonderband), S. 4-89

- Schumann, Clara und Robert (1887): *Briefwechsel. Kritische Gesamtausgabe* Bd. 1, hg. von Eva Weissweiler. Frankfurt a. M.: Roter Stern
- Schumann, Robert (1971): *Tagebücher* Bd. 1 (1827-1838), hg. von Georg Eismann. Basel und Frankfurt a. M: Stroemfeld/Roter Stern (mit Genehmigung des Originalverlags VEB)
- Schumann, Robert (1982): *Schriften über Musik und Musiker*, ausgewählt und herausgegeben von Josef Häusler. Stuttgart: Reclam
- Vlock-Keyes, Deborah (1991): „Music and Dramatic Voice in Robert Browning and Robert Schumann”. In: *Victorian Poetry* 29/3, S. 227-239
- Wackenroder, Wilhelm Heinrich (1997): *Das merkwürdige musikalische Leben des Tonkünstlers Joseph Berglinger. In zwey Hauptstückken* (1797). Bamberg: Erich Weiß

# **„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“**

## **Franz Schuberts Erzählung *Mein Traum* und das Ende einer romantischen Illusion**

WOLFGANG WANGERIN

### **Schuberts Musik und die Symbolik des Traumes**

Poesie sei „ein freiwilliges und waches Träumen“, sagt August Wilhelm Schlegel 1801 in seinen Vorlesungen über schöne Literatur und Kunst (Schlegel 1963, 283). Eine solche Vorstellung ist nicht ungewöhnlich für die literarische Romantik, in der Traumvorstellungen (und ihre Bedeutung für die Poesie) eine große Rolle spielen. Die Romantik träumt. Ihr Traum ist nicht nur eine Schutzwehr gegen die Regelmäßigkeiten des Lebens. Sie träumt vom Blick in das Paradies, vom Goldenen Zeitalter, von der blauen Blume, von der Freiheit (die Männer träumen von der Erlösung aus ihrer Zerrissenheit durch die Liebe der Frauen), kurz: es ist ein Traum vom harmonischen, glücklichen Verhältnis des Menschen zu sich selbst und zu seiner Welt. „Allerorten bezieht die Poesie ihre Substanz aus dem Traum“, ist bei Béguin zu lesen (Béguin 1972, 15). Das kann auch für die Musik gelten, in besonderem Maße für die Musik von Franz Schubert, der in den Jahren 1814 bis zu seinem Tod 1828 unter seine rund 600 Gedichtvertonungen zahlreiche romantische Gedichte aufgenommen hat. Man könnte Schuberts ganzes Werk als ein waches Träumen bezeichnen, mit allen Spannungen, die in einer solchen Formulierung enthalten sind und die sich in Schuberts Kompositionen wiederfinden.

Wir wissen, wie schnell die Romantik mit ihrem Traum am Ende war. Ich denke dabei an Wilhelm Müller, den wachen und politisch wachsamen Freiheitsdichter, an Heine (der hier nur am Rande eine Rolle spielt, obwohl er im Zusammenhang dieser Thematik eine zentrale Figur ist), auch an Caspar David Friedrich (den ich nur erwähne) und besonders an Franz Schubert. Schubert – ein literarisch denkender und auch selbst schreibender Komponist: Welche Stellung hat er in diesem Kontext?

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen“ heißt es bei Müller und bei Schubert in der *Winterreise*.<sup>1</sup> Dabei hatte doch der Traum des Novalis, der Traum von der blauen Blume, Schubert besonders inspiriert und seine kurze Erzählung *Mein Traum* stark beeinflusst. Ich rücke Schubert und seine vielfältigen literarischen Bezüge in den Mittelpunkt, auch wenn ich die Vielfalt dieser Thematik hier nicht annähernd ausbreiten kann und mich auf einige wenige Beispiele beschränke.

Schubert war ein Kenner der Lyrik seiner Zeit und hat oft Gedichte noch druckfrisch vertont, also damalige Gegenwartslyrik. Im Herbst 1828 vertont er sechs Gedichte von Heinrich Heine aus dem Zyklus *Heimkehr*, die ein Jahr zuvor im *Buch der Lieder* erschienen waren. Heine hat diese Gedichte 1824/25 geschrieben. Diese sechs Vertonungen sind in ihrer Kühnheit und in ihrer Radikalität völlig singulär. Ich möchte mit der Vertonung eines dieser Gedichte beginnen, mit dem Gedicht Nr. XX. Schubert gibt ihm den Titel *Der Doppelgänger*.

Still ist die Nacht, es ruhen die Gassen,  
In diesem Hause wohnte mein Schatz;  
Sie hat schon längst die Stadt verlassen,  
Doch steht noch das Haus auf demselben Platz.

Da steht auch ein Mensch und starrt in die Höhe,  
Und ringt die Hände, vor Schmerzensgewalt;  
Mir graust es, wenn ich sein Antlitz sehe, –  
Der Mond zeigt mir meine eigne Gestalt.

Du Doppelgänger! Du bleicher Geselle!  
Was äffst du nach mein Liebesleid,  
Das mich gequält auf dieser Stelle,  
So manche Nacht, in alter Zeit?<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Wilhelm Müllers Gedichtzyklus *Die Winterreise* ist 1821/22 entstanden. Schubert hat die Gedichte unter dem Titel *Winterreise* 1827 in zwei Schritten vertont, den zweiten Teil im Oktober 1827, ein Jahr vor seinem Tod.

<sup>2</sup> Schubert 1974, 162f., Heine 1975, 120f.

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

Wenn man sich Schuberts Vertonung anhört, so ist ihr „Katastrophenton“ (Fürbeth 1997, 74) noch heute schockierend, sie ist „eine der beklemmendsten Kompositionen Schuberts“ (Dittrich 1997, 263). Die heftigen Ausbrüche sind für viele nur schwer aushaltbar.<sup>3</sup>

Wir könnten uns jetzt ausführlich nur mit diesem Gedicht, seinen Hintergründen und mit dieser Vertonung beschäftigen. Ich vernachlässige das, weil für uns eine andere Frage interessant ist, nämlich: Wie ist diese hochgradig verstörende Komposition erklärlich? Gewiss, sie nimmt den Schmerz in Heines Gedicht ernst. Aber wo Heines Text emotional gebändigt bleibt, Heine den Schmerz camoufliert und die verborgenen Abgründe eher fürchtet, hat Schubert den Mut, den Schmerz ungemildert geradezu herauszuschreien. Aber was sind die Gründe dafür? Schubert hat dieses Gedicht kurz vor seinem Tod vertont, nur 31 Jahre alt. Solche Ausbrüche und Abstürze finden sich auch in anderen Kompositionen und sind in Schuberts letzten Lebensjahren so etwas wie ein musikalisches Prinzip, gerade auch in seiner Instrumentalmusik und selbst in seiner Kirchenmusik. Ich will versuchen, Erklärungen dafür zu finden.

Robert Schumann hat aus der Kenntnis der Schubert'schen Musik heraus davon gesprochen, dass Schuberts Komponieren ein Tagebuchschreiben mit Noten sei: „seine ganz durch und durch musikalische Seele schrieb Noten, wenn andere Worte nehmen“ (zit. n. Gal 1970, 158). Das Notenblatt sei sein Tagebuch, dem er „jede seiner Launen anvertraute“ (ebd.). Zudem wissen wir, dass Schubert die Texte für seine Lieder nach ganz persönlichen, intimen Gesichtspunkten ausgewählt hat. Sein Tagebuchschreiben mit Noten ist auch ein Tagebuchschreiben mit den Texten der von ihm vertonten Gedichte, in der Regel spiegeln sie seine eigene emotionale Verfassung, es gibt daher oft ein Höchstmaß an Identifikation (hier haben wir schon die ersten Hinweise für das Verständnis der Doppelgänger-Vertonung). Schubert benutzt sogar Gedichtzitate, um sein Befinden zu verdeutlichen, so in dem berühmten Brief vom 31. März 1824 an den Freund Kupelwieser:

Mit einem Wort, ich fühle mich als den unglücklichsten, elendsten Menschen auf der Welt. Denk Dir einen Menschen, [...] dem das Glück der Liebe u. Freundschaft nichts biethen als höchsten Schmerz [...] und frage Dich, ob das nicht ein elender, unglücklicher Mensch ist? – „Meine Ruh ist hin, mein Herz ist schwer, ich finde sie nimmer und nimmermehr“, so kann ich wohl jetzt alle Tage singen, denn jede

---

<sup>3</sup> Bei meinem Vortrag in Innsbruck habe ich eine Aufnahme mit Dietrich Fischer-Dieskau (Bariton) und Alfred Brendel (Klavier) vorgespielt. Wer die Originaltonart vorzieht, kann unter vielen anderen eine Aufnahme mit Christoph Prégardien (Tenor) und Andreas Steier (Klavier) wählen.

Nacht, wenn ich schlafen geh, hoff ich nicht mehr zu erwachen. (Schubert 1964, 234)

Wenige Tage zuvor, am 27. März 1824, heißt es in einem Notizbuch Schuberts (das verloren gegangen ist, dessen Eintragungen aber z.T. von Eduard von Bauernfeld überliefert wurden): „Meine Erzeugnisse sind durch den Verstand für Musik und durch meinen Schmerz vorhanden; jene, welche der Schmerz allein erzeugt hat, scheinen am wenigsten die Welt zu erfreuen“ (Schubert 1964, 233).

Das ist eine bemerkenswerte Äußerung. Der Schmerz wird zur poetisch-musikalischen Instanz. Eine solche Auffassung findet überraschende Parallelen bei Gott hilf Heinrich Schubert, dem bedeutenden Psychologen der Romantik (der mit dem Komponisten nicht verwandt ist). Er bezeichnet in seiner von den Zeitgenossen viel gelesenen *Symbolik des Traums* 1814 die *Sprache des Traumes* als eine „Abbreviaturen- und Hieroglyphensprache“, in der das Unbewusste zutage tritt und die „der Natur des Geistes in vieler Hinsicht angemessener erscheine, als unsere gewöhnliche Wortsprache“ (G.H. Schubert 1814, 2). Der Psychologe Schubert hat den Komponisten Schubert nicht gekannt, und doch lassen sich seine Vorstellungen auf die musikalische Sprache des Komponisten übertragen. Der Komponist Schubert äußert sich zudem mehrfach ganz ähnlich. Die Sprache des Traumes sei unendlich viel ausdrucks voller, sagt der Psychologe G. H. Schubert, und „nur der versteckte Poet in unserem Innern“ weiß sie zu handhaben (ebd., 3). Wenn wir dies auf den Komponisten Schubert übertragen, lässt sich sagen: Schubert verwandelt seinen Schmerz in Musik. Musik, so lesen wir bei Hegel in seinen *Vorlesungen über die Ästhetik*, sei „nur im Innern und Subjektiven getragen“, sie sei „das subjektive Innere selbst“ (Hegel 1970, III, 136). Nur die Musik kann, wie die Sprache des Traumes, dabei Gegensätzliches gleichzeitig sagen; die ganze Region unserer Gefühle, sagt G. H. Schubert, sei „von zweydeutiger Natur“ (ebd., 165), „Schmerz und Lust, Lust und Schmerz sind auf dieselbe Weise verbrüdert“ (G.H. Schubert 1814, 31). Wir werden noch sehen, dass der Komponist Schubert genau diesen Gedanken ebenfalls formuliert, und wie sehr diese Erfahrung für sein Komponieren zentrale Bedeutung erlangt. „Schmerz und Lust, Lust und Schmerz“, das könnte fast das dramaturgische Programm der Schubert'schen Musik bezeichnen.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Interessant sind hier auffallende Parallelen zur Symboltheorie von Susanne Langer (zuerst 1942), die für den Zusammenhang von Literatur und Musik wichtige theoretische Impulse liefert (die auch didaktisch bedeutsam sind, vgl. Wangerin 2013; vgl. auch den Beitrag von Odendahl in diesem Band). Susanne Langer war auch Musikwissenschaftlerin, möglicherweise hat sie den Psychologen Schubert gelesen. Musik sei „wie geschaffen (...) zur Erklärung des ‚Unsagbaren‘“, sie sei der höchst entwickelte Typus „einer rein konnotativen Semantik“ (Langer 1984, 107).

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

Die Metapher vom „versteckte[n] Poet[en] in unsrem Innern“, die für den Psychologen Schubert zentral ist, besagt, dass im Traum wie in der Dichtung das Unbewusste zutage tritt. Seine Traumsprache findet nicht nur ihre Analogie in der Schubert'schen Musik, sie ist auch aufschlussreich im Blick auf Schuberts kurze Erzählung *Mein Traum*, von der gleich die Rede sein wird.

Wir wissen, wie sehr Heine vor allem in seinen frühen Gedichten aus dem *Buch der Lieder* ein Traumdichter war. Ebenso war Schubert ein Traumkomponist. Bei Heine gibt es unzählige Traumgedichte, und der Traum kann viel intensiver erfahren werden als die Realität. Durch den biographischen Hintergrund wissen wir: Die Träume seiner Gedichte dürfen wir auch als seine Träume verstehen. Auch Schubert vertont immer wieder Traumgedichte und Sehnsuchtsgedichte, und die komponierten Träume sind seine Träume. Dafür gibt es viele Beispiele und Belege.

Traumerfahrungen sind Realitätserfahrungen gleichwertig (das wussten schon die Romantiker). Hypnagogische Bilder sind dabei besonders intensiv. Die Romantik sieht enge Verbindungen zwischen Traum und Poesie. Das bezeugt auch das eingangs verwendete Schlegel-Zitat. Traum, Phantasie, Einbildungskraft sind wesensverwandt, und mit ihnen wiederum die Poesie. Ihnen gemeinsam ist die Bedeutung der Bilder. Geträumte und phantasierte Formen haben eigene Gesetze. Sie sind assoziativ, überschreiten mühelig alle logischen Grenzen, Zeit und Raum – und erst recht den eigenen Alltag. Das gilt auch für die Poesie. Sie wird bildhaft wie der Traum. Und: sie träumt. Die entstehenden Bilder sind dabei häufig tatsächlich Hieroglyphen, Verrätselungen, die wir oft schwer deuten können und die durch Vernunft nicht einfach zu erklären sind. Die Aufklärung hat das abgetan: Träume sind Schäume. Erst die Romantik erkennt, dass sie ernst zu nehmen sind – nicht zuletzt als verrätselte Erfüllung verdrängter Sehnsucht. Im Traum wird das Paradies geschaut – und in der Kunst.

Schuberts Erzählung *Mein Traum* ist vor diesem Hintergrund zu lesen. Der Komponist hat sie am 3. Juli 1822 geschrieben, im Alter von 25 Jahren.

### Mein Traum

Ich war ein Bruder vieler Brüder u. Schwestern. Unser Vater, u. unsere Mutter waren gut. Ich war allen mit tiefer Liebe zugethan. – Einstmals führte uns der Vater zu einem Lustgelage. Da wurden die Brüder sehr fröhlich. Ich aber war traurig. Da trat mein Vater zu mir, u. befahl mir, die köstlichen Speisen zu genießen. Ich aber konnte nicht, worüber mein Vater erzürnend mich aus seinem Angesicht verbannte. Ich wandte meine Schritte und mit einem Herzen voll unendlicher Liebe für die, welche sie verschmähten, wanderte ich in ferne Gegend. Jahrelang fühlte ich den größten Schmerz u. die größte Liebe mich zertheilen. Da kam mir Kunde von meiner Mutter Tode. Ich eilte sie zu sehen, u. mein

Vater von Trauer erweicht, hinderte meinen Eintritt nicht. Da sah ich ihre Leiche. Thränen entflossen meinen Augen. Wie die gute alte Vergangenheit, in der wir uns nach der Verstorbenen Meinung auch bewegen sollten, wie sie sich einst, sah ich sie liegen.

Und wir folgten ihrer Leiche in Trauer u. die Bahre versank. – Von dieser Zeit an blieb ich wieder zu Hause. Da führte mich mein Vater wieder einstmals in seinen Lieblingsgarten. Er fragte mich ob er mir gefiele. Doch mir war der Garten ganz widrig u. ich getraute mir nichts zu sagen. Da fragte er mich zum zweytenmahl erglühend: Ob mir der Garten gefiele? Ich verneinte es zitternd. Da schlug mich mein Vater u. ich entfloß. Und zum zweytenmal wandte ich meine Schritte, u. mit einem Herzen voll unendlicher Liebe für die, welche sie verschmähten, wanderte ich abermals in ferne Gegend. Lieder sang ich nun lange lange Jahre. Wollte ich Liebe singen, ward sie mir zum Schmerz. Und wollte ich wieder Schmerz nur singen, ward er mir zur Liebe.

So zertheilte mich die Liebe und der Schmerz.

Und einst bekam ich Kunde von einer frommen Jungfrau, die erst gestorben war. Und ein Kreis sich um ihr Grabmal zog, in dem viele Jünglinge u. Greise auf ewig wie in Seligkeiten wandelten. Sie sprachen leise, die Jungfrau nicht zu wecken.

Himmlische Gedanken schienen immerwährend aus der Jungfrau Grabmal auf die Jünglinge wie lichte Funken zu sprühen, welche sanftes Geräusch erregten. Da sehnte ich mich sehr auch da zu wandeln. Doch nur ein Wunder, sagten die Leute, führt in den Kreis. Ich aber trat langsam Schritte, innerer Andacht u. festem Glauben, mit gesenktem Blicke auf das Grabmal zu, u. ehe ich es wünschte, war ich in dem Kreis, der einen wunderlichen Ton von sich gab; u. ich fühlte die ewige Seligkeit wie in einen Augenblick zusammengedrängt. Auch meinen Vater sah ich versöhnt u. liebend. Er schloß mich in seine Arme u. weinte. Noch mehr aber ich. – Franz Schubert

(Schubert 1964, 158f.).

## Der Traum von „unabsehblichen Fernen“. Schubert als Novalis-Leser

Bevor ich auf diesen ungewöhnlichen Text genauer eingehe, möchte ich ihn kurz in den literarischen Kontext seiner Zeit stellen. Er erinnert sprachlich an Wackenroder, besonders aber an den berühmten Traum von der blauen Blume aus dem Roman *Heinrich von Ofterdingen* von Novalis (1978, 240ff.). Dort heißt es im 1. Kapitel:

Da träumte ihm erst von unabsehblichen Fernen [...]. Der Gang führte ihn [...] bis zu einer großen Weitung, aus der ihm schon von fern ein helles Licht entgegenglänzte. Wie er hineintrat, ward er einen mächtigen Strahl gewahr, der wie

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

aus einem Springquell bis an die Decke des Gewölbes stieg und oben in unzählige Funken zerstüble [...] Es war, als durchdränge ihn ein geistiger Hauch, [...] eine himmlische Empfindung überströmte sein Inneres; [...] neue, niegesehene Bilder entstanden [...] und jede Welle des lieblichen Elements schmiegte sich wie ein zarter Busen an ihn. (ebd., 241)<sup>5</sup>

Den Traumdarstellungen von Schubert und Novalis gemeinsam ist eine Vision, ein im Traum geschautes Paradies. Schubert hat Novalis nicht nur gelesen, er war auch der erste, der (schon 1819/20) dessen *Hymnen an die Nacht* und seine *Geistlichen Lieder* vertont hat (Schubert 1974, II, 413-419). Vor allem die dritte Hymne konnte er unmittelbar auf sich selbst beziehen, er liest sozusagen im Buch seines eigenen Lebens:

Einst da ich bittre Tränen vergoß, da in Schmerz aufgelöst meine Hoffnung zer-  
rann, und ich einsam stand am dürren Hügel, der in engen, dunkeln Raum die  
Gestalt meines Lebens barg – einsam, wie kein Einsamer war, von unsäglicher  
Angst getrieben [...] – durch die Wolke sah ich die verklärten Züge der Gelieb-  
ten. In ihren Augen ruhte die Ewigkeit – ich faßte ihre Hände, und die Tränen  
wurden ein funkelnches, unzerreißbares Band. [...] An ihrem Halse weint ich dem  
neuen Leben entzückende Tränen. – Es ward der erste, einzige Traum – und erst  
seitdem fühl ich ewigen, unwandelbaren Glauben an den Himmel der Nacht und  
sein Licht, die Geliebte. (Novalis 1978, 154f.)

Der französische Literaturwissenschaftler Albert Béguin sagt in seiner groß angelegten Monographie *Traumwelt und Romantik* (1937): „Hier hat der ‚Traum‘ seine höchste Bedeutung erreicht; er ist die Pforte zur zeitlosen Welt, der Weg, auf dem man, aller Einsamkeit, aller Verzweiflung, aller abgeschiedenen Existenz ledig, zur grenzenlosen Hoffnung gelangt“ (Béguin 1972, 260).

Novalis bezieht die eben zitierte Hymne auf seine verstorbene junge Geliebte Sophie Kühn, Schubert wird sie auf seinen Schmerz über die verstorbene Mutter bezogen haben. Sie starb, als Schubert 15 war. Ihr Tod hat sein gesamtes Werk nachhaltig beeinflusst; er hat ihn nie verwunden. Dafür gibt es viele Belege. Dass ihr Tod auch in Schuberts Erzählung eine so große Rolle spielt, weist darauf hin,

---

<sup>5</sup> Ganz Ähnliches finden wir in dem Märchen *Hyazinth und Rosenblüt*, ebenfalls von Novalis. Mit „unendlicher Sehnsucht“ sucht Hyazinth die verlorene Geliebte, und es ist *nur der Traum*, der ihn in das Allerheiligste führt und ihm die Geliebte zurückbringt. Und wir kennen alle *Jorinde und Joringel* der Brüder Grimm. Hier zeigt der Traum den Ausweg aus der hoffnungslosen Situation, und er zeigt den Weg, den Jorinde gehen muss (übrigens in der Realität und nicht im Traum), um die Geliebte zurückzuholen. Kein enttäuschtes Erwachen, vielmehr ein Traum, der sich erfüllt; und die blutrote Blume wird zum Symbol für den Eintritt in das paradiesische Glück.

wie wenig er noch 1822 verarbeitet war. Ich komme darauf noch zu sprechen. Damit sind wir bei der Frage, was der Text *Mein Traum* über Franz Schubert aussagt.

## Der „Dichterträumer“. Psychoanalytische Deutungen

Die Künstler der Romantik wissen, dass „der Traum ein treuer Spiegel des Wahns“ ist (G.H. Schubert 1814, 6) und dass „symbolische Handlungen im Traume eine ganz eigene Bedeutung“ erhalten – „auf räthselhafte Weise“ (ebd., 10). „Wir drücken in jener Sprache durch einige wenige hieroglyphische, seltsam aneinander gefügte Bilder [...] in wenigen Momenten mehr aus, als wir mit Worten in ganzen Stunden auseinander zu setzen vermöchten“ (ebd., 1). Vor allem in Lebensbeschreibungen enträtselten sich den Schreibenden „Dinge, mit denen sie sich Jahre lang angelegentlich beschäftigt, die sie Jahre lang als dunkles Geheimniß bekümmert hatten“ (ebd., 22), so heißt es bei G. H. Schubert.

Das klingt fast wie ein Kommentar des Psychologen Schubert zur Erzählung des Komponisten Schubert. Die Schubert-Forschung hat eine biographische Bedeutung des Textes z.T. kategorisch verneint. So auch der bedeutende Schubertforscher Otto Erich Deutsch: „Wahrscheinlich ist diese Erzählung einfach ein literarischer Erguß der Phantasie eines Zeitgenossen der deutschen Romantik“ (Schubert 1964, 159). Der Psychologe Schubert dagegen, schon von der frühen Psychoanalyse als ein legitimer Vorläufer angesehen (vgl. Reik 1915, 298), würde die Erzählung als eine autobiographische verstehen, deren Sprache die Sprache des Traumes ist, aus Bildern bestehend, die mit der Realität in Verbindung stehen, sich dabei aber nicht erklären. Alle wichtigen Lebensereignisse Schuberts finden sich in dieser Erzählung wieder: Der Tod der Mutter, die vielfachen Spannungen mit dem Vater, die schnelle Wiederverheiratung des Vaters, der Auszug aus dem väterlichen Haus, die ruhelose Wanderschaft Schuberts durch ständig wechselnde Wohnungen, Einsamkeit, Verzweiflung – und das Komponieren von Liedern. Dazu die Selbstcharakterisierung, „zertheilt“ zu sein von Liebe und Schmerz. Der Wiener Arzt Eduard Hitschmann spricht 1915 in Sigmund Freuds *Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse* (die er mitbegründet hat) als Erster von einer allegorischen, autobiographischen Erzählung. „Diese ernste, visionäre Erzählung wird mit Recht als ein allegorisches Spiegelbild seiner inneren Entwicklung aufgefaßt“ (Hitschmann 1915, 288). „Schmerz und Liebe, [...] Verstoßensein und Sehnsucht: dieser Komplex wäre der Musaget seiner Gesänge. [...] Was ihn ‚in die ferne Gegend‘, ins Träumen und Sehnen und Erfinden abseits und hinan trieb, waren die Kämpfe und Schmerzen tief in seiner Brust, verstärkt durch längst ins Unbewußte versenkte infantile Gefühle“ (ebd., 290). Er nennt

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

Schubert einen „Dichterträumer“ (ebd.). Sein Traum führt in die Kunst. „Only in his music could Schubert enter the garden of delight“, sagt auch der angesehene amerikanische Musikwissenschaftler Maynard Solomon (1981, 147).<sup>6</sup>

Der Literaturwissenschaftler Detlef Kremer sieht für die Bedeutung des Unbewussten in der Romantik verschiedene Gründe, u.a. die Entdeckung der Kindheit als traumatischer Ort und den Wahnzustand als verschobene und gespaltene Wahrnehmung (vgl. Kremer 2007, 84). Kindheit ist nicht nur glücklich und verklärt, mit utopischen Momenten wie etwa in Texten von Novalis oder Eichendorff, sie ist oft auch traumatisch, von fundamentaler Verletzung geprägt, wie etwa bei E.T.A. Hoffmann oder Tieck, „die sich als unbewusste Wunde [...] durch das ganze Leben zieht“ (ebd.). Schuberts lebenslange Wunde ist in der Tat der Tod der Mutter. Ich kann das hier nur andeuten.<sup>7</sup> Wenn man mit Hans J. Fröhlich davon ausgeht, dass die Gedichte, die Schubert vertont, „Bekenntnischarakter“ haben (Fröhlich 1978, 95), so liegt es auf der Hand, dass der Schmerz um die verlorene Geliebte, den Schubert so oft besingt, mit der Trauer um die verlorene Mutter zusammenfällt.

### „Dich rufen alle, alle meine Lieder“. Der Traum-Komponist

Auch jenseits psychoanalytischer Deutungen liegt es auf der Hand, die Erzählung *Mein Traum* auf Schuberts Œuvre zu beziehen, zumal es nicht nur um Musik, sondern auch um (vertonte) Poesie geht. Ich möchte dafür nur einige wenige Aspekte herausgreifen. Was sind die wichtigsten Aspekte des Textes? Die Verbannung durch den Vater, die Trauer über den Tod der Mutter, die Flucht, das Wandern in ferne Gegenden als Flucht, die innere Zerrissenheit und vor allem: jahrelang gesungene Lieder, in denen sich Liebe und Schmerz wechselseitig überlagern. Das ist eine musikalische Selbstaussage, sozusagen das dramaturgische Programm nicht nur der Lieder, sondern der Schubert'schen Musik insgesamt. Erfüllung gibt es dabei nur durch ein Wunder und nur in der Vision: „ich fühlte die ewige Seligkeit wie in einem Augenblick zusammengedrängt“ – bezeichnenderweise genau in dem Moment, in dem das Ich aufgenommen wird in den Kreis, der sich um das Grabmal der Mutter bildet. Dieses traumhaft erfüllte Ende beschreibt einen Moment höchsten Glücks, das wir in Schuberts Kompositionen selten finden. Eine Erfüllung im Traum. Der Moment höchsten Glücks allerdings geht einher mit ungehemmtem Weinen, noch

---

<sup>6</sup> Solomon geht bei seiner Untersuchung der Schubert-Erzählung von einer Homosexualität Schuberts aus.

<sup>7</sup> Genaueres u.a. bei Fröhlich 1978.

der Schlussatz bekräftigt, was zuvor so eindrucksvoll zur Sprache kommt: „So zertheilte mich die Liebe und der Schmerz.“

Wenn wir die tiefe Einsamkeitserfahrung, die starke Sehnsucht nach Geborgenheit und die Zerrissenheit, die aus dieser kurzen autobiographischen Erzählung sprechen, ernst nehmen, finden wir Erklärungen dafür, dass in Schuberts gesamtem Liedschaffen die Themen Sehnsucht, Liebesverlust, Einsamkeit, Wanderschaft und Tod so stark dominieren – von den frühen Liedern bis hin zum *Doppelgänger*, einer der letzten Vertonungen 1828. Und vor dem Hintergrund von Schuberts Erzählung überrascht es auch nicht, dass das Wandern, als durchgängiges Thema bei Schubert, nicht das heitere Eichendorff'sche Wandern meint, sondern ein schmerzhaftes, das nicht ans Ziel gelangt und in der *Winterreise* nur mehr das Herumirren eines Flüchtenden ist. Das Wandern und die innere Zerrissenheit („So zertheilte mich die Liebe und der Schmerz“) bestimmen immer wieder seine Textauswahl. Die Wanderschaft wird nicht nur als Flucht bezeichnet,<sup>8</sup> sondern das Liedersingen über „lange lange Jahre“ wird als Folge der Einsamkeit gesehen. Mehr noch: das erzählende Ich, das wir mit Schubert gleichsetzen dürfen, weist selbst darauf hin, dass seine Zerrissenheit sich unmittelbar in seinen Liedern spiegelt: „Wollte ich Liebe singen, ward sie mir zum Schmerz“ und umgekehrt. Nicht nur hier erklärt Schubert den Schmerz zum Motor seines Komponierens. Kein Wunder, dass er später gerade Müller und Heine vertont, die genau diese Zerrissenheit zum Thema machen, und dafür in seinem musikalischen Ton zu einem zuvor nicht gehörten Ausdrucksradikalismus findet. Kein Wunder auch, dass gerade der *Doppelgänger* zu einem Selbstporträt wird und dass wir auch in seiner Instrumentalmusik immer wieder radikale Ausbrüche und extreme Kontraste erleben. Das Adagio des Streichquintetts z.B. klinge in seinem Mittelteil „wie Geschrei“, sagen Dieter Schnebel (1979, 86) und Peter Gölke (1991, 296). Gölke spricht auch von unkultiviert schriller Klage, von nacktem Grauen und von Verzweiflungsschreien (ebd., 212, 296). Zu dieser inneren Zerrissenheit passen alle jene so zahlreichen Formulierungen innerhalb der Lieder wie „Und ich wandre sonder Maßen / Ohne Ruh‘ und suche Ruh“ oder „ohne Rast und Ruh“ oder „Meine Ruh ist hin“ – und: „Ich finde sie nimmer und nimmermehr“.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Wandern ist ein zentrales Thema in Schuberts Werk. Reise und Wanderschaft gelten als Todes- und Sexualsymbole; für C.G. Jung ist Wandern ein Bild des Suchens nach der verlorenen Mutter (siehe auch Fröhlich 1979, 142, 160). Wandern verbindet Einsamkeit, Sehnsucht, Liebe, Trennung, Trauer (ebd., 152) mit dem Traum, anzukommen und Ruhe zu finden.

<sup>9</sup> Die Beispiele, die sich leicht vermehren ließen, sind Gedichten von Wilhelm Müller (*Der Wegweiser* aus *Winterreise*) und Goethe (*Rastlose Liebe* und *Gretchen am Spinnrade*, *Faust I*) entnommen.

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

Ich will im Folgenden mit nur einigen wenigen Beispielen Schuberts Erzählung auf sein kompositorisches Werk beziehen. Das erste große Werk, das Schubert in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu seiner Erzählung geschrieben hat, ist die h-Moll-Sinfonie, die berühmte *Unvollendete*, mit ihrem schmerzhaften 1. Satz und dem E-Dur-Andante des 2. Satzes. Man hat mit einiger Plausibilität versucht, die zwei Teile der Erzählung auf die zwei Sätze der Sinfonie zu beziehen, ohne dass man von einem Programm sprechen sollte. In dieser Zeit vertont Schubert u.a. Goethes Gedicht *An die Enfernte*. „So hab' ich wirklich dich verloren?“ ist die zentrale Frage dieses Gedichtes. Die Schlusszeilen:

Dich rufen alle meine Lieder;  
O komm, Geliebte, mir zurück!

ändert Schubert bezeichnenderweise ab:

Dich rufen *alle, alle* meine Lieder.

(Schubert 1974, 150; Hervorh. W.W.)

Dass Schubert hier an eine Liebesbeziehung gedacht haben könnte, widerspricht allem, was wir von ihm wissen; er hat z.B. keinen einzigen Liebesbrief hinterlassen. Diese nachdrückliche Betonung klingt vielmehr so, als sei sein von Schmerz geprägtes Komponieren insgesamt der Ruf an die geliebte Mutter, zurückzukehren. Die Klage um die verlorene Liebe, die Schuberts Werk durchzieht, meint unausgesprochen die verlorene Liebe der Mutter. Auch die vielen Todeslieder lassen sich von hierher erklären. „Der Schmerz des Fünfzehnjährigen um den Verlust muß grenzenlos gewesen sein“ (Fröhlich 1978, 80). Nur kurze Zeit nach ihrem Tod vertont Schubert Schillers Gedicht *Der Jüngling am Bache*, in dem er, selbst noch ein Jüngling, offenkundig sich selbst gesehen und das er gleich dreimal vertont hat. „Fraget nicht, warum ich traure“, heißt es in diesem Gedicht. „Eine nur ist's, die ich suche / Sie ist nah und ewig weit. / Sehnend breit ich meine Arme / Nach dem theuren Schattenbild“ (Schubert 1974, 508). Ähnliche Formulierungen finden sich häufig. Im Juni 1818 komponiert Schubert das *Grablied für die Mutter* (Schubert 1974, 717), von dem wir annehmen können, dass auch der Text von Schubert stammt (vgl. Fröhlich 1979, 102). Vater und Sohn stehen *vereint* am Grab der Mutter – eine deutliche Entsprechung zur Wunschvorstellung am Ende der Erzählung.

Die Realität sah anders aus. Sie war geprägt durch Einsamkeit und Depression. Vermutlich um die Jahreswende 1822/23 erkrankte Schubert zudem, 25jährig, an Syphilis. Seine Briefe belegen seine tiefe Depression<sup>10</sup> ebenso wie seine in dieser Zeit selbst geschriebenen Gedichte (*Mein Gebet* und *Klage an das Volk*). Vor diesem

---

<sup>10</sup> Vgl. u.a. die Briefe vom 28.2.1823, 14.8.1823, 30.11.1823, 21.3.1824, 16.7.1824, 12.9.1824. Schubert 1964, 186 u. passim.

Hintergrund entsteht zwischen Mai und November 1823 sein Liederzyklus *Die schöne Müllerin*, der zum Teil im Krankenhaus geschrieben wurde und der voller persönlicher Bezüge steckt. Dieser Zyklus ist nicht die vermeintliche Idylle, sie ist in Wahrheit die zerstörte Idylle, die im Selbstmord endet. Der Schlussgesang freilich, *Des Baches Wiegenlied*, steht in E-Dur, bei Schubert eine Tonart, die den Wunsch nach Versöhnlichkeit, innerer Ruhe, Erfüllung, himmlischem Frieden und Todesglück signalisiert.<sup>11</sup> Im Juli 1824 schreibt er seinem Bruder Ferdinand, er fühle seine Person „von ewig unbegreiflicher Sehnsucht gedrückt“, wohlgemerkt „gedrückt“ und nicht „erfüllt“, und spricht von dem fatalen „Erkennen einer miserablen Wirklichkeit, die ich mir durch meine Phantasie (Gott sey's gedankt) so viel als möglich zu verschönern suche“ (Schubert 1964, 250f.). In Schuberts selbstverfasstem Gedicht *Klage an das Volk* (1824) heißt es ganz ähnlich: „Zu großer Schmerz, der mächtig mich verzehrt“ (Schubert 1964, 259). Man denkt sofort an Heines *Atlas*, den Schubert vier Jahre später ähnlich dramatisch wie den *Doppelgänger* vertont:

Ich unglücksel'ger Atlas! Eine Welt,  
Die ganze Welt der Schmerzen, muss ich tragen  
Ich trage Unerträgliches, und brechen  
Will mir das Herz im Leibe.<sup>12</sup>

Die paradoxe figura etymologica scheint zu Schubert zu passen: Unerträgliches lässt sich nicht tragen. Interessant ist, wie Schubert in seinem Gedichttext (*Klage an das Volk*) mit diesem Schmerz umgeht. Am Ende seines Gedichtes heißt es:

Nur dir, o heil'ge Kunst, ist's noch gegönnt [...]  
Um wenig den großen Schmerz zu mildern [...].

(Schubert 1964, 259)

---

<sup>11</sup> Dort heißt es zu Beginn: „Gute Ruh!, gute Ruh! Thu' die Augen zu!“, und am Ende: „Und der Himmel da oben, wie ist er so weit!“. Albert Béguin sagt, ohne dabei von Schubert zu sprechen: Der Tod kann nichts anderes bringen „als die endgültige Auflösung der Individualität, die Erfüllung unserer Sehnsucht, wieder ins ungeschiedene Ganze einzugehen, und davon gibt der Traum einen Vorgeschmack“ (Béguin 1972, 104). Ernst Bloch spricht von der „Vermählung mit der Natur“ im Tode und von den Sehnsuchtsbildern, die ihre „Todesutopie in der Einheit des Unbewussten“ haben, „das die Natur [...] zu versprechen scheint“ (Bloch 1959, 1354). Über diese Parallelen zur *Schönen Müllerin* hinaus geht für Bloch Musik ohnehin „wirklich dem Tod entgegen“, und sie intendiert, „ihn in Sieg verschlungen zu haben“ (Ebd., 1290).

<sup>12</sup> Schubert 1974, 160; Heine 1975, 123.

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

Die Kunst als ein Gegengewicht zur miserablen Wirklichkeit – in der Kunst wie im Traum schafft Schubert sich die Möglichkeit, dem Schmerz dieser Welt eine Sprache zu geben. Der Traum heilt den Schmerz, heißt es bei Karoline von Günderrode.<sup>13</sup>

### **„Und ich wandre sonder Maßen / Ohne Ruh’, und suche Ruh“ Schuberts *schauerliche Lieder***

Auf die *Winterreise* (1827) mit den Gedichten von Wilhelm Müller reagieren die Freunde verstört. Die metaphorische Besonderheit des Titels liegt auf der Hand. Hier reist einer nicht wie üblich zwischen Frühjahr und Herbst, sondern im Winter, und er wird nirgendwo zur Ruhe kommen. Was er dabei erlebt, ist für den Komponisten Dieter Schnebel (vgl. 1979, 84f.) das vielleicht Resignierteste, das je geschrieben wurde. Fischer-Dieskau (1985, 297) sagt über Schuberts Vertonung: „Die Agonie nimmt kein Ende, bevor nicht der Wahnsinn erreicht ist.“ Agonie und Wahnsinn sind in Müllers Gedichten angelegt, werden in der Vertonung aber extrem radikaliert. Der Winterreisende erscheint psychisch gelähmt, die Stationen seiner Reise lassen keinerlei Fortkommen, keine Entwicklung, keine Überwindung seiner Agonie erkennen. Diese *schauerlichen Lieder*, wie Schubert sie selbst bezeichnet hat, haben soll, die ihm selbst gleichwohl aber besonders gefallen haben, gefrieren in Fremdheit und Eis. In einer „als absurd erfahrenen Existenz“ (Schwab 1986, 172) bleibt im Schlusslied *Der Leiermann* wiederum nur, das Singen schauerlicher Lieder zu verlängern. An den Leiermann, den wunderlichen Alten, der barfuß auf dem Eise hin und her schwankt, mit starren Fingern die Leier dreht und den keiner hören mag, richtet sich, wie an einen Doppelgänger, die Frage: „Willst zu meinen Liedern / Deine Leier drehn?“ Nur: „Keiner mag ihn hören, / Keiner sieht ihn an“ (Schubert 1974, 409f.).

Die innere Zerrissenheit spricht aus jeder Zeile. Die Natur, eine eisige Winterlandschaft mit Todesvögeln und heulenden, bellenden Hunden, ist hier nirgendwo mehr romantischer Trost oder gar Freund des Einsamen, sie hat etwas Modernes, fast Surreales an sich. Es gibt kein Zwiegespräch mehr mit dem Bach wie in der *Schönen Müllerin*, denn dieser Bach ist „kalt und unbeweglich“ (Schubert 1974, 400), hart und starr, zugefroren. Er rauscht nicht mehr lustig, nicht mehr hell und wild, er ist stumm, und der Himmel über allem ist nicht weit wie noch in der *Schönen Müllerin*, auch nicht mehr blau, sondern grau und dunkel. Wir können uns einen Satz von Ernst Mach ausleihen, den er am Ende des Jahrhunderts, ebenfalls in Wien, sagt: *Das Ich ist unrettbar*.

---

<sup>13</sup> Karoline von Günderrode, *Der Kuß im Traume* (Günderrode 1981, 85).

Müller findet bizarre, kühne Bilder von eindringlicher Wirkung (vgl. Wangerin 2004, 80f.), in denen Schubert sich selbst wiederfinden kann. Dessen musikalisch neue, radikale Ausdrucksformen sind ohne Vorbild. Die Grenzen des Schönen werden ohne Rücksicht auf die zeitgenössische Hörerfahrung überschritten, ebenso wie in etlichen Passagen seiner späteren Instrumentalmusik mit ihren mitunter chaotischen Ausbrüchen. Der musikalische Grundton ist tief resigniert, ja verstört. Nichts scheint musikalisch zufällig oder auswechselbar. Die Melodik führt oft schmerhaft abwärts (wie auch in den späten Instrumentalkompositionen, etwa im Trio des 3. Satzes des Streichquintetts C-Dur), und mitunter bricht die Gesangsstimme abrupt aus der Melodieführung aus. Häufig findet sich eine Art „gesteigertes Sprechen“ (Staiger 1986, 194). Tonwiederholungen sind in der Singstimme stellenweise so ausdauernd, dass alles Melodische getilgt ist. Chromatik, Rückungen, kühne Harmonik, Neapolitanische Sextakkorde (die traditionell für Schmerz und Trauer stehen) spielen eine große Rolle, dazu häufig im Klavierpart fahle Oktavtremoli, leere Oktaven, die stellenweise den Dur-Moll-Wechsel bestürzend verstärken,akkordlose Schlusstöne. Im *Doppelgänger* und in den anderen Heine-Vertonungen geht Schubert diesen musikalischen Weg konsequent weiter. Er beschließt seinen Zyklus „mit einer halb irren, im tiefsten Elend erstickten Melodie“ (Staiger 1986, 195f.), ohne jede Versöhnung. Mit Ernst Bloch könnte man es auch so formulieren: Diese Musik ist durch und durch Anti-Utopie (Bloch 1959).

In den sechs Gedichten von Heinrich Heine aus dem Zyklus *Heimkehr*, die Schubert unmittelbar vor seinem Tod vertont hat, zeigt sich der Schmerz weniger in Resignation, sondern in heftigen Forte- und Fortissimo-Ausbrüchen, von denen wir zu Beginn gehört haben. Schubert sieht in diesen Gedichten den Schmerz und nur den Schmerz, ohne irgendeinen Unterton von Ironie oder Sarkasmus. Er sucht sich bei Heine genau das aus, was sein persönliches Thema ist. Neben den gewaltigen Ausbrüchen fällt auf, dass manche Klänge mit der klassischen Harmonielehre nicht mehr zu beschreiben sind. So etwa der keiner Tonart mehr zuzuordnende verminderte Septakkord in *Die Stadt* („Am fernen Horizonte“, Schubert 1974, 161), der als Arpeggio und Akkord insgesamt siebzehnmal über dem C im Bass erklingt und auch rhythmisch nicht zurechtgerückt wird. Mit akkordlosem C versinken am Ende Schmerz und Klage.

Die heftigen Ausbrüche in *Der Doppelgänger*, die wir vorhin gehört haben, erfolgen bei sparsamstem Klaviersatz mit stark zurückgenommener Dynamik und sehr langsamem Tempo durch ein Hinauftreiben der Melodik bei starkem Crescendo. Solche extremen Ausbrüche, die sich Schubert in der *Winterreise* versagt hat, stehen an den exponiertesten Stellen und sind sicher Ausdruck einer starken Identifikation des Komponisten mit den Gedichten Heines. Anders ist dieser „Ausdrucksradikalismus“ (Oehlmann 1987, 313), wie wir ihn auch in der Instrumentalmusik finden,

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

nicht erklärbar. Als Beispiel aus der Instrumentalmusik nenne ich stellvertretend das Adagio aus dem Streichquintett C-Dur, ebenfalls in Schuberts Todesjahr entstanden, dessen himmlisch ruhiger E-Dur-Gesang durch einen wilden, heftigen Mittelteil in b-Moll geradezu vertrieben wird. Der Schubert-Biograph Fröhlich (1978, 171) sagt, der *Doppelgänger* sei „nicht *ein*, sondern *sein* Gedicht“. Der durchgängig tiefe Klaviersatz erinnert an eine Chaconne, der Klang ist düster. Das Motiv, das dem Bass zugrunde liegt, hatte Schubert schon im *Agnus Dei* der kurz zuvor komponierten, aber bezeichnenderweise ebenfalls wenig tröstlichen *Es-Dur-Messe* verwendet. Ein sicher nicht zufälliges Selbstzitat.

Das Motiv des Doppelgängers war in der Romantik verbreitet. „Ich erschrecke“, sagt Gotthilf Heinrich Schubert 1814 in seiner *Symbolik des Traumes*, „wenn ich diese Schattenseite meines Selbst einmal im Traume in ihrer eigentlichen Gestalt erblicke!“ (G.H. Schubert 1814, 118). Dieses Erschrecken spricht auch aus Schuberts Vertonung. Er nimmt keinerlei Rücksicht mehr auf Konventionen bzw. Traditionen des Klavierliedes und sprengt alle Gattungsgrenzen.

Der *Doppelgänger* ist wie ein Spiegelbild, das nach altem Aberglauben den Tod ankündigt. Das ist noch einmal *das* Thema bei Schubert, nicht nur am Ende der Heine-Lieder. Nachdem so viele seiner Wanderer aufgebrochen (oder vor etwas fortgelaufen) sind, kehrt hier einer mutig zurück (Heines Zyklus heißt *Heimkehr*), aber es ist keine Rückkehr nach Hause, und statt der erhofften inneren Ruhe steht die „Schmerzensgewalt“, die durch die berührende, resignativ-melodische Wendung am Schluss nicht abgemildert, eher noch intensiviert wird.

Gehen wir zum Schluss noch einmal zurück zu einem thematisch zentralen Lied aus der *Winterreise*, bei Schubert dem Lied Nr. 11, *Frühlingstraum*.<sup>14</sup>

Ich träumte von bunten Blumen,  
So wie sie wohl blühen im Mai,  
Ich träumte von grünen Wiesen,  
Von lustigem Vogelgeschrei.

Und als die Hähne krähten,  
Da ward mein Auge wach;  
Da war es kalt und finster,  
Es schrieen die Raben vom Dach.

---

<sup>14</sup> Schubert verändert die Reihenfolge. Bei Müller steht das Lied als Nr. 20 an viertletzter Stelle.

Doch an den Fensterscheiben  
Wer malte die Blätter da?  
Ihr lacht wohl über den Träumer,  
Der Blumen im Winter sah?

Ich träumte von Lieb' um Liebe,  
Von einer schönen Maid,  
Von Herzen und von Küssem,  
Von Wonn' und Seligkeit.

Und als die Hähne krähten,  
Da ward mein Herz wach.  
Nun sitz' ich hier alleine  
Und denke dem Traume nach.

Die Augen schließt ich wieder,  
Noch schlägt das Herz so warm.  
Wann grünt ihr Blätter am Fenster,  
Wann halt' ich mein Liebchen im Arm?<sup>15</sup>

Wilhelm Müller, der Dichter der *Winterreise*, war den Zeitgenossen als Freiheitsdichter bekannt, und er war in der Zeit der Restauration auch ein politisch sehr wacher Publizist. Im Winter vom Mai zu träumen, müssen wir auch als politische Metapher lesen, wie auch die *Winterreise* insgesamt. Aber beziehen wir das Gedicht auf den Flüchtling im Winter: Sein Frühlingstraum erweist sich als „Täuschung“ (so lautet die Überschrift von Nr. 19, Schubert 1974, 407) und bleibt unerfüllt. Die Blätter am Fenster werden niemals grünen. Die Wirklichkeit zerfällt bis zur Dissoziation in eine Traumwelt und eine Welt des Wachens.

Der musikalische Kontrast, mit dem Schubert Traum und Erwachen gegenüberstellt, ist ungleich deutlicher als im Text: Dem lichten, fast walzerartigen A-Dur zu Beginn folgen, nach Moll gewendet, die grellen Dissonanzen des Klaviersatzes, die fast wie Geschrei anmuten und sich bis zum Fortissimo steigern. Die berührende, melodische dritte Strophe, in langsamem 2/4-Takt, findet ihre Entsprechung in der Schluss-Strophe. Mit lang gehaltener leerer Oktave A und schließlich einem fahlen Moll-Dreiklang verklingt das Lied im Pianissimo.

Im Lied Nr. 17 (*Im Dorfe*) bekommt das Ende des Traumes noch eine weitere Dimension:

---

<sup>15</sup> Müller 1986, 59f. Schubert 1974, 402f. Bei meinem Vortrag in Innsbruck habe ich eine Aufnahme mit Christoph Prégardien (Tenor) und Michael Gees (Klavier) vorgespielt.

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

Es bellen die Hunde, es rasseln die Ketten,  
Die Menschen schnarchen in ihren Betten,  
Träumen sich Manches, was sie nicht haben,  
Thun sich am Guten und Argen erlaben:  
Und morgen früh ist Alles zerflossen. –

Und etwas später: „Ich bin zu Ende mit allen Träumen – “.<sup>16</sup> Hier verbinden sich Literatur und Musik zu einer Einheit, in der der Glaube an den romantischen Traum aufgegeben ist.

Wenn wir an Heines Gedichte aus dem *Buch der Lieder* denken, so finden wir Ähnliches. Von dem Fichtenbaum, der in Eis und Schnee einsam von einer Palme träumt, wissen wir so gut wie von der Sehnsucht der Lotosblume, dass die Erfüllung des Traumes von vornherein ausgeschlossen ist. Heine, die Abgründe fürchtend, hat seiner Klage darüber „die subtile Begleitung des Sarkasmus“ mitgegeben (Béguin 1972, 392), Schubert dagegen hat den Mut zum unverstellten, ungemilderten Schmerz.

Das goldene Zeitalter, von dem sie alle träumten, liegt für Schubert wie für Müller und Heine „jenseits der Welt und hinter dem Ende der Zeiten“ (Béguin 1972, 388). Durch sie stirbt der romantische Traum.

## Quellen

- Günderrode, Karoline von (1981): *Der Schatten eines Traumes*. Gedichte. Prosa. Briefe. Hg. von Christa Wolf. Berlin. Buchverlag Der Morgen
- Hegel, Georg W. F. (1970): *Vorlesungen über die Ästhetik. I – III*. Frankfurt a.M. (= Theorie Werkausgabe Bd. 13-15)
- Heine, Heinrich (1973): *Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke*. Hg. von Manfred Windfuhr. 16 Bände. Hamburg 1973-1997
- Heine, Heinrich (1975): *Buch der Lieder*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag
- Müller, Wilhelm (1986): *Die Winterreise und andere Gedichte*. Hg. von Hans-Rüdiger Schwab. Frankfurt a.M.: Insel Verlag
- Novalis (1978): *Das dichterische Werk. Tagebücher und Briefe*. Hg. von Richard Samuel. München

---

<sup>16</sup> Müller 1986, 53f. Schubert 1974, 406.

- Schlegel, August Wilhelm (1963): *Die Kunstrethe. Kritische Schriften und Briefe II.* Hg. von Edgar Lohner. Stuttgart
- Schubert, Franz (o.J.): *Lieder.* Bd. I – VII. Hrsg. von Max Friedländer. Leipzig: Edition Peters
- Schubert, Franz (1964): *Die Dokumente seines Lebens.* Hg. von Otto Erich Deutsch. Kassel
- Schubert, Franz (1974): *Die Texte seiner einstimmig komponierten Lieder und ihre Dichter.* 2 Bände. Hg. von Maximilian und Lilly Schochow. Hildesheim
- Schubert, Gotthilf Heinrich (1814): *Symbolik des Traums.* Bamberg. Faksimile-Ausgabe Heidelberg 1968.

## Sekundärliteratur

- Béguin, Albert (1972) [1937]: *Traumwelt und Romantik.* Bern
- Bloch, Ernst (1959): *Das Prinzip Hoffnung.* Frankfurt a. M.
- Dittrich, Marie-Agnes (1997): „Die Lieder“. In: Dürr, Walther/Krause, Alfred (Hg.): *Schubert-Handbuch.* Kassel, S. 141-267
- Fischer-Dieskau, Dietrich (1985): *Auf den Spuren der Schubert-Lieder.* Kassel. 2. Auflage
- Fischer-Dieskau, Dietrich (1999): *Franz Schubert und seine Lieder.* Frankfurt a. M.: Insel Verlag
- Fröhlich, Hans J. (1978): *Schubert.* München
- Fürbeth, Oliver (1997): „Schuberts ‚Doppelgänger‘“. In: Metzger, Heinz-Klaus/Riehn, Rainer (Hg.): *Franz Schubert „Todesmusik“ (= Musik-Konzepte 97/98).* München, S. 66-74
- Gal, Hans (1970): *Franz Schubert oder die Melodie.* Frankfurt a. M.
- Gülke, Peter (1991): *Franz Schubert und seine Zeit.* Laaber
- Hitschmann, Eduard (1915): „Franz Schuberts Schmerz und Liebe“. In: *Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse III,* H. 5, S. 287-292
- Karallus, Manfred (1983): „Schuberts Traum. Und wie man ein Trauma bewältigt“. In: *Neue Zeitschrift für Musik,* H. 12, S. 4-9
- Kremer, Detlef (2007): *Romantik.* 3. Auflage. Stuttgart
- Langer, Susanne K. (1984) [1942]: *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst.* Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag (engl. *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art,* Cambridge, Mass.)
- Manegold, Ingemarie/Rüther, Eckart (2006): *Der Träume Wirklichkeit. Eine Anthologie deutschsprachiger Traumgedichte. Vierter Teil. Von der Romantik zum Realismus.* Münster
- Oehlman, Werner (1987): *Reclams Liedführer.* Stuttgart 1987

„Ich bin zu Ende mit allen Träumen!“

- Reik, Theodor (1915): „G.H. Schuberts ‚Die Symbolik des Traumes‘ [sic], 1814“. In: *Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse* III, H.5, S. 295-298
- Schnebel, Diether (1979): „Auf der Suche nach der befreiten Zeit“. In: Metzger, Heinz-Klaus/Riehn, Rainer (Hg.): *Franz Schubert* (= Musik-Konzepte Sonderband). München, S. 69-88
- Schwab, Hans-Rüdiger (1986): „Nachwort“. In: Müller, Wilhelm: *Die Winterreise und andere Gedichte*. Hg. von Hans-Rüdiger Schwab. Frankfurt a.M.: Insel Verlag, S. 160-175
- Solomon, Maynard (1981): „Franz Schubert’s My Dream“. In: *American Imago* 38, S. 137-154
- Staiger, Emil (1986): *Musik und Dichtung*. Zürich
- Wangerin, Wolfgang (2004): „„Die ganze Welt der Schmerzen muss ich tragen‘. Liebe, Einsamkeit, Tod in Schuberts Vertonungen zeitgenössischer Lyrik“. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag*. München, S. 63-90
- Wangerin, Wolfgang (2006): „„Der einsame Mittelpunkt im einsamen Kreis‘. Winterbilder am Ende der Romantik: Wilhelm Müller, Franz Schubert, Caspar David Friedrich“. In: Ders. (Hg.): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler, S. 303-322
- 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
- Wolf, Werner (2001): „„Willst zu meinen Liedern deine Leier drehn?“ Intermedial Metatextuality in Schubert’s ‚Der Leiermann‘ as a Motivation for Song and Accompaniment and a Contribution to the Unity of *Die Winterreise*“. In: Bernhart, Walter/Wolf, Werner (Hg.): *Word and Music Studies. Essays on the Song Cycle and on Defining the Field*. Amsterdam/Atlanta, S. 121-140



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



# **„Die Revolution oder Berlin – Tag & Nacht“**

## **Zeitgenössische deutschsprachige Rockmusik im Deutschunterricht**

CAROLINE BADER

### **Einleitung**

Aktuelle deutschsprachige Pop- und Rockmusik spielt im Leben der Heranwachsenden eine wesentliche Rolle, umso erstaunlicher ist es daher, dass dieses Genre im Unterricht eher selten aufgegriffen wird, vom Deutschunterricht mitunter gar nicht. Obgleich es bereits intensive Auseinandersetzungen mit diesem Thema gegeben hat, ist die Zahl dieser Arbeiten auf ein paar wenige beschränkt. Genannt sei in diesem Zusammenhang Susanne Pichottkys Monografie (2013, erstmals 2005), die sich mit deutschsprachiger Rockmusik im Lyrikunterricht beschäftigt hat, sowie Morten Brandts Bestrebungen hinsichtlich der Rockband *Tocotronic* (2006). Obgleich die beiden und weitere Forschende mit ihren Arbeiten der Integration von zeitgenössischer Musik in den Deutschunterricht Vorschub geleistet haben, liegen auch ihre Arbeiten zumeist mehr als zehn Jahre zurück, weswegen sich dieser Beitrag nun aktueller Rockmusik zuwendet.

Ästhetische Auseinandersetzungen mit der Vielfalt der (deutschsprachigen) Literaturlandschaft sowie eine kritische Reflexion ebendieser sind zwei der Ziele des Deutschunterrichts für die Oberstufe. Häufig steht dabei im Zentrum, dass Schülerinnen und Schüler vor allem ‚rechtes‘ Gedankengut erkennen, hinterfragen, ja sogar negieren lernen. Weitaus weniger oft wurde hinterfragt, wie mit politisch ‚linken‘ Gedanken umgegangen werden soll. Auf den folgenden Seiten möchte ich darauf eingehen, wie es dem Deutschunterricht gelingen kann, auf Phänomene wie unterschwellige Gewalt bis hin zum expliziten Aufruf zur Gewalt, ethische Fragwürdigkeit und moralische Indifferenz sowie eine unklare politische Positionierung intensiv einzugehen und Lernende ein Stück weit dazu zu bemächtigen, Texte im Gesamten kritisch zu beäugen und sich nicht vorschnell von diffusen Begrifflichkeiten wie ‚links‘ und ‚rechts‘ vereinnahmen lassen. Zu diesem Zweck soll der Gegenstand der Analyse, das Lied *Schüsse in die Luft*, welches 2014 auf dem zweiten Album *In Schwarz* der Band Kraftklub erschien, einer Analyse unterzogen werden.

## ***Schüsse in die Luft* von Kraftklub: Eine Analyse**

Die aus Chemnitz stammende Band begann ihre Karriere im Jahre 2010, bereits 2011 konnte sie erste große Erfolge verbuchen. Ihre Musik besteht, grob gesagt, aus einer Mischung zwischen Rock und deutschem Sprechgesang, häufig werden auch Elemente aus anderen Genres miteinbezogen. Auch bei KritikerInnen findet die Band fast durchwegs Zuspruch. Laut Pascal Münger gelinge es Kraftklub, die „Großstadtmelancholie der Jugend“ aufzugreifen und in „relevante Inhalte“ zu verpacken. Er bezeichnet den Stil der Band als eine „Mischung aus stampfenden Disco-Beats, treibenden Gitarren, energetischem Sprechgesang, fanfarenhaften Refrains und lebensnahen Texten“ (Münger 2012). Diese Texte, mit „steilen Thesen und eingängigen Wortwitzen unterlegt“, sind es, in Kombination mit der einfachen, aber doch kraftvollen Musik, die diese Band so bedeutend macht und sie als „Sprachrohr einer ganzen Generation gelten lässt“ (Schneeberger 2012).

Meine Mutter sagt  
Junge, geh' ma' schlafen  
Fahr mal in Urlaub!  
Aber ich soll auf die Straße  
5      Sagt Farin Urlaub  
Ja okay, jetzt steh' ich hier  
Doch bin allein vor einer Wand  
Da bin nur ich und sonst nichts  
Nur dieser Stein in meiner Hand  
10     Es ist ein einsamer Krieg  
Gegen den Dreck, der mich umgibt  
Den verfickten Dreck  
Den scheinbar keiner außer mir sieht  
Aber wie auch?  
15     Wenn niemand rausschaut?  
Lieber auf der Couch mit  
Frauentausch oder Bauer sucht Frau  
Und ja natürlich nur ironisch und nur so nebenbei  
Aber im Vergleich mit den Opfern da ist das eigene Leben schon geil  
20     Ein Hund beißt nicht, wenn er bellt und alles ist gut  
Solange die auf RTL noch 'n bisschen dümmer sind als du

### *Refrain*

Und ich schieße in die Luft (Bang Bang Bang)  
Ich ziehe in den Krieg, aber keiner zieht mit  
Drei Schüsse in die Luft (Bang Bang Bang)

## „Die Revolution oder Berlin – Tag & Nacht“

- 25      Der Einzige hier draußen bin leider wieder ich  
      Und ich schieße in die Luft (Bang Bang Bang)  
      Doch keine Reaktion, nur Beschwerden über Krach  
      Drei Schüsse in die Luft (Bang Bang Bang)  
      Die Revolution oder Berlin Tag & Nacht
- 30      Du wirst nicht enttäuscht  
      Wenn du nie etwas erwartest  
      Und bevor du etwas falsch machst  
      Dann mach mal lieber gar nichts  
      Irgendjemand sagt schon irgendwann mal irgendwas
- 35      Ansonsten musst du halt zufrieden sein mit dem, was du hast  
      Und selbst wenn alles scheiße ist, du pleite bist und sonst nix kannst  
      Dann sei doch einfach stolz auf dein Land  
      Oder gib die Schuld ein paar ander'n armen Schweinen  
      Hey, wie wär's denn mit den Leuten im Asylbewerberheim
- 40      Und nein, ich war nie anti-alles, ich war immer anti-ihr  
      Doch hab' schon lange angefangen mich mit Dingen zu arrangieren  
      Und genau das wollt' ich nie, ich bin schon viel zu lange hier  
      Ich muss hier weg, denn ansonsten werd' ich irgendwann wie ihr

### *Refrain*

- 45      Allen ist alles egal, außer der Handyvertrag  
      Und ich male alles schwarz  
      Mit 390 Euro Hartz kommt man nicht weit im Bio-Markt  
      Und ich male alles schwarz  
      Dein verkackter Kommentar war natürlich nur ein Spaß, alles klar  
      Und ich male alles schwarz
- 50      Die ganze Nacht besoffene Vollidioten bedienen an der Bar  
      Für sieben Euro die Stunde, aber schwarz

### *Refrain*

Ich schieße in die Luft (Bang Bang Bang)  
Drei Schüsse in die Luft (Bang Bang Bang)<sup>1</sup>

Als Reaktion auf soziale und politische Umbrüche wollen die Musiker von Kraftklub ihr Lied verstanden wissen. Die Revolution, die sie hier fordern, soll gleichzeitig auf die Missstände in der Gesellschaft aufmerksam machen, die vor allem auch

---

<sup>1</sup> Songwriter: Felix Brummer / Karl Schumann / Steffen Israel; Songtext von Schüsse in die Luft © BMG Rights Management. URL: <https://genius.com/Kraftklub-schusse-in-die-luft-lyrics> [zuletzt aufgerufen am 29.11.2018].

den Umgang mit AsylwerberInnen in ihrer Umgebung betrifft (vgl. Beganovic 2014). Die Forderungen, die sie stellen, sind dabei mitunter nicht klar einzuordnen. Den Weg, welchen die Band seinen ZuhörerInnen nahelegt, ist nämlich kein gewaltfreier. Wenn der Leadsänger Felix Brummer in einem Interview seinen Mitmenschen fehlende Empathie vorwirft, aber selbst nur noch Gewalt als Ausweg besingt (vgl. von der Brelie 2015), stellt sich die Frage, wie Gewalt als Reaktion auf Missstände zu interpretieren ist und wie viel Radikalisierung hinter der ‚politisch linken‘ Fassade steckt.

Rein textuell birgt bereits die erste Strophe in Verbindung mit der Bridge und dem Refrain das Bild eines Amokläufers in sich. Der Sprecher wirkt global unzufrieden und sucht für seine Wut auf die Umstände, die Gesellschaft und die Politik ein Ventil. Da jedoch seine Worte unerhört zu bleiben scheinen – immerhin findet er sich alleine vor einer Wand wieder und möchte in einem einsamen Krieg gegen den „Dreck“ ankämpfen, den außer ihm niemand zu sehen scheint (vgl. Z. 6-13) –, muss er in einer für ihn logischen Konsequenz zum körperlichen Kampf schreiten: Mit einem „Stein in [s]einer Hand“ (Z. 9) zieht er in den Krieg. Im Refrain explodiert die Stimmung hörbar mit den Schüssen, die er in die Luft abfeuert. Selbst diese Schüsse scheinen die Leute nicht wachzurütteln, sie bleiben lieber auf ihrer Couch und beschweren sich über den veranstalteten Krach, während sie weiter sogenannte ‚scripted-reality-shows‘ im Fernsehen verfolgen, die sich vor allem durch bemerkenswerte Niveaulosigkeit auszeichnen. Zu diesen gehört auch die Sendung „Berlin Tag & Nacht“ (Z. 29), auf die sich Kraftklub in ihrem Lied beziehen und die auch im Titel dieses Aufsatzes zu finden ist. Den Krieg, den der Sprecher selbst herbeigeführt hat, muss er daher auch alleine weiterführen (vgl. Z. 22-29), wie auch Amokläufer, die sich missverstanden und ungehört auf dieser Welt fühlen, für gewöhnlich einen einsamen, wenngleich brutaleren Weg der Gewalt gehen.

Die Vorstellung davon, dass Unzufriedenheit in Gewalt mündet, ist offenkundig. Der vom Sprecher eingeschlagene Weg ist also typisch für einen unzufriedenen Menschen, dessen Forderungen nicht ernst genommen werden und der sich auf seine eigene Art und Weise Gehör verschaffen muss. Damit ist auch der Satz des Refrains erklärt: „Ich schieße in die Luft“. Radikal wird nun dem klarenden Wort eine Absage erteilt, und einzige und allein Gewalt, wenngleich sie sich (noch) gegen niemanden richtet, scheint die Lösung zu sein. Diese Art der Konfliktlösung wird aber, wie der Titel meines Beitrags verrät, als Revolution verstanden, nicht als bloßer, sich Gehör verschaffender Ausweg. Ob eine solche radikale Auslegung dann tatsächlich noch mit einer Revolution gleichgesetzt werden kann, wage ich zu bezweifeln, schließlich gäbe es auch gewaltfreie Möglichkeiten der Konfliktaustragung.

In stilistischer Hinsicht kann man den Sprechgesang in *Schüsse in die Luft* durchaus dem Genre des Hip-Hops und Raps zuordnen. Wie für Rap-Texte üblich, finden

sich auch hier Endreime. Ebenso typisch ist dabei die Abneigung gegenüber reinen Reimen, stattdessen werden vermehrt assonantische Halbreime verwendet (z.B. Z. 14-17), wodurch es einerseits gelingt, den RezipientInnen im Ohr zu bleiben und Rhythmus zu erzeugen. Durch die Assonanzen wird aber andererseits transportiert, dass man sich von nichts einengen lassen möchte und Regeln missachten soll, was dazu führt, dass das Lied an Authentizität gewinnt.

Darüber hinaus finden sich zahlreiche rhetorische Stilmittel, neben Ironie und Sarkasmus auch das Rap-typische Wortspiel. In den Zeilen 45 bis 52 wird auf zynische Weise darauf aufmerksam gemacht, dass die Welt aus den Fugen gerät, man dem Sprecher aber stets ‚Schwarzmalerei‘ (vgl. Z. 47) vorwirft. In der letzten Zeile wandelt sich dann das ‚Schwarzmalen‘ in ein ‚schwarz Arbeiten‘, wodurch Kraftklub durch eine semantische Verschiebung mit der Erwartungshaltung der Rezipierenden spielt.

Auch die direkte Adressierung ist ein beliebtes Stilmittel im Sprechgesang und dient dem Aufzeigen der Machtposition, da der Sprechende in aller Ruhe belehren und kritisieren kann, ohne eine mögliche Unterbrechung durch das ‚Du‘ zu befürchten, was auch in *Schüsse in die Luft* der Fall ist. Während die erste Strophe noch keine unmittelbare Adressierung enthält, werden die Hörenden vor allem in der zweiten Strophe direkt angesprochen (Z. 30-39). Die Zeilen unmittelbar vor dem Refrain (Z. 40-43) wenden sich nicht bloß an ein *Du*, sondern an ein *Ihr*, wodurch sich das lyrische Ich an dieser Stelle klar von der großen, untäglichen Masse abgrenzen möchte. Nicht das bloße Belehren über das falsche Verhalten des Einzelnen ist ausschlaggebend, sondern das Deutlich-Machen, unter keinen Umständen so zu werden, wie der Rest der Bevölkerung laut seinen Aussagen bereits ist. Dieses Außenseitergefühl, gepaart mit einer Ästhetik des „Oppositionellen, Ausweichenden, Skandalhaften, Offensiven, Vulgären und Widerständigen“ (Fiske 1999, 54) und der Zuwendung zur gesellschaftlichen Unterschicht sind typische Stilmittel des Hip-Hop-Genres, deren sich Kraftklub hier durchwegs bedient.

Vor allem der Sprechgesang des Liedes erinnert stark an einen Rap-Text. Hierbei ist zu beachten, dass es bei einem Sprechgedicht weniger auf die musikalische Unterstützung als vielmehr auf den Inhalt des ‚Gesagten‘ ankommt. Das trifft auf *Schüsse in die Luft* durchaus zu, denn die verwendeten Akkorde sind eher als unauffällig zu bezeichnen, wodurch der Fokus auf dem Text liegt. Dabei gilt es, diese Ästhetik keinesfalls als minderwertig zu betrachten, sondern die Qualität an anderen Maßstäben zu messen, als es zum Beispiel bei Pop-Songs geschieht. Die Ästhetik eines Rap-Textes zeichnet sich vor allem durch Originalität aus, sie ist darüber hinaus an der Verständigung orientiert, also selten semantisch ambivalent, schließlich ist die Botschaft, welche die Band zu vermitteln versucht, so eindeutig wie möglich zu gestalten. Zentral sind zudem ebenfalls Tabubrüche bzw. ethisch bedenkliche

Passagen, die sich bei Kraftklub zum einen durch das explizite Aufzeigen von Gewalt sichtbar machen, zum anderen durch die Verwendung von Vulgärsprache (Z. 12, 36, 49, 51), wodurch die Band, wie im Folgenden nun noch gezeigt wird, vor allem ihre Authentizität zu unterstreichen versucht.

Den Künstlern ist offenbar sehr daran gelegen, ihren Text so authentisch wie möglich zu gestalten, um damit die HörerInnen zu erreichen. In diesem Sinne ist auch die lexikalische Ausgestaltung, typisch für den Sprechgesang, an der gesprochenen Alltags- und Jugendsprache sowie am Slang orientiert. Durch die fehlende Normierung gilt der Text tendenziell als konkreter, kreativer und prägnanter und damit wiederum als authentisch.

Auch das Musikvideo unterstützt die Botschaft der Band nachhaltig. Grundsätzlich handelt es sich hierbei um einen beinahe vollständigen *one-shot*, d.h. das Musikvideo wurde ohne erkennbaren Schnitt gedreht, wodurch erneut eine authentische Stimmung vermittelt wird. Das allgemeine Setting ist sehr düster gehalten – man befindet sich in einem schier endlos erscheinenden Tunnel, der zudem schlecht beleuchtet ist. Überdies ist schwarz die vorherrschende Farbe, auch alle auftretenden Personen sind durchwegs schwarz gekleidet.

Von besonderem Interesse sind weiterhin die symbolischen Bildmotive, deren sich die Band bei der Gestaltung bedient hat. Der Sänger geht zumeist alleine in eine Richtung, die meisten Personen, auf die er trifft, gehen an ihm vorbei in eben jene Richtung, aus der er gerade kommt, aus der er, symbolisch betrachtet, ausbrechen möchte, was sein Gefühl, alleine zu sein, verstärkt. Auch das von ihm selbst initiierte Zerplatzen der Luftballons (siehe Abb. 1) kann symbolisch ausgelegt werden. Einerseits erinnert schon das Geräusch stark an einen Pistolschuss, andererseits ist mit dem Zerplatzen eines Ballons häufig auch das Zerplatzen von Illusionen, das Wachrütteln, gemeint. Selbst Farin Urlaub, der Frontsänger der Punkrockband *Die Ärzte*, der im Lied namentliche Erwähnung findet (vgl. Z. 5), erscheint in diesem Tunnel als Schwarz-Weiß-Bild an der Wand, wodurch der Eindruck entsteht, er sei bereits verschieden und mit ihm die Hoffnung auf eine Besserung der Umstände, für die sich schließlich auch seine Band stark gemacht hat bzw. macht.



Abb. 1

Darüber hinaus birgt auch das erste Drittel des Videos schon Gewaltausbrüche. Der Sänger schlägt mit einem Vorschlaghammer auf einen Fernseher ein, erzürnt über die Untätigkeit der Menschen, die lieber fernsehen, statt ihm auf der Straße beizustehen (Abb. 2). In weiterer Folge erhält der Sänger immerhin Unterstützung durch zwei verummumpte Frauen, die ihn auf seinem Weg begleiten und das Bild eines bevorstehenden Aufstands verstärken (Abb. 4).



Abb. 2

Gewalt wird bei *Schüsse in die Luft* nicht bloß besungen, sondern auch direkt im Musikvideo gezeigt. Das beginnt mit dem noch eher harmlosen Zertrümmern eines

Fernsehers und steigert sich kontinuierlich. Der Sänger hält im Laufe des Videos ständig eine imaginäre Pistole, die er mit seinen Fingern formt. Dabei richtet er sie zunächst gegen sich selbst (Abb. 3), dann vermehrt in die Luft (Abb. 4) und zuletzt, als Klimax des Videos, hält er sie direkt in die Kamera und drückt immer häufiger ab und zielt damit direkt auf den Hörenden bzw. Sehenden (Abb. 5).



Abb. 3



Abb. 4



Abb. 5

Von besonderem Interesse ist jenes aggressive Gedränge mit den fahnenschwenkenden ‚Patrioten‘, die ihm entgegenkommen (Abb. 6). Beobachtet man dieses Geschehen genau, erkennt man, dass der Anstoß zur Gewalt nicht von ihnen, sondern vom Sänger ausgeht, er also offenbar derjenige ist, der seine Wut kaum kontrollieren kann, und sie in Gewalt, hier dann tatsächlich schon gegen Menschen gerichtet, münden lässt. Nicht einmal jene Patrioten, bei denen man gemeinhin großes Konfliktpotenzial vermutet, scheinen hier diejenigen zu sein, die ‚auf Krawall gebürstet‘ sind.



Abb. 6

Der Höhepunkt der Bedrohlichkeit ist erreicht, als der Sänger sich gegen Ende des Clips inmitten von Rauchbomben wiederfindet, das Bild zu flimmern beginnt und man kaum noch erkennen kann, was gerade um ihn herum passiert (Abb. 7).



Abb. 7

Mit ihrem Lied spiegeln Kraftklub eine ambivalente Haltung wider. Einerseits wollen sie mit ihrer musikalischen Darbietung die Missstände thematisieren, die sie in ihrer Heimat beobachten konnten, gegen die sie sogar mitdemonstrierten und Konzerte organisierten (*Wir sind mehr* – ein Konzert, welches der Solidaritätsbekundung gegen ‚rechte‘ Gewalt diente), andererseits gehen die Mitglieder der Band sehr weit, wenn sie, offenbar durch Hilflosigkeit gezwungen, einen aggressiven Weg beschrieben und sich damit nicht von den Menschen abgrenzen, denen man gemeinhin eine niedrige Hemmschwelle bezüglich Gewaltausübung nachsagt, sondern sich diesen tatsächlich sogar eher annähern. In einen Krieg zu ziehen, um eine Revolution zu starten, bei der offenbar auch Waffengewalt vonnöten ist, birgt genauso viel Radikalität in sich wie jede noch so banal formulierte Forderung aus jenen Kreisen, welche die Mitglieder von Kraftklub so verachteten.

### **Welche Rolle spielt (Rock-)Musik für Heranwachsende?**

Musik ist unbestritten ein allgegenwärtiger Lebensbegleiter, unerheblich ob man sie mag oder nicht, man entgeht ihr nicht. Sie begegnet jedem in Kirche, Kaufhaus, öffentlichen Institutionen etc. Auch in isolierter Form über die Kopfhörer, deren

sich vor allem die Heranwachsenden bedienen, wird Musik gehört und damit vermehrt zum Intimerlebnis. Dabei ist es insbesondere die Pop- und Rockmusik, welche sich unter Jugendlichen großer Beliebtheit erfreut. *Pop* ist dabei ein Überbegriff der sogenannten Mainstream-Musik, der vieles einschließt, während sich *Rock* ausdifferenziert und sich an aktive jugendkulturelle Szenen bindet (vgl. Jerrentrup 1998, 59ff.).

In der Pubertät treten, neben den Eltern und der Schule, die Freunde als weitere Sozialisationsinstanz immer mehr in den Vordergrund. In dieser Gruppe Gleichaltriger wird nun Musik gehört, was zu Abgrenzungs- und Neuorientierungserfahrungen führt. Vor allem als emotionale Verarbeitungshilfe ist Musik für die Jugendlichen präsent, sodass diese Form der Kunst für die Heranwachsenden nicht bloß ein kultureller Teilbereich ist, sondern vielmehr ein lebensweltübergreifendes Spektrum, das der Suche nach dem Ich auf die Sprünge hilft (vgl. ebd., 62ff.).

Die gesamte Rock- und Popszene ist für junge Menschen von immenser Bedeutung. Sie greift in das soziale Werden ein, verhilft bei der Suche nach eigenen Leitbildern und Identifikationsfiguren. Die Musiker fungieren als Ersatz-Autorität und konstituieren die Bildung von Gruppen. Ansgar Jerrentrup hebt die Bedeutung von Pop/Rock hervor, indem er postuliert, dass dieses Genre ein „geradezu lebenswichtiger Erlebnisbereich“ (Jerrentrup 1998, 62) sei, der zeige, wie hungrig die Heranwachsenden nach Erlebnissen seien, die ihnen die reale Welt nicht zu bieten vermöge. Die Frustration, die durch die gefühlten Eingrenzungen der Lebensmöglichkeiten bedingt sei, suche bei Heranwachsenden ein Ventil, wofür sich dieses Genre gut zu eignen scheine.

Darüber hinaus war und ist Musik für die Heranwachsenden ein wichtiges Instrument der Politisierung, die mit dem jeweiligen sozialhistorischen Kontext verbunden ist. In politischer Hinsicht haben sich in der heutigen Zeit unzählige Subkulturen entwickelt, die sich auf dem gesamten Spektrum von politisch links und rechts einordnen lassen. Dabei lässt sich jedoch festhalten, dass musikalische und politische Sozialisation in keinem „unidirektionalen Bedingungsverhältnis zueinander“ (Pfaff 2013, 411) stehen, sondern „unterschiedlich in individuelle Stilisierungsprozesse eingebunden“ (ebd.) sind. Vielmehr scheint es notwendig zu sein, den Blick auf „biographische [...], familiale, [...] lokalräumliche oder peerbezogene Traditionierungen musikalischer Präferenzen oder politischer Orientierungen und Handlungsmuster“ (ebd.) zu legen.

Die Musikpräferenzen der Jugendlichen in einem Unterrichtssetting zu treffen, ist in zweierlei Hinsicht schwierig. Einerseits ist die Wechselwirkung zwischen dem Hörer/der Hörerin und dem Musikstück äußerst komplex und nicht auf einfache Adjektive reduzierbar. Das bedeutet, die Präferenzen der Jugendlichen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie multifaktoriell sind – es also viele Ursachen für

den Geschmack der Heranwachsenden gibt (vgl. Dollase 1998, 342ff.). Andererseits ist die Fülle von Musikangeboten derart erschlagend, dass sich selbst die Heranwachsenden mit der Frage nach ihrer eigenen Präferenz schwertun. Daher sollte man sich als Lehrperson dessen bewusst sein, dass selbst moderne Rockmusik nicht bei allen Jugendlichen Anklang finden wird.

## Integrationsmöglichkeiten für die Sekundarstufe II

Dieses Kapitel zeigt an zwei Beispielen, wie die beiden „Geschwisterkünste“ (Wangerin 2006, 298) Musik und Literatur in den Deutschunterricht integriert werden können. Dieser fächerübergreifende Ansatz stellt den Versuch dar, beiden Disziplinen gerecht zu werden und eine gelungene Verknüpfung zu erstellen. Notwendig dafür ist eine stetige Betonung der Querverweise zwischen den einzelnen Fächern und das Herstellen einer gemeinsamen Unterrichtskultur (vgl. Bönnighausen 2007, 84).

Eine intensive Analyse des Liedes, wie ich sie oben durchgeführt habe, ist dabei ebenso essenziell wie das Arbeiten mit verschiedenen Paratexten, um ein ganzheitliches Verstehen zu fördern. Darüber hinaus ist es unerlässlich aufzuzeigen, dass jedweder Gewaltaufruf stets kritisch zu hinterfragen ist, unabhängig davon, welche politische Seite angestrebt oder mit welchen übergeordneten Interessen man einen solchen Aufruf zu legitimieren versucht. Wenn Kraftklub und andere Bands mit ihren Texten des Öfteren als Ersatz-Autorität fungieren und Heranwachsende dem Vorgetragenen gerne Glauben schenken, dann ist es notwendig, an dieser Stelle Aufklärung zu betreiben und sie zur Reflexion anzuhalten. Es ist offenkundig, dass den Lernenden kognitive Werkzeuge mitgegeben werden müssen, mit denen sie jedwede Art von Musik kritisch beäugen können. Zu beachten ist aber stets, dass ein solcher Unterricht nur gemeinsam, in einem offenen Setting und einem wertschätzenden Miteinander, funktionieren kann.

### *Erster Unterrichtsvorschlag: Kritische E-Mail an Felix Brummer*

Eine Möglichkeit der Aufarbeitung im Unterricht stellt der Versuch dar, auf das Lied mit einer entsprechenden Antwort zu reagieren. Dabei ist es vonnöten, mit den Schülerinnen und Schülern den Song zunächst intensiv zu analysieren und die Band ein Stück weit zu entlarven, auch mithilfe zentraler Paratexte, wie z.B. den von mir verwendeten Interviews. Darüber hinaus erscheint es hilfreich, auf weitere Informationstexte zurückzugreifen, die sich mit den Begriffen wie politisch ‚rechts‘ oder ‚links‘ (kritisch) auseinandersetzen.

## „Die Revolution oder Berlin – Tag & Nacht“

Im Anschluss sollen die Schülerinnen und Schüler eine E-Mail an Felix Brummer, den Frontsänger und Textschreiber der Band, verfassen. In dieser sollen sie ihn auf alles aufmerksam machen, was ihnen während der Analyse und der Reflexion aufgefallen ist. Dabei können sie dem Sänger zustimmen, sie können Unverständliches hinterfragen oder gar ein völlig anderes Weltbild darlegen, je nachdem, wie sie den Inhalt des Liedes interpretieren und welche Bilder in ihnen hervorgerufen wurden. Wenn der Wunsch von Seiten der Lernenden besteht, kann die Mail gerne abgeschickt werden, eine Antwort wäre bestimmt von großem Interesse für die Lernenden (und Lehrenden).

### *Zweiter Unterrichtsvorschlag: Antwortrap*

Darüber hinaus ist es gut vorstellbar, dass die Schülerinnen und Schüler einen Antwortsong bzw. einen Antworttrap auf das Lied von Kraftklub erstellen möchten. Zum einen müssen die Lernenden sich dafür ebenfalls intensiv mit dem Ausgangslied auseinandersetzen und zum anderen selbst produktiv werden, um möglicherweise zu einer alternativen Sicht auf die im Lied verhandelten Themen gelangen. Des Weiteren kann erneut das Miteinbeziehen von Paratexten eine große Hilfestellung für die Lernenden darstellen. In einem offenen Gespräch kann jeder Schüler und jede Schülerin ihre Meinung kundtun und mit Beispielen aus dem Lied unterfüttern. Somit wird ein Setting geschaffen, in dem sich jeder wertgeschätzt fühlt und in dem jede Meinung einen berechtigten Platz erhält. Das Lied kann, ganz im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts, vertont und im Anschluss vorgetragen werden. Zu diesem Zwecke lohnt sich das Miteinbeziehen der Musiklehrperson bzw. auch das Heranziehen von Sekundärliteratur zur Ästhetik von Rap- oder Hip-Hop-Texten.

## **Ziele einer Beschäftigung mit Musik im Deutschunterricht**

Nun stellt sich die Frage, welchen Ertrag man sich von diesen Zugängen erwarten darf und welche Ziele angestrebt werden. Esterl und Petelin (vgl. 2013, 9ff.) sprechen von einem ästhetisch-emotionalen Mehrwert, der sich in einer Beschäftigung mit Musik im Deutschunterricht ergeben kann, da, wie oben schon erwähnt, Musik im Leben der Jugendlichen zumeist eine herausragende Rolle spielt. Aus pädagogisch-didaktischer Sicht ist die Beschäftigung mit Musik im Deutschunterricht als äußerst wertvoll anzusehen, da sie zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt, indem sie kognitive, emotionale und kreative Potenziale gleichermaßen nutzt und erweitert. Sie kann einen Zugang zu anderen Denk- und Ausdrucksformen bieten,

womit in weiterer Folge eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Rolle erfolgen kann.

Auch in soziokultureller Hinsicht ist das Miteinbeziehen von Musik sinnvoll, schließlich spielt Musik für die Jugendlichen eine unbestritten hohe Rolle. Durch die Auseinandersetzung mit Liedern, Interpreten u.Ä. entwickeln sich kulturelle Kompetenzen, welche bei der Ausbildung des eigenen Musikgeschmacks zum Tragen kommen. Gesellschaftskritische, aktuelle politische Botschaften, die Bands und Interpreten schon seit den 60er Jahren vortragen, sind für eine Integration in den Unterricht von großem Interesse, da Aktuelles durch Musik aufgegriffen wird, was dort dann analysiert und reflektiert werden kann. Auch Kraftklub selbst verortet sich in diesem Spektrum, was eine Auseinandersetzung mit ihren Botschaften nur umso erstrebenswerter macht.

Aus ästhetischer Sicht ist die Nähe der beiden Künste – nämlich Literatur und Musik – zueinander für den Deutschunterricht offenkundig von Interesse. Gemeinsam ist den beiden (wie allen anderen Künsten auch), dass sie untrennbar mit der Rezeption verbunden sind. Ebenso ist ein Sinn nicht sofort erschließbar, sondern ergibt sich nur schrittweise im Zuge eines oftmals langen Prozesses, über subjektive Zugänge oder im Austausch mit anderen (vgl. Wangerin 2013, 55).

Neben Wolfgang Wangerins Beschreibung der ästhetischen Nähe der beiden Künste seien hier vor allem Kasper H. Spinners zwölf Thesen zur ästhetischen Bildung (vgl. 2008, 9ff.) genannt, die als fächerübergreifendes Konzept fungieren und sowohl rezeptive als auch produktive ästhetische Erfahrungen als Teil allgemeiner Bildung verstehen. Beispielsweise beschreibt schon die erste These die sinnliche Wahrnehmung, die es in der Schule zu fördern gilt. Hierbei kann schon das alleinige Abspielen von Musik zu einer sinnlich-ästhetischen Wahrnehmung führen, die verstärkt wird, wenn man die gewonnenen Sinneseindrücke produktiv verarbeitet, was in meinen beiden Unterrichtsbeispielen angestrebt wird. In einer von Spinners Thesen spielt auch die Synästhesie, die eine Wahrnehmung auf mehr als nur einem Sinneskanal beschreibt, eine zentrale Rolle. Im Unterricht verschiedene Wahrnehmungsweisen anzupreisen, um damit Sinneseindrücke zu intensivieren, kann vor allem mit dem Vertonen und Vortragen des Antwort-Raps realisiert werden.

## Fazit

Kraftklub gilt seit vielen Jahren als Sprachrohr einer gesamten Generation (vgl. Schneeberger 2012). Die breite Masse der Jugend scheint angetan von den Musikern und ihren eingängigen Texten. Zumeist sind ihre Lieder aus dem Alltag gegriffen

und thematisieren dabei oft Lustiges, Ironisches, aber durchwegs Harmloses. Der Song *Schüsse in die Luft* hingegen wurde in diesem Aufsatz einer intensiven Analyse unterzogen. Als Reaktion auf gewaltsame Ausschreitungen in ihrer Heimatstadt gegenüber AsylwerberInnen (oder neuerdings auch GegendemonstrantInnen) sahen sich die Mitglieder gezwungen, mit diesem Lied zu reagieren. Ganz entgegen ihrer Absicht, Missstände aufzuzeigen und Menschen nicht mit dem Zeigefinger belehren zu wollen, zeigt sich Kraftklub mit dieser Herangehensweise von einer radikalen, latent gewaltbereiten Seite. Unterschwellig Gewalt zu fordern, um einen Umbruch zu kreieren, scheint mir nicht der Weg zu sein, der einer gesamten Generation nahegelegt werden sollte. Einem ethisch reflektierten Deutschunterricht muss es daher gelingen, ambivalente Haltungen und ethisch fragwürdige Positionierungen zu entlarven, unabhängig von der Intention der Musiker. Die vorgeschlagenen Unterrichtskonzepte können dafür als Wegbereiter dienen.

## Literatur

- Baacke, Dieter (1998): „Die Welt, die Musik und die Jugend. Eine Einführung“. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-28
- Beganovic, Amina (2014): „Kraftklub im Interview: Mainstream, Erfolgsdruck und Schüsse in die Luft“. In: Vienna Online vom 17.09.2014. URL: <https://www.vienna.at/kraft-klub-im-interview-mainstream-erfolgsdruck-und-schuesse-in-die-luft/4088228> [zuletzt aufgerufen am 12.08.2018]
- Bönnighausen, Marion (2007): „Medieneinsatz im fächerübergreifenden Unterricht“. In: Josting, Petra/Hartmut, Jonas (Hg.): *Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht*. München: kopaed (= Medien im Deutschunterricht, 2006, Bd. 5), S. 83-100
- Brandt, Morten (2006): „Goethe, Brecht und Tocotronic? Rockmusik im Deutschunterricht“. In: Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, 21) S. 239-257
- von der Brelie, Kira (2015): „Ich will den Leuten nichts vorbeten“. In: *Hannoversche Allgemeine* vom 16.01.2015. URL: [www.haz.de/Hannover/ZiSH/Uebersicht/Interview-mit-Kraftklub-Saenger-Felix-Brummer](http://www.haz.de/Hannover/ZiSH/Uebersicht/Interview-mit-Kraftklub-Saenger-Felix-Brummer) [zuletzt aufgerufen am 10.09.2018]
- Dollase, Rainer (1998): „Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher“. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 341-368

- Esterl, Ursula; Petelin, Stefanie (2013): „Es wird so viel über Musik gesprochen...“. Musik im Deutschunterricht“. In: Esterl, Ursula/Petelin Stefanie (Hg.): *Musik*. Innsbruck: Studienverlag (= *ide. informationen zur deutschdidaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Heft 2, Jg. 37), S. 8-19
- Fiske, John (1999): „Populäre Texte, Sprache und Alltagskultur“. In: Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hg.): *Kultur, Medien und Macht: cultural studies und Mediänanalyse*. Opladen: Leske + Budrich, S. 54
- Forman, Murray (2009): „Machtvolle Konstruktionen: Stimme und Autorität im HipHop“. In: Hörner, Fernand/Kautny, Oliver (Hg.): *Die Stimme im HipHop: Untersuchungen eines intermedialen Phänomens*. Bielefeld: Transcript (= Studien zur Populärmusik), S. 23-50
- Fluch, Karl (2018): „Wir sind mehr“: Deutschröck gegen Nazis in Chemnitz“. In: *DerStandard* vom 30. August 2018. URL: <https://derstandard.at/2000086388623/Wir-sind-mehr-Deutschröck-gegen-Nazis-in-Chemnitz> [zuletzt aufgerufen am 10.09.2018]
- Holoubek, Helmut (1998): *Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema von Variationen*. Frankfurt a.M.: Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 36)
- Hörner Fernand (2009): „Je suis authentique. Die Rolle der Stimme für die Behauptung von Authentizität.“ In: Hörner, Fernand/Kautny, Oliver (Hg.): *Die Stimme im HipHop: Untersuchungen eines intermedialen Phänomens*. Bielefeld: Transcript (= Studien zur Populärmusik). S. 89-120
- Jerrentrup, Ansgar (1998): „Populärmusik als Ausdrucksmedium Jugendlicher“. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-92
- Münch, Thomas (1998): Jugend, Musik und Medien. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 384-400
- Münger, Pascal (2012): „Die Hoffnung der Indie-Szene“. In: *Neue Zürcher Zeitung* vom 21.4.2012. URL: <https://www.nzz.ch/die-hoffnung-der-indie-szene-1.16554027> [zuletzt aufgerufen am 12.03.2018]
- Pfaff, Nicolle (2013): „Musik, Szenen und Politik – Jugendkulturen und das Projekt der besseren Welt“. In: Heyer, Robert/Wachs, Sebastian/Palentien, Christian (Hg.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 395-420
- Pichottky, Susanne (2013): *Aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik im Lyrikunterricht der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Pichottky, Susanne (2014): „Deutschunterricht und Musik am Beispiel der Jugendmusik“. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 845-859
- Schepers, Petra; Wetekam, Burkhard (2012): *Handbuch Medienkunde: Konzeption und praktische Umsetzung schulischer Medienbildung*. Braunschweig: Westermann (= Praxis Pädagogik)

## „Die Revolution oder Berlin – Tag & Nacht“

- Schneeberger, Ruth (2012): „Loser aus dem Osten“. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 09.02.2012.  
URL: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/musik-von-kraftklub-die-loser-aus-dem-osten-1.1224147> [zuletzt aufgerufen am 12.03.2018]
- Spinner, Kaspar H. (2008): „Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen“. In: Vorst, Claudia et al. (Hg.): *Ästhetisches Lernen: fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt a.M., Wien: Lang (= Studien zur Germanistik und Anglistik, 18), S. 9-24
- Theresa (o.A.) (2014): „Im Interview: Kraftklub“. In: *Testspiel.de* vom 10.09.2014. URL: <https://www.testspiel.de/im-interview-kraftklub/283210/> [zuletzt aufgerufen am 13.08.2018]
- Wangerin, Wolfgang (2006): „Literatur, Musik, Bildende Kunst. Integrationsbeispiele für die Sekundarstufe II“. In: Ders. (Hg.): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, 21), S. 298-332
- 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
- Wolbring, Fabian (2015): *Die Poetik des deutschsprachigen Rap*. Göttingen: V&R unipress (zugl. Duisburg-Essen, Univ., Diss.)

## Abbildungen

- Kraftklub: *Schüsse in die Luft*. Youtube, 22.12.2014. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Dx0MGYe4jR4> [zuletzt aufgerufen am 20.11.2018]

# „Aufräumarbeiten nach 100 Jahren Selbstverwirklichung“

## PeterLichts popmusikalische Rilke-Rezeption in *Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern*

CARLO BRUNE

*Mit jedem Satz,  
den ich hier verlier,  
werde ich weniger wahr.*

(PeterLicht 2011a, Neue Idee)

### 1. Einleitung

„Popmusik hat die Möglichkeit, für drei Minuten zwanzig ein Fass aufzumachen. Und in dieser ganz eigenen Welt ist ein Blitz möglich“ (Kämmerlings 2011). So PeterLicht in einem Interview aus dem Jahr 2011. Die vielleicht ein wenig holprige Metaphorik treibt im Bild des Licht in der Dunkelheit schaffenden Blitzes nicht nur ein Spiel mit dem eigenen Künstlernamen, sie steht zugleich in der Tradition einer Ästhetik der Plötzlichkeit. In einer solchen bewegt sich auch das Gedicht *Archaischer Torso Apollos* von Rainer Maria Rilke, an dessen Ende die im Zuge der Betrachtung jäh aufblitzende Erkenntnis steht: „Du mußt dein Leben ändern“. Diesen Schlussappell bezeichnet wiederum PeterLicht in einem Interview als „de[n] größte[n] Satz, der über diesem Jahrhundert hängt“<sup>1</sup>, und stellt ihn in die Mitte seines Songs *Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern* (PeterLicht 2011a).

Dass seine Einschätzung nicht vorbehaltlosen Anschluss nach sich zieht, sondern eher eine kritische Revision im Kontext veränderter soziokultureller Rahmenbedingungen mit sich bringt, wird herauszuarbeiten sein. Der Vergleich mit dem Sonett Rilkes ermöglicht es, zentrale Charakteristiken der popmusikalischen Ästhetik PeterLichts zu konturieren, und zwar sowohl mit Blick auf die Art und Weise,

---

<sup>1</sup> So PeterLicht in einem von seinem damaligen Plattenlabel *motormusic* autorisierten Kommentar im Rahmen der Präsentation des Videos *Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern*. (PeterLicht 2011b)

wie die *lyrics* des Liedes<sup>2</sup> auf sprachlicher Ebene arbeiten, als auch hinsichtlich des oft spannungsreichen Zusammenspiels von Text und Musik bzw., was die Umsetzung im Videoclip anbetrifft, auch von Text, Ton und Bild.

Thematisch wird dem unter Rekurs auf Konzepte von Subjektivität, Identität und Individualität nachgegangen, womit unweigerlich auch Fragen des Verhältnisses von Ästhetik und Ethik aufgeworfen sind: Welchen Beitrag kann Kunst bzw. die Auseinandersetzung mit ihr zu einem guten, gelingenden Leben leisten – und welch unterschiedliche Antworten vermögen der Text der klassischen Moderne mit seinem Appell zur bedingungslosen Neuausrichtung des eigenen Lebens und Selbstverwirklichung einerseits und die Lieder PeterLichts mit ihrer Forderung nach „Aufräumarbeiten nach 100 Jahren Selbstverwirklichung“ (PeterLicht 2008, *Marketing*) rund ein Jahrhundert später andererseits zu geben?

Hierzu werden zunächst einige Schlaglichter auf die Figur PeterLichts und sein künstlerisches Konzept geworfen; unter dem Titel eines Songs (*Fluchtstück*) versammelt, fokussiere ich hier primär auf die Inszenierung von Abwesenheit des Subjekts. Im Anschluss erfolgt eine kurze Analyse zentraler Merkmale des zugrunde gelegten Intertextes, Rilkes Sonett *Archaïscher Torso Apollos*, was die Basis für die intermediale Auseinandersetzung mit dem Song *Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern* bildet. Ein kurzes Fazit in Form eines Vergleichs und didaktische Implikationen stehen am Ende.

## 2. „Fluchtstück“: Künstler und Konzept

- Der Künstler: „Ich verflüchtigte mich“ (PeterLicht 2011a, *Fluchtstück*)

2001 landet PeterLicht, der später nicht nur als Musiker, sondern auch als Dramatiker, Lyriker, Prosa- und Theaterregisseur sowie Konzeptkünstler in Erscheinung tritt, mit *Sonnendeck* einen veritablen Sommerhit. Der Song wirkt, als sei er in Eigenproduktion im heimischen Wohnzimmer auf dem Synthesizer „zusammengefrickelt“ (was er faktisch allerdings nicht ist...); Text und Musik kommen „reflektiert naiv“ daher, wie man es vielleicht nennen könnte – eine Mischung, die häufig ins Absurde kippt (vgl. Pye 2015, 197-203) und die zumindest die *lyrics* auch der späteren Alben PeterLichts oftmals noch prägen wird, während er musikalisch seit *Melancholie und Gesellschaft* im Jahr 2006 auf Bandformat um- und aufrüstet.

---

<sup>2</sup> In einem Interview mit Max Dax (PeterLicht 2006a) beansprucht PeterLicht explizit diesen Begriff für seine Musik, da er sich in der „Tradition des Kunstliedes, des 19. Jahrhunderts und Schuberts“ verortet. Vgl. auch Specht 2012, 64.

Dabei ist es vor allem seine Inszenierung als öffentliche oder gerade nichtöffentliche Person, durch die er Aufmerksamkeit erregt. Bis in die frühen 2010er Jahre verbirgt er konsequent sein Gesicht, tritt – ob als Musiker oder Schriftsteller – nur abgehängt hinter Leinwänden oder anderem Sichtschutz auf. Auch wenn er dieses „Bilderverbot“ mittlerweile deutlich gelockert (vgl. Specht 2012, 63), ja weitgehend aufgegeben hat, zeigt es, wie der Künstler bzw. die von ihm geschaffene Kunstfigur die Gesetze des Pop (und wohl auch des Literaturbetriebs) gleichermaßen bedient und durchbricht: Denn was einerseits eine geschickte Form der Selbstinszenierung und -vermarktung ist und mediale Aufmerksamkeit auf sich zieht, verweigert sich andererseits den Regeln des Diskurses, dem Starkult und Authentizitätsstreben.<sup>3</sup> „Verbergen und Verschwinden“, so Benjamin Specht, erweisen sich so als „zentrale Strategien, mit deren Hilfe die gute Nachricht übermittelt werden kann, dass ein richtiges Leben im falschen denkbar ist“ (ebd., 79).

- ... und das Konzept: „meide meide meide die Popkultur [...] lalala“

Auch die Kunst PeterLichts kreist um Fragen resp. Problematiken von Identitätskonstruktionen und -zuschreibungen in unserer Gegenwartsgesellschaft. Das Verhältnis von Ethik und Ästhetik wird hierbei insbesondere auf die Frage bezogen, wie sehr sich das vermeintlich Eigene, Individuelle als etwas erweist, das von den Regeln des Diskurses und sozioökonomischen Rahmenbedingungen präformiert ist.

Mit postmodernen Philosophien bzw. Sozialtheorien teilt PeterLichts Analyse der Gegenwartsgesellschaft die Auflösung eines festen Begriffs von Identität bzw. Subjektivität. Die buchstäbliche Gesichtslosigkeit des postmodernen Menschen thematisieren nicht nur viele seiner Songs, sie wird auch in seinen literarischen Texten aufgegriffen<sup>4</sup> und rückt in die Mitte der Coverart seiner Alben: Auf dem Album *Melancholie und Gesellschaft* (PeterLicht 2008) sind etwa Passanten abgebildet, deren Köpfe durch bunte Punkte überklebt zu sein scheinen, der Albumtitel *Das Ende der*

---

<sup>3</sup> Dies folgt einer Dialektik, die in *Fluchtstück* wie folgt beschrieben ist: „Die Erfindung des Systems ist / die Erfindung der Flucht. Der Aufbau / einer geschlossenen Abteilung ist das Graben eines Fluchttunnels“ (PeterLicht 2011a). Das Verbergen des eigenen Gesichts bildet hierbei eine Strategie, auf die nicht nur PeterLicht setzt, sondern die etwa auch in der Rap-Szene verbreitet ist. Künstler wie Cro oder Sido treten oder traten mit Masken auf.

<sup>4</sup> Vgl. etwa folgende Passage aus seinem Buch *Lob der Realität*: „Ich habe kein Gesicht. Und du hast keins. / Dein Gesicht ist ein statistischer Vorgang / ein gemittelter Wert / und ob eine Wahrheit sich zeigt auf deiner äußeren Form / als Ausblühung des Inneren / diese Frage entzieht sich / und sackt weg / mit dem Zweifel / wie verblühende Anemonen / Leise. Sanft. / Zack. Weg. / Blatt für Blatt“ (PeterLicht 2014, 38).

*Beschwerde* (PeterLicht 2011a) ist aus Buchstaben geformt, die Körper-Fragmente abbilden und so zu buchstäblichen Text-Körpern werden. Auch hier bleiben Kopf und Gesicht meist ausgespart; rücken sie dennoch ins Bild, dann nur in Form der Maske oder so, dass keine Identifikation möglich ist.

Dabei lässt sich nicht nur an Phänomenen wie dem Aufnehmen und Posten von Selfies ablesen, dass in der Gegenwartsgesellschaft exzessive Formen der Selbstinszenierung in einer dialektischen Gegenbewegung eine solcherart diagnostizierte Leere des Subjekts zu überdecken, überschreiben suchen. Dies zeigt sich auch in der letztlich beliebigen, versuchsweisen Aneignung verschiedenster Identitäten, die das Lied *Ich war mal Cowboy* in der Gegenwartsgesellschaft beobachtet und zum Thema macht: „Ich war mal Cowboy, jetzt bin ich Buddhist. [...] Morgen werd ich vielleicht / Beamter oder Rocker sein“ (PeterLicht 2001, vgl. Specht 2012, 67).

Der Ort, von dem aus hier gesprochen bzw. gesungen wird, gestaltet sich dabei allerdings als überaus brüchig und bleibt Teil der Welt der kritisch beobachteten Phänomene. Denn ebenso wie die Kunstfigur PeterLicht die Gesetze der Popkultur gleichermaßen bedient wie sich ihnen verweigert, gilt dies auch für seine Lieder. Pop, bereits vom Begriff her der Populär- und somit Massenkultur verpflichtet, erweist sich hier immer schon als Teil dessen, was zur Kritik steht. Und so warnt PeterLicht in seinem frühen Lied *Popkultur/Meide* gleichsam auch vor sich selbst: „Meide meide meide / die Popkultur meide / meide die Popkultur – / dann geht's dir besser“ (PeterLicht 2001). An die in den Schlussversen formulierte Warnung: „die Popkultur ist nicht gut für uns / die Popkultur“ wird allerdings ein „lalala“ angehängt (ebd.), das auf der Rückseite des Booklets der *Lieder vom Ende des Kapitalismus* handschriftlich, nun leicht verfremdet zu „La La La“ (PeterLicht 2006b), als Selbstdizitat wiederkehrt. Und es ist letztlich genau dieser Zusatz, der die Eindeutigkeit der Aussage wieder aufbricht und sie autoreflexiv subvertiert. Denn auch die Kritik der Popkultur mittels der Popkultur wird am Ende von dieser eingeholt: Das beiläufig-beliebig klingende „lalala“ verweist auf den unreflektiert wirkenden Gestus der Lieder, den es zugleich inszeniert.

### **3. Archaïscher Torso Apollos (Rainer Maria Rilke)**

- Die griechische Götterstatue: „da ist keine Stelle, / die dich nicht sieht“

Von der Popkultur der Gegenwart zu einer griechischen Götterstatue, mit der sich das von PeterLicht zitierte, kanonisch gewordene Gedicht der literarischen Moderne befasst, Rilkes *Archaïscher Torso Apollos* (sämtliche Zitate: Rilke 1996, 513).

Doch so weit weg von den angesprochenen Thematiken bewegt sich diese Antike-Rezeption nicht, steht in ihrem Zentrum doch auch ‚nur‘ ein Torso, dem neben Haupt und Extremitäten zudem ein weiteres Körperteil abhandengekommen ist: das Geschlecht. Um all dies kreist das Gedicht resp. die den Torso betrachtende Sprechinstanz; doch werden diese Leerstellen im Zuge der Betrachtung imaginativ wieder restituiert und gerade so zu ‚Energiezentren‘, die Text und Torso gleichermaßen strukturieren.

Zu Beginn ereignet sich eine erste Ersetzung und Verschiebung: Auf das Konstatieren eines Mangels („Wir kannten nicht sein unerhörtes Haupt, / darin die Augenäpfel reiften“) erfolgt noch im gleichen Vers, eingeleitet durch die Konjunktion „[a]ber“, die Bekundung einer Fülle, deren Dynamik – befördert auch über die markanten Enjambements – sich auf die folgenden Verse überträgt: „Aber / sein Torso glüht noch wie ein Kandelaber, / in dem sein Schauen, nur zurückgeschraubt, / sich hält und glänzt.“ Ersetzt wird hier der Kopf durch den Körper und hiermit (An-) Sprache, das „unerhörte [...] Haupt“ (Hervorhebung C.B.), durch materiell-sinnliche Präsenz. Und so vermag in deren Wahrnehmung, im eigenen Blick dann zugleich das „verlorengegangene ‚Schauen‘“ des Gottes substituiert zu werden (vgl. Sautermüller 2013, 237). Es geht über auf den Körper, auf den im Blick des Betrachters gleichsam lebendig werdenden Torso: Der wird Licht, strahlt wie ein „Kandelaber“, „glüht“ und „glänzt“.

Hierin kündet er von einer höheren, „blenden[den]“ Wahrheit. Im Augenblick der höchsten Verlebendigung der Statue, „im leisen Drehen der Lenden“, geht ein „Lächeln“ „zu jener Mitte, die die Zeugung trug“ – ein Verweis auf ein zweites leeres Zentrum, von dem diese Wahrheit ihren Ausgang zu nehmen scheint (vgl. ebd., 240). Vorbereitet wird dieser Sprung in den Bereich des Triebhaft-Archaischen bereits durch die Ver fremdung einer konventionalisierten Metapher im zweiten Vers, in der von einem „[R]eif[]en der „Augenäpfel“ die Rede ist: Durch den mit der Fruchtbarkeit der Natur konnotierten Bildspender wird der wache Blick des Verstandes auf eine ihm über- oder zumindest vorgeordnete natürliche Ordnung und ihre organischen Zyklen zurückgeführt. Wenn im weiteren Verlauf dann infolge der Verschiebung von Kopf zu Körper der Glanz und damit das „Schauen“ des Torsos mit dem Flimmern von Raubtierfellen verglichen wird, ordnet dies dem apollinischen Ausdruck der Gestalt ein dionysisches Element bei (vgl. Bohrer 2015, 339), das die Form sprengt, ausbricht „wie ein Stern“ „aus allen seinen Rändern“ (ebd.).

- ... und ihr Betrachter: „Du mußt dein Leben ändern“

Sich vor dem hiermit verbundenen Anspruch zu verbergen, ist nicht möglich: „denn da ist keine Stelle, / die dich nicht sieht: Du mußt dein Leben ändern.“ Bürge dieses Appells ist nicht zufällig Apollo, zierte dessen Tempel im antiken Delphi doch der Satz: „Erkenne dich selbst“ (vgl. Braungart 2005, 235). Doch ist es „nicht der mythische Apollo, dessen Torso uns anblickt, sondern eine existentiell aufgipfelnde Idee des Kunstwerks“ (Bohrer 2015, 340). Und so bleibt auch die Schlussbotschaft des Gedichts, so sprachlich schlicht wie autoritativ sie im Unterschied zum vorhergehenden Text daherkommt, reziprok vom imaginativen Blick des Betrachters und zugleich auch von der freien ästhetischen Rezeption des Lesers, welche der des betrachtenden lyrischen Ich korreliert, abhängig.<sup>5</sup>

Hier freilich ist der Text unmissverständlich: Denn auch wenn diese ästhetisch begründete Freiheit nicht ‚ausbuchstabiert‘, nicht inhaltlich-konkret gefüllt wird, bleibt der an das „Du“ gerichtete Appell, von ihr Gebrauch zu machen, unhintergehbar, unumstößlich. „Rilke entwirft das Modell einer existentiellen Begegnung mit der Kunst. Das Personalpronomen ‚Du‘ in der Schlusszeile betrifft sowohl die Anrede des lyrischen Ich an sich selbst wie an den Leser und schließt die Chance ein, dass der lebensverändernde Funke vom einen auf den anderen überspringt“ (Sautermüller 2013, 250). Das Ideal der Antike mag Torso bleiben, ein unmittelbarer Zugang, eine rückwärtsgewandte Flucht in das Archaische, in den Mythos verwehrt, doch die Aufforderung, dieses leere Zentrum in der Kunstabetrachtung zu füllen, sich zu verwirklichen, sein Leben zu verändern, dieser Appell steht am Ende dann doch wie in Stein gemeißelt.

---

<sup>5</sup> Trotz ihres unmittelbaren Aufforderungscharakters suspendiert die Schlussformel in ihrer „Abstraktheit“ jeden „autoritären Sinn[...]“ ebenso wie eine moralische Indienstnahme der Kunst „und setzt an deren Stelle eine Freiheit – die Autonomie des Ästhetischen und damit einhergehend die konkrete Emanzipation und freie Tätigkeit des Lesers“ (Habel 2014, 218).

#### 4. *Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern* (PeterLicht)

*PeterLicht: Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern*

Du blickst in die Herde / und wartest / auf das Ende der Beschwerde  
und denkst Dir: / Gesellschaft ist toll, wenn nur all die Leute nicht wärn!  
deinen Weg kann keiner kreuzen / deine Spuren verlieren sich im All.  
ein sich weitendes All<sup>6</sup> / aus Tagen und Jahren / ein weites All  
von Hibbeln und Gestörten / losgerissnen Astronauten  
von Checkern und Empörten

Du / Du / Du / Du / Du und Dein Leben  
Du / Du / Du / Du / Ihr beide müsst / Dein Leben ändern.  
Du / Du / Du / Du und dein Leben  
Du / Du / Du / Du musst / Dein Leben ändern

Deine Spuren verlieren sich im All / keine Echos / keine Blende zurück  
kein Fortkommen ohne schweres Gerät  
noch niemand kam aus der Zukunft zurück  
Du blickst in die Herde / und wartest / auf das Ende der Beschwerde  
und denkst Dir: / Gesellschaft ist toll, / wenn nur all die Leute nicht wärn!

Du / Du / Du / Du / Du und dein Leben  
Du / Du / Du / Du / Ihr beide müsst / Dein Leben ändern.  
Du / Du / Du / Du musst / Dein Leben ändern  
Yeah Yeah Yeah Ahh / und wenn ich nur wüsste  
welches Leben ich ändern müsste / und welches besser nicht

Du weißt es könnte / alles anders sein! / Du weißt es könnte...  
du weißt... / es könnte / alles anders sein / ...du weißt...  
Keine Echos / keine Blende zurück / kein Fortkommen ohne schweres Gerät

Du blickst in die Herde / und wartest / auf das Ende der Beschwerde  
und denkst Dir: Gesellschaft ist toll, / wenn nur all die Leute nicht wärn!

Du / Du / Du / Du / Du und dein Leben  
Du / Du / Du / Du / Ihr beide müsst / Dein Leben ändern  
Du / Du / Du / Du / Du musst / Dein Leben ändern

---

<sup>6</sup> Im abgedruckten Text des Booklets (PeterLicht 2011a) wurde hier ein kleines „a“ handschriftlich zu einem großen „A“ überschrieben.

Yeah Yeah Yeah Ahh / und wenn ich nur wüsste  
welches Leben ich ändern müsste / und welches besser nicht

(PeterLicht 2011a)

PeterLichts Lied und Rilkes Sonett sind durch die im ästhetischen Diskurs aufgeworfene ethische Frage nach dem ‚richtigen Leben‘ thematisch verbunden, unterscheiden sich aber zugleich fundamental in der Art und Weise, wie diese Frage gestellt und m. E. beantwortet wird. Dies wird nicht zuletzt im intermedialen Zusammenspiel von Text, Ton und Bild bei PeterLicht deutlich.

Musikalisch arbeitet dieser hier mit einem für seine späten Alben typischen Bandarrangement, das mit Adjektiven wie „leicht“ oder „poppig“ (vgl. Kämmerlings 2011) beschrieben werden kann und oft auf „zuckrige Melodien“ (Seifert 2011) setzt. Es erinnert in Teilen schon fast an einen „Neue Deutsche Welle-Sound“, wie er „bei Nena oder Hubert Kah abgeschaut sein könnte“ (Kämmerlings 2011), PeterLicht selbst nennt die *Pet Shop Boys* als Referenz (vgl. PeterLicht 2013). Diese Analogien enden allerdings, wenn man auf das Zusammenspiel von Text und Musik blickt. Denn hier verbindet er „entlegene Elemente – experimentelle Lyrik und eingängigsten Pop“ (Frank 2012) – und kreiert so einen „postmoderne[n] Zitat-Pop“, der mit seiner „hitverdächtige[n] Eingängigkeit“ (Seifert 2011) als Element einer bewussten Inszenierung spielt. So entstehen Brüche, Friktionen, die sich auf der Bildebene fortsetzen. Denn ähnlich wie die *lyrics* setzt auch der Videoclip dem poppigen Sound absurd wirkende Versatzstücke entgegen; möglicherweise ausgelöste Reaktionen von Ekel oder Abscheu werden aber umgehend wieder ‚eingefangen‘, da die Künstlichkeit des Gezeigten mit zum Prinzip der Darstellung gemacht wird.

- *Text und Ton*

Zunächst zu den *lyrics* und der Musik: Ähnlich wie bei Rilke nimmt die Gedankenrede ihren Ausgang von einem Blick, in diesem Fall allerdings nicht auf den Torso einer individualisierten antiken Götterstatue, sondern ziemlich exakt auf deren Ge genteil: „Du blickst in die Herde“.<sup>7</sup> Auch die Form der Anrede in der zweiten Per-

---

<sup>7</sup> Dass auch hinsichtlich der Komplexität der sprachlichen Gestaltung gravierende Unterschiede vorhanden sind, sei nicht unterschlagen – zweifelsfrei arbeitet das Sonett Rilkes komplexer, vielschichtiger und ausgefeilter mit seinem Medium, was allerdings auch den gänzlich verschiedenen kulturellen Rezeptionsbedingungen eines der Hochkultur zugerechneten lyrischen Textes und eines häufig nur im Radio gehörten Popsongs geschuldet ist.

son Singular greift der Song von seinem Bezugstext auf. In beiden Texten konstituiert sich das Ich über das Du; von Beginn an der Einheit mit sich selbst beraubt,<sup>8</sup> die es bei Rilke allerdings m. E. performativ dadurch wiedergewinnt, dass es dem Torso imaginär eine ebensolche verleiht.

Die Häufung des Personalpronomens „Du“, die zudem durch die graphische Gestaltung im Booklet hervorgehoben wird, wo jedes einzelne *Du* einen eigenen Vers bildet, rückt die Dissoziation und eigentliche Leere des Ich bei PeterLicht noch stärker in den Fokus. Zugleich mangelt es ihm gerade an ‚wirklichen‘ Dialogpartnern. Denn auch, wenn es „in die Herde“ blickt, nimmt es sich hierin nur im Modus der Vereinzelung wahr: „Gesellschaft ist toll, / wenn nur all die Leute nicht wärn! / deinen Weg kann keiner kreuzen / deine Spuren verlieren sich im All.“ Das letzte Wort ist im Song mit starkem Nachhall unterlegt und sein Vokal wird im Gesang gedehnt; semantisch findet es im Text nicht nur als Raum-, sondern auch als Zeitmetapher Verwendung: „ein sich weitendes All / aus Tagen und Jahren“, in dem das Ich (bzw. dessen nur als fragmentarische, zusammenhanglose Aneinanderreihung von Zeitpunkten erfahrene Biographie) haltlos umhertreibt – und mit ihm die „Herde“ von „Hibbeln und Gestörten / losgerissnen Astronauten [...] Checkern und Empörten“, deren Teil es faktisch selbst ist.

Musikalisch, sprachlich und graphisch von dieser Strophe dann deutlich abgesetzt, folgt der Refrain mit der 19-fachen Wiederholung des „Du“, die schon fast wie ein ‚hibbeliges‘ Stottern wirkt. Dem ans Ende gesetzten Zitat aus Rilkes *Archaische[m] Torso Apollos* kommt dabei eher die Funktion zu, eine Sehnsucht zum Ausdruck zu bringen, als dass es eine Möglichkeit realer Verwirklichung gäbe: „Du / Du / Du / Du und dein Leben / Du / Du / Du / Ihr beide müsst / Dein Leben ändern / Du / Du / Du / Du und dein Leben / Du / Du / Du / Du / Du musst / Dein Leben ändern“. Nicht genug, dass das Ich sich nur über das anonyme „Du“ im Text zu artikulieren vermag. Über die Aussage „Du und dein Leben [...] Ihr beide müsst / dein Leben ändern“ grenzt es sich zudem von seinem Leben ab. In einer logisch paradoxen Aussage wird es dann aber genau dieses „Leben“, das wiederum dem Du helfen soll, es selbst – bzw. auch nicht es selbst, sondern sein Leben – zu ändern.<sup>9</sup>

Der weitere Verlauf des Textes variiert diesen Beginn, nach dem Refrain wird die zu Anfang verwendete Metapher der sich im All verlierenden Spuren ergänzt

---

<sup>8</sup> Mit Blick auf Rilkes Sonett findet dies weiterhin Ausdruck darin, dass sich die Sprechinstanz zu Beginn nur über das kollektive „Wir“ und folglich nicht individualisiert artikuliert.

<sup>9</sup> Dass dies in der letzten Strophe des Refrains dann zurückgenommen und zu „Du musst / Dein Leben ändern“ wird, dürfte der Tatsache geschuldet sein, dass nur so eine Zitation Rilkes möglich ist.

um die Verse „keine Echos / keine Blende zurück“; ein weiterer Verweis auf die Substanz- und Identitätslosigkeit des lyrischen Ich, die Ursache wie Wirkung zugleich der Tatsache ist, dass es nicht als Ich handelt und folglich auch keine bleibenden Spuren eigenen Wirkens hinterlässt, die qua Erinnerung zur Grundlage einer Identitätsausbildung werden könnten. So bedarf es vielmehr einer Stabilisierung von außen, die paradoxerweise seiner Bewegungsfreiheit zugleich hinderlich sein dürfte, um in der Gegenwart als Ich handlungsfähig zu bleiben: „kein Fortkommen ohne schweres Gerät“. Es folgt der identisch wiederholte Refrain, der Fortsetzung findet in einem auch melodisch anschließenden „Yeah Yeah Yeah Ahh / und wenn ich nur wüsste / welches Leben ich ändern müsste / und welches besser nicht“.

Auch hier arbeitet der Song mit Zitaten: Der in der Popmusik spätestens mit dem Beatles-Song *She loves you* (... „yeah, yeah, yeah“) etablierte Ausruf von Begeisterung steht quer zu dem Vorherigen, das „Ah“ zitiert das gedeckte „A“ aus „All“ und kippt somit von staunender Euphorie in blanke Verzweiflung. Die Gründe hierfür bringen die folgenden drei Verse zum Ausdruck: Der Vielzahl der ‚Dus‘, die dem hierauf rekurrierenden, nun erstmals von sich selbst auch in der ersten Person redenden Ich zur Selbstvergewisserung dienen, korreliert dessen Beobachtung, dass es längst nicht nur *ein* Leben lebt, sondern mehrere – unschlüssig darüber, welches es denn nun „ändern müsste / und welches besser nicht“.

Es folgt eine fast hymnisch anhebende Bridge, die musikalisch wie sprachlich die Möglichkeit von Veränderung in den Song trägt, sich allerdings in Wiederholungen verliert und nur im Irrealis ausformuliert wird: „Du weißt es könnte / alles anders sein! / Du weißt es könnte... / du weißt... / es könnte / alles anders sein / ...du weißt...“ – und dieses letzte „du weißt“ geht dann in Text und Ton recht unsanft über in „Keine Echos / keine Blende zurück / kein Fortkommen ohne schweres Gerät“. „[K]ein Fortkommen“ an dieser Stelle also auch für den Song: In einer Wiederholungsschleife rekurriert er abermals auf die Eingangsstrophe. Und hier dominieren – ganz im Gegensatz zu den Verben der Bewegung und Dynamik in Rilkes Sonett – Verben, die keine aktiven Handlungen kennzeichnen, sondern eher Passivität verkörpern und sich m. E. dem Melancholiendiskurs zuordnen lassen: Das Ich blickt (weiter) „in die Herde“, wartet „auf das Ende der Beschwerde“ und formuliert im eigenen Denken selbst eine solche, bevor es neuerlich in den erweiterten Refrain einstimmt, der den Rilke-Halbvers zitiert und an dessen Ende doch nur die eigene Ratlosigkeit steht.

Was dem Ich in PeterLichts Song fehlt, ist nicht nur der Torso einer antiken Götterstatue, dem qua Imagination neue Einheit verliehen werden kann – und so, wenn auch nur gebrochen, zugleich dem gefährdeten Ich selbst –, sondern auch ein fester Ort, von dem aus es sich überhaupt als Ich artikulieren, wahrnehmen und

denken könnte. Die sich in Rilkes Sonett bekundende Sehnsucht nach einem anderen Leben wird so von Beginn an in einer Form unterminiert, die bereits die Artikulation des Wunsches selbst erfasst. Dies bildet nicht nur die ins Absurde kippende sprachliche Gestaltung der *lyrics* ab, sondern auch das In- oder besser: Gegeneinander von luftig-leichter Popmelodie mit ihren *Yeah yeah yeahs* und existentieller Vereinzelung sowie Perspektivlosigkeit, die den Songtext durchziehen. Genau genommen verbietet sich hier sogar die Verwendung des Begriffs ‚existentiell‘; Identität und eigene Existenz sind überführt in ein kaltes, anonymes raumzeitliches „All“, in dem sie nirgends mehr verankert werden können – und so verweist auch jedes „Du“ nur noch auf den Riss, der das Ich durchzieht.

- *Bild*

Stärker noch als das Zusammenspiel von Text und Musik ist der Videoclip von Brüchen und einer Ästhetik des Absurden geprägt, die Logik und Kausalität als Kategorien filmischen Erzählers aushebelt (vgl. Leistner 2010, 86).<sup>10</sup> Die Eleganz (vgl. Frank 2012) und dynamische Leichtigkeit des Pop bricht sich immer wieder an den Bildern, die „in eine absurde Welt [führen]“ (Anding 2011). Zu deren Aufbau trägt auch bei, dass das ausschließlich weiße Bühnenbild die Heimeligkeit einer Zahnarztpraxis ausstrahlt; es wirkt anonym und eintönig: ein durch und durch kalter, künstlicher Raum, ohne Tiefe oder individuelle Gestaltungsmerkmale. Unterstützt wird dieser Eindruck durch eine nahezu statische Kameraführung; Einstellungen werden kaum variiert, Kamerafahrten oder Achsverschiebungen erfolgen ebenso wenig wie Kamerataschenwinks.

Dass dem Visuellen hierbei keine illustrative Funktion für die Musik zukommt, zeigt sich auch am Auseinanderlaufen von Bild und Tonspur: In einigen Passagen ist Gesang zu hören, der Sänger bleibt aber stumm; die sich im Verlauf des Songs ereignende Zerstörung der Instrumente bleibt ohne Einfluss auf die Musik, und auch das abgefilmte Spiel der Instrumente stimmt nicht durchgehend mit dem Gehörten überein. Diese Irritationen lenken die Aufmerksamkeit auf die Gestaltungsebene: Der Inszenierungscharakter des Videos wird augenfällig; die Produktion spielt ironisch mit ihrem eigenen Genre, dem vermeintlich authentischen Abfilmen eines Bandauftritts, sei es live oder im Studio.

Dem korreliert ein weiteres Merkmal: Die Köpfe der Bandmitglieder bleiben verdeckt. An diesem Punkt arbeitet der Videoclip dann mit Blick auf die *lyrics* partiell

---

<sup>10</sup> Simone Leistner verwendet diese Begrifflichkeiten als Kennzeichen einer Ästhetik des Absurden nicht mit Blick auf das Medium Film, sondern unter Rekurs auf Carl Einsteins Verfahren der „Textmontage“ (Leistner 2010, 86) in *Bebuquin oder die Dilettanten des Winters*.

durchaus wieder illustrativ und verweist auf das ‚Bilderverbot‘ der Kunstfigur PeterLicht ebenso wie auf die Identitätslosigkeit des lyrischen Ich. Auf die Spitze getrieben, bis hin zu ersten Erscheinungen einer körperlichen Auflösung, wird dies im weiteren Verlauf über die auf das Bildinventar einer Ästhetik des Grotesken verweisenden, z. T. in Nahaufnahme eingefangen, aus dem Inneren der Körper kommenden Blutungen. So wird auch der eigene Körper, in unserer Gegenwartsgesellschaft oft „letzter ‚Rückzugsort für das Selbst‘, [...] Hort von Authentizität und Identität“ (Thomas 2008, 238), von den Auflösungserscheinungen erfasst. Im Video ist hierüber zugleich markiert, dass unter der steril-aseptischen Oberfläche etwas faul, hinter den künstlich inszenierten Scheinwelten etwas grundlegend deformiert ist.



Abb. 1 (PeterLicht 2011b, im Original farbig)

Weiterhin wird die in den *lyrics* themisierte soziale Vereinzelung und Bezugslosigkeit in der Form aufgegriffen, dass auch die wie beliebig separat im Raum platzierten Bandmitglieder nicht interagieren, ja selbst im Augenblick der um sich greifenden Zerstörungen keinerlei Kontakt zueinander aufnehmen. Dies wiederum korrespondiert mit dem abweisend wirkenden Bühnenbild.

Auffällig wird im Verlauf noch ein weiteres Element, und zwar die nach kurzer Zeit in den Raum fahrenden, an Gestellen befestigten und mit hoher Frequenz ins Leere schnappenden Gebisse.



Abb.2 (PeterLicht 2011b, im Original farbig)

Spielt das Klappern der Gebisse auf die Kieferbewegungen beim Singen an – und bildet es die Schönheit des Gesangs auf seine Körperlichkeit und folglich auch auf Tod und Verfall ab? Macht es autoreflexiv, weil Farbe und m. E. auch Form der Gestelle an alte Computer erinnern, auf die Künstlichkeit, die Gemachtheit von Popmusik aufmerksam? Ist es ein Verweis auf die vom Text thematisierten, in der postmodernen Gesellschaft wirkenden Zerstörungskräfte, auf das zersetzende – und dabei zugleich grotesk-komische – Potential der unentwegten Beschwerde der „Herde“, auf deren Ende gewartet wird? Drückt es eine Angst aus? Bildet es in grotesker Verzerrung einen Backgroundchor nach? Klare Antworten können hierauf kaum gegeben werden – und als wären die Macher des Videos sich dessen bewusst, hört der ganze Spuk zum Ende hin auch glücklicherweise auf: die Gebisse verschwinden aus dem Bild, Körper und Instrumente erlangen gleichzeitig ihre Funktionen zurück. Die popmusikalische Welt ist vordergründig wieder heil; ein Sein kommt diesem Schein nach all den zuvor inszenierten Brüchen allerdings nicht mehr zu.

## 5. Fazit: Soziologische Skulpturen

In einem Interview mit der *Welt* vergleicht PeterLicht „dieses ganze Agieren im Popsystem“ mit einer „soziologischen Skulptur“ [...]: es ist ein Spiel, aber zugleich

ernst und existentiell“ (Kämmerlings 2011). Nicht nur die Metaphorik der Skulptur, die aus einem gegebenen Material etwas durch eigene Bearbeitung formt, lässt sich in einen Bezug zum Rilke-Gedicht über den Torso Apollos setzen, ähnlich wie dieses setzt auch die Kunst PeterLichts auf eine Ästhetik des Fragments (vgl. etwa die Covergestaltung zu *Das Ende der Beschwerde*), die Moderne und Postmoderne hier vereint. Und doch könnte die Art und Weise, wie die beiden Kunstwerke produktions- wie rezeptionsästhetisch verfahren, kaum unterschiedlicher sein.

Dies beginnt bei den sehr verschiedenen Rezeptionsbedingungen: Zielt das Rilke-Sonett auf eine genaue, wiederholte und langsame Lektüre seitens eines kleinen Kreises literarisch Gebildeter, so bleiben dem der Kürze und meist nur flüchtigen, akustischen Wahrnehmung verpflichteten Popsong, der sich über das Radio an einen sehr viel breiteren Adressatenkreis richtet, eben jene eingangs erwähnten 3 Minuten und 20 Sekunden, um „ein Fass aufzumachen“. Diese medialen wie soziokulturellen Voraussetzungen tragen mit dazu bei, dass sich der Absolutheitsanspruch von Kunst auflöst und in jene unaufhebbare Dialektik von inszeniertem Spiel und existentiellem Ernst, luftigem Pop und Angst oder Verzweiflung übergeht: „yeah yeah yeah Ahh“.

Diese Dialektik beruht auch darauf, dass PeterLichts popkulturelle Kunst, verstanden als „soziologische Skulptur“, vornehmlich nicht auf antike Götter und Mythen, sondern auf aktuelle gesellschaftliche Strömungen, eben auf das *Populäre* rekurriert, aus dem sie ihr Material, ihre Themen (und z. T. auch die Mittel der Gestaltung) bezieht.<sup>11</sup> Dieses Material wird aber in der Bearbeitung zugleich auch verfremdet, in neue Kontexte gesetzt, ihm werden neue Formen verliehen; der damit einhergehende Verweis auf den eigenen Inszenierungscharakter deutet zugleich auf den Konstruktcharakter der aufgegriffenen Diskurse. So werden popkulturelle wie gesellschaftliche Vorgaben oder Interessen nicht schlicht bedient, die Lieder wirken auf diese ebenso kritisch zurück. Der Weg zur Wiedergewinnung einer neuen Einheit, einer neuen Identität (und sei sie auch nur im Rahmen ästhetischer Imagination vollzogen) bleibt aber versperrt – und folglich auch eine direkte Verbindung von Ethik und Ästhetik im Sinne eines sich aus dem Ästhetischen herleitenden und zugleich darüber hinausführenden ethischen Appells, der zur Realisierung einer unbedingten ästhetischen Freiheit auffordert (vgl. Habel 2014, 218), wie es das Sonett Rilkes noch vorführt. Eine archaisch-mythische Kraft geht der Kunst PeterLichts, die vielmehr das Scheinhafte des Pop hervorhebt, bewusst ab.

---

<sup>11</sup> Mit dem intertextuellen Verweis in Form des Rilke-Zitats erfolgt jedoch zugleich auch ein Anschluss an den literarischen Kanon – letztlich werden die Grenzen zwischen vermeintlicher Populär- und Hochkultur so zur Auflösung gebracht.

Und doch bleiben Ethik und Ästhetik auch hier miteinander verbunden, allerdings zunächst einmal über ihre kultur- bzw. gesellschaftskritische Ausrichtung. Diese zeigt sich an der Art und Weise, wie zeitgenössische Selbstinszenierungsstrategien und Konzepte von Subjektivität aufgegriffen und hinterfragt werden. Damit einher geht eine popkulturelle Meta-Kritik an der Popkultur, welche – vermittels ihrer eigenen Verfahren – in ihren Strategien, vermeintlich Authentisches künstlich zu konstruieren, aus- und in Teilen auch bloßgestellt wird, ohne dass ihre künstlerischen Gestaltungsprinzipien grundlegend verlassen würden.

## 6. Didaktische Implikationen

Das ästhetische Potential des Songs lässt sich erst dann ausspielen, wenn die recht konventionellen Mustern des Pop folgende musikalische Gestaltung in ihrem spannungsreichen Zusammenspiel mit den *lyrics* resp. dem Videoclip erschlossen wird. Dann eignet sich die Auseinandersetzung mit dem Lied zugleich in hohem Maße für ästhetisch ausgerichtete intermediale Lernprozesse, aus denen sich gesellschaftskritische und bildungsrelevante Impulse ableiten lassen.

Am Beginn einer möglichen Unterrichtseinheit steht aber zunächst die Erarbeitung des Bezugstextes von Rilke. Sie wird deshalb vorgeschaltet, weil SchülerInnen der Zugang zu PeterLichts Position einer kritischen Beobachtung von Diskursen der Gegenwartsgesellschaft und Popkultur leichter fällt, wenn zuvor deutlich geworden ist, vor welchem Hintergrund sie sich allererst konturiert. Für eine Erschließung der Pointe des Songs und der Spezifika popkultureller Kunstformen wird ein Einblick in diesen kanonisch gewordenen Text der Avantgarde der literarischen Moderne unabdingbar. Hierbei ist insbesondere auf drei zentrale Aspekte zu fokussieren: 1. den Rekurs auf Apoll als den griechischen Gott der Künste, dessen Tempel in Delphi der Satz „Erkenne dich selbst“ schmückte; 2. die Tatsache, dass auch der Bezug zu dieser Gottheit sich nur mittels eines Torsos einstellt, der zugleich für eine Kunst des Fragments steht, und 3. den Betrachter, der sich (und den Rezipienten) in der zweiten Person Singular anredet und dessen Imagination im Rahmen der Kunstbetrachtung in den apodiktisch formulierten Schlussappell mündet; wobei dieser Prozess Ruhe und ästhetische Kontemplation – auch in der Lektüre – verlangt.

Ein Einstieg in die Arbeit mit dem Song PeterLichts erfolgt dann über eine Präsentation des Videoclips mit anschließender offener Gesprächsrunde, die erste Eindrücke abruft. Dies bietet sich nicht nur deshalb an, weil dieses Medium alle anderen mit einschließt, sondern auch weil die Inszenierung buchstäblich am augenfälligsten

mit konventionalisierten Denk- und Wahrnehmungsmustern bricht.<sup>12</sup> Setzt man in der Arbeit mit den SchülerInnen hier an und gibt ihnen die Möglichkeit, gerade auch ihre Irritationen und Fragen zu äußern, können sie dieser bewusst mit Fremdheitserfahrungen operierenden künstlerischen Form offen gegenübertreten und für ihre Gestaltungsmittel sensibilisiert werden. Auffallen wird vermutlich zunächst, dass – im Gegensatz zu genretypischen Vorbildern – die Köpfe der Musiker beim Abfilmen nicht ins Bild kommen, was einen Rekurs auf den Torso Apolls bei Rilke ermöglicht und zugleich Anknüpfungspunkte für die folgende Arbeit gibt. Auch andere Elemente, wie das austretende Blut, die Gebisse, die vorübergehende Zerstörung der Instrumente oder die partielle Bild-Ton-Desynchronisation werfen weiterführende Fragen auf. Auf diese ersten Eindrücke kann man im Folgenden zurückkommen.

Im Rahmen der weiteren Erarbeitung bietet es sich nun an, zunächst intramedial sukzessiv einzelne Gestaltungsformen und -funktionen in den Blick zu nehmen, bevor die verschiedenen Medien dann in Bezug zueinander gesetzt werden. Da sowohl Musik als auch Videoclip als distinkte Medien bereits intermedial arbeiten, wird zunächst mit dem Text begonnen. Rilkes Sonett kann hier immer wieder als Vergleichsfolie dienen. Über die Leitfrage: „Was kennzeichnet das Ich bzw. dessen Sprechen im Song PeterLichts im Unterschied zu dem Sonett Rilkes?“ werden erste Gemeinsamkeiten und Differenzen erschlossen, die sich im Folgenden vertiefen und aus denen sich weitere Fragen ableiten lassen. Die SchülerInnen werden so auf den unhintergehbaren Riss aufmerksam, der sich durch das Ich bei PeterLicht zieht und der etwa durch die wiederholte Anrede in der zweiten Person Singular oder die logischen Paradoxien im Refrain markiert ist. Ein sich anschließender Impuls: „Wie gestaltet sich das Verhältnis des Ich zur ‚Herde‘?“ bezieht dann die gesellschaftliche Ebene mit ein. In einem dritten Schritt lassen sich die Beobachtungen anhand eines *close reading* einzelner Verse vertiefen; hier kann etwa die Funktion der verwendeten Bilder im Mittelpunkt stehen. Eine abschließende Thematisierung der Gesamtstruktur des Textes, die einer Wiederholungsschleife mit Variationen gleicht, weitet den Blick der SchülerInnen für die Gestaltungsform und lässt sie erkennen, dass es keine Entwicklung im Sprechen gibt, das Ich vielmehr buchstäblich in und um sich selbst kreist.

---

<sup>12</sup> Zu berücksichtigen ist, dass sich die Aufmerksamkeit in aller Regel auf die Bildinszenierung und weniger auf Ton und Text richtet. Dies ist im Kontext der skizzierten Unterrichtseinheit aber insofern unproblematisch, als eine eingehende Auseinandersetzung mit allen drei Medien noch folgt – und insofern nichts ‚verschenkt‘ wird. Ziel dieser vorgeschalteten Phase ist es primär, Fragen aufzuwerfen und thematische Horizonte aufzuspannen, auf die die weitere Arbeit mit dem Song dann zurückgreifen kann – und dazu eignet sich der Videoclip in hohem Maße.

Im Anschluss wird auf die musikalische Gestaltung eingegangen – etwa indem die SchülerInnen aufgefordert werden, Assoziationen diesbezüglich zu äußern. Sie fallen vermutlich anders aus als die anfänglichen Eindrücke vom Videoclip, denn die Musik dürfte als gefällig und melodiös empfunden werden, sie verstört nicht, fungiert als genretypisches Zitat ‚leichter‘ Popmusik. Das Gespräch wird dann auf einzelne Details, wie etwa die oben dargelegte Funktion der Bridge oder den verwendeten Nachhall gelenkt. Am Ende werden die SchülerInnen aufgefordert, das Zusammenspiel von ‚zuckriger‘ Popmusik einerseits und Isolation sowie Identitätsauflösung als Themen des Songtextes andererseits zu beschreiben. So werden sie auf ein zentrales Merkmal der „soziologischen Skulpturen“ PeterLichts geführt, die sich als Spiel, das zugleich aber ernst und existentiell ist, begreifen lassen. Diese Gegenläufigkeit wiederum wird als Resultat des unterschiedlichen Einsatzes zweier Medien, Musik und Text, erkennbar.

Vor diesem Hintergrund bietet es sich nun an, auf die ersten Beobachtungen zurückzukommen und den Videoclip einer nochmaligen Analyse zu unterziehen. Die Aufmerksamkeit kann zunächst auf den Gegensatz der künstlich-sterilen Studioatmosphäre zu den Blutungen und der Zerstörung der Instrumente gelenkt werden, der deutlich macht, dass hier etwas buchstäblich ‚faul unter der Oberfläche‘ ist. Die polyvalente Funktion der Gebisse ist in diesem Zusammenhang als weiteres Gestaltungselement, das selbst wiederum gleichermaßen spielerisch wie ernst-bedrohlich daherkommt, einzubringen. Und schließlich wird deutlich, dass ganz ähnlich wie der Text auch die Bilder mit logischen Brüchen, Paradoxien und Irritationen arbeiten, denn es gibt – jenseits der Tatsache des Auftauchens und Verschwindens der Gebisse – weder einen klar erkennbaren Grund für die sich im Verlaufe ereignenden Zerstörungen noch für deren Ende und die Wiedergewinnung der ‚heilen‘ Welt am Schluss.

Im Rahmen einer abschließenden Vertiefung lässt sich dies nun in einen Bezug zu den Analyseergebnissen der musikalischen Gestaltung und des Textes sowie ihres Zusammenspiels setzen. Das dritte Medium, das Bild, arbeitet einerseits mit ähnlichen Friktionen zur Musik wie diese ihrerseits zum Text. Dies wird für SchülerInnen bereits am Beispiel des Auseinanderlaufens von Tonspur und Aufnahme im Videoclip erfahrbar, das zwischen Bild und Ton ein Verhältnis der Divergenz etabliert. Auch hinsichtlich der Bild-Text-Bezüge ist das Zusammenspiel der Medien so angelegt, dass das Bild bestimmte Aussagen der *lyrics* aufgreift (wie etwa die Frage von Identität in Gestalt der ausgesparten Köpfe oder der Verletzungen der Körper), sie zugleich aber auch weitertreibt und in andere Richtungen lenkt (wie etwa über das Element der Gebisse).

Mit diesen Reflexionen ist eine aus dem ästhetischen Potential abgeleitete Grundlage geschaffen, um einen Transfer zur Lebenswirklichkeit der SchülerInnen

bzw. zur Gegenwartsgesellschaft herzustellen, aus dem bildungsrelevante Impulse hervorgehen können. Sie lassen sich drei Feldern zuordnen:

- Der Bruch zwischen der Inszenierung eines schönen Scheins und sich hierunter verborgender Leere oder destruktiver Prozesse gibt Anlass zur Diskussion darüber, inwieweit bestimmte Selbstdarstellungsformen in den *Social Media* auch dazu dienen, die eigene innere Leere und Perspektivlosigkeit zu überdecken. In diesem Kontext kann zugleich die Frage aufgeworfen werden, inwieweit sich SchülerInnen im Zuge sozialer Akzeptanz ggf. selbst einem Druck ausgesetzt sehen, etwas darstellen zu müssen, das sie eigentlich gar nicht sind. Specht spricht mit Blick auf die Lieder PeterLichts davon, dass im Sinne einer „Befreiung zur Freiheit von der Freiheit“ „wahre Freiheit darin bestünde, von seinem egoistischen Freiheits- und Selbstverwirklichungsdrang absehen zu können“ (Specht 2012, 87) – sein Ich, seine Identität, ganz wie PeterLicht selbst, also erst gar nicht zu zeigen.
- Ein zweites, hieraus hervorgehendes Themenfeld betrifft die Frage der Gestaltung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft: Ausgehend von den (fehlenden) kommunikativen Bezügen, die sowohl im Video als auch im Songtext zum Gegenstand der Darstellung gemacht werden, gäten die Folgen eines Strebens nach individueller Selbstverwirklichung für die soziale Interaktion in den Blick. Fragen danach, was es für eine Gesellschaft bedeutet, wenn die Rolle des jeweils anderen auf eine das eigene Ich rückbestätigende Spiegelfunktion reduziert wird, sind auch vor dem Hintergrund von Phänomenen wie dem sog. Echokammereffekt zu diskutieren. Sie befördern die Bildung von ‚Individualitätsblasen‘, die das Individuum nur noch mit solchen Informationen versehen, die seinem Selbst- und Weltbild entsprechen und den gesellschaftlichen Diskurs erschweren.
- Drittens kann die Auseinandersetzung mit den Popsongs PeterLichts SchülerInnen einen bewussteren Umgang mit popkultureller Kunst ermöglichen; gerade weil die Lieder mit deren Gestaltungsformen und Funktionsmechanismen spielen, diese hierbei in allen (inter)medialen Umsetzungen, also musikalisch, sprachlich und bildlich, offen ausstellen und so reflexiv werden lassen. Die ‚Gemachtheit‘ dieser für die Gegenwart hochrelevanten Kunstform kann so vor Augen geführt werden. Befördert wird die Erarbeitung der popkulturellen Spezifika auch durch Formen vergleichenden Lernens. Hierzu eignet sich eine nicht nur thematisch ausgerichtete Einbindung des Rilkes-Sonetts, sondern auch ein Vergleich der unterschiedlichen Formen künstlerischer Gestaltung bzw. ihrer Rezeptionsanforderungen.

## Literatur

- Anding, Volker (2011): „Peter Licht [sic] ,Das Ende der Beschwerde““. Online-Kommentar unter <http://www.scopitone.de/projekte/articles/peter-licht-das-endе-der-bebeschwerde.html>
- Bohrer, Karl-Heinz (2015): *Das Erscheinen des Dionysos. Antike Mythologie und moderne Metapher.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Braungart, Georg (2005): „Prägnante Momente: Rainer Maria Rilkes Archaischer Torso Apollos und das Ende ästhetischer Beliebigkeit“. In: Heimböckel, Dieter/Werlein, Uwe: *Der Bildhunger der Literatur. Festschrift für Gunter E. Grimm.* Würzburg: Königshausen&Neumann, S. 229-236
- Frank, Arno (2012): „Die richtige Musik im falschen System“. In: *Zeit-online* vom 28.10.2012. [http://blog.zeit.de/tontraeger/2011/10/28/peter-licht-beschwerde\\_10814](http://blog.zeit.de/tontraeger/2011/10/28/peter-licht-beschwerde_10814). (08.06.2018)
- Habel, Sabrina (2014): „Aporie des Ästhetischen – Rilkes *Archaischer Torso Apollos*“. In: Christen, Felix u. a. (Hg.): *Der Witz der Philologie. Festschrift für Wolfram Groddeck.* Basel/Frankfurt a. M., S. 210-219
- Kämmerlings, Richard (2011): „Peter Licht [sic] – Der singende Kapitalismuskritiker“. In: *Welt.de* vom 06.11.2011. <https://www.welt.de/kultur/musik/article13689615/Peter-Licht-der-singende-Kapitalismuskritiker.html> (08.06.2018)
- Leistner, Simone (2010): Artikel: „Dilettantismus“. In: Karlheinz Barck u.a. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe.* Studienausgabe. Stuttgart: Metzler, S. 63-87
- PeterLicht (2006a): Interview mit Max Dax: „Es könnte sich alles ändern“. *taz* vom 20.05.2006. <http://www.taz.de/!430016/> (12.02.2019)
- PeterLicht (2013): Interview: „Deshalb mach ich ja hier meinen Kram. Das ist mein Witz.“ In: *motor.de* vom 10.07.2013. <http://motor.de/peterlicht-deshalb-mach-ich-ja-hier-meinen-kram-das-ist-mein-witz-peterlicht-im-interview/> (08.06.2018)
- PeterLicht (2014): *Lob der Realität.* Berlin: Aufbau
- Pye, Gillian (2015): „The Party’s Over: PeterLicht and the End of Capitalism“. In: Margaret McCarthy (Hrsg.): *German Pop Literature. A Companion.* Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 187-208
- Rilke, Rainer Maria (1996): *Archaischer Torso Apollos.* In: ders.: *Werke. Kommentierte Ausgabe in vier Bänden.* Bd. 1: *Gedichte. 1895 bis 1910.* Hg. v. Manfred Engel u. Ulrich Fülleborn. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel, S. 513
- Sautermeister, Gert (2013): „Rilke in Paris. Kulturgeschichte und Ästhetik im Archaischen Torso Apollos und im Panther“. In: Fink, Wolfgang/Haas, Ingrid/Wimmer, Katja (Hg.):

## PeterLichts popmusikalische Rilke-Rezeption

*Frankreich-Deutschland: Transkulturelle Perspektiven – France-Allemagne: Perspectives transculturelles. Literatur, Kunst und Gesellschaft – Littérature, arts, société.* Festschrift für Karl Heinz Götz – *Mélanges en l'honneur de Karl Heinz Götz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 235-255

Seifert, Oliver (2011): „Am Ende des Traums – Zehn Jahre nach seinem Einstand mit ‚Sonnendeck‘ erklärt Peter Licht [sic] das ‚Ende der Beschwerde‘. Das ist natürlich ironisch gemeint.“ In: *Frankfurter Neue Presse* vom 03.11.2011. <http://www.fnp.de/nachrichten/kultur/Am-Ende-des-Traums;art679,479455> (08.06.2018)

Specht, Benjamin (2012): „Gute Nachrichten aus dem Funkloch“. Autorfiktion, Gegenwartskritik und Utopie bei PeterLicht. In: Schüller, Thorsten/Seiler, Sascha (Hg.): *Hidden Tracks. Das Verborgene, Vergessene, Verschwundene in der Popmusik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 61-80

Thomas, Tanja (2008): „Leben nach Wahl? Zur medialen Inszenierung von Lebensführung und Anerkennung“. In: Wischermann, Ulla/Dies. (Hg.): *Medien – Diversität – Ungleichheit. Zur medialen Konstruktion sozialer Differenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-243

## Medien (Alben und Video)

PeterLicht (2001): Vierzehn Lieder. Modul.

PeterLicht (2006b): Lieder vom Ende des Kapitalismus. Motor Music.

PeterLicht (2008): Melancholie und Gesellschaft. Motor Music.

PeterLicht (2011a): Das Ende der Beschwerde. Motor Music.

PeterLicht (2011b): Das Ende der Beschwerde / Du musst dein Leben ändern. Regie: Erik Sick. WEBVISION international & Scopitone Film. <https://vimeo.com/31538502> (12.02.2019)

# **Schwarze Romantik und Gothic Elements bei *Rammstein* und Julee Cruise**

## **Literalität und Musikalität im Deutschunterricht**

TORSTEN VOSS

### **I. Vorab: Romantik und ihre populäre Medialisierung**

Romantische Motive und Topoi (Sehnsucht, Naturemphantik, Rausch, Transzendenz, Seelentiefe, Unbewusstes, Wahnsinn, Idealisierung der Liebe, Dämonie, Selbstreflexion etc.) zeichnen sich in ihrer intermedialen Rezeption und Verarbeitung vor allem über ihre Zeitlosigkeit aus. Ungeachtet der Leserealität mancher Schülerinnen und Schüler, sind diese dennoch mit der Aktualisierung romantischer Lyrismen permanent konfrontiert, ohne es mitunter zu ahnen. So geschickt arbeiten postmoderne Palimpseste (vgl. Genette 1993). Scheinbar stark voneinander divergierende Musikgruppen wie Rammstein oder die (vor allem im filmischen Werk von David Lynch immer wieder auftretende) zum Genre des Dreampop zählende Sängerin Julee Cruise und (seit einigen Jahren) ihre Kollegin Chrysta Bell bieten exemplarische Ansatzpunkte für die Rezeption, aber auch für die tonale und performative Medialisierung romantischer Bildkomplexe und Figurationen unter popkulturellen Voraussetzungen (zu denen auch die Verknüpfung mit Kitschphänomenen zu zählen ist).

Vor allem die Umsetzung der sogenannten schwarzromantischen Variante (Mario Praz), mit all ihrer morbiden Melancholie zwecks Freilegung einer Ästhetik des Unbewussten und Unheimlichen, findet häufig bei den genannten Künstlerinnen und Künstlern Verwendung. Schülerinnen und Schüler sind heutzutage eher mit dieser intermedialisierten Romantik auf „zweiter Stufe“ vertraut, aber nicht mit den „Urtexten“, die aber dennoch intertextuell und palimpsesthaft den aktuellen Varianten eingewoben sind, also als „effektive Präsenz eines Textes in einem anderen Text“ (Genette 1993, 10) oder auch Medium. Dieser Rückbezug durch das sekundäre Medium muss dabei nicht auktorial und explizit intendiert sein, um gewisse Analogien konstatieren zu können. Sie können dem Sekundärmedium auch unbewusst inkludiert sein und dennoch an einen romantischen „Urtext“ erinnern. Grund genug also, sich philologisch und literaturdidaktisch mit diesen Aktualisierungen

(Songs, Videoclips, Auftritte in Filmszenen) auseinanderzusetzen und über diese einen transmedialen und intertextuellen Zugang zum eigentlichen romantischen Lyrikangebot für die Unterrichts- und womöglich auch Seminargestaltung anzuvisieren.

Dass der avantgardistische Regisseur David Lynch sowohl von Rammstein als auch vermehrt von Julee Cruise und Chrysta Bell Songs in sein filmisches (*Blue Velvet*, *Lost Highway*, *Inland Empire*) und serielles Werk (*TWIN PEAKS*) inkludiert und für die eigene supranaturale Ästhetik zu instrumentalisieren versteht, zeigt die Kontinuität all der ‚Waldeinsamkeiten‘ und deren Suggestivkraft auf. Mit anderen Worten: Rammstein und Julee Cruise wären nach Hartmut Stöckl Beispiele für *Mediale Transkodierungen*, da sie Inhalte, Stoffe und Verfahren von einer medialen Form in eine andere transferieren und diese damit einer jeweils medienspezifischen Verwandlung unterziehen (Stöckl 2010). Sie betreiben nämlich die Fortsetzung der Romantik mit anderen Mitteln/Medien, die Teil der kulturellen Realität von Schülerinnen und Schülern sein und Appellstrukturen bzw. Aufmerksamkeitspotentiale gegenüber romantischen Programmatiken beinhalten könnten. So stellt sich mit Stöckl gesprochen die Frage: „Wie wandeln sich Inhalte, Zeichenstrukturen, Funktionen und Wirkungsmechanismen von Texten [...] bei einer Re- oder Transkodierung in eine andere mediale oder semiotische Form?“ (Stöckl 2010, S. 7). Derlei Erkenntnisinteresse kann in Ansätzen durchaus ein Unterrichtsvorhaben begleiten, und ihm soll daher im folgenden Beitrag genauer nachgegangen werden.

Dazu wird unter Rekurs auf Harro Müller-Michaels' schon vor längerer Zeit, aber dafür umso überzeugender, erprobtes Modell einer angewandten Germanistik in der gymnasialen Oberstufe von einer mäeutischen Annäherung an die Erkenntnisinteressen der Schülerinnen und Schüler ausgegangen. Das heißt, es wird mit dem sokratisch angelegten Postulat gearbeitet, dass die Lehrkraft auf etwas bereits Vorhandenes reagieren, dieses annehmen und unterstützend darauf einwirken kann, um dieses Angebot von Seiten der Lernenden in einen Diskurs zu integrieren und für den Fortgang einer Diskussion oder des Lehr- und Lerngesprächs zu nutzen. Dabei steht freilich mehr die gemeinsame Förderung ästhetischer Aufmerksamkeit bei synchroner Erarbeitung (inter-)medialer Kompetenzen im Mittelpunkt als ein Trainingsprogramm für spätere und rein ökonomisch verifizierbare Tätigkeiten. Das in den Diskurs eingebrachte Angebot der Schülerinnen und Schüler wird dadurch nämlich als stabilisierend für die Gesprächssituation erkannt. Müller-Michaels hat bereits 1987 in seinem Buch *Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe* den Lehrenden – unter Rückgriff auf Arbeiten des Literaturdidaktikers Hubert Ivo zur Beurteilung von Aufsätzen (Ivo 1982) – als einen mäeutischen Katalysator dieser Eingabe von Wissens- und Erfahrungsangeboten von Seiten der Lernenden begriffen, ohne ihn dabei als Coach unter Vorzeichen

von marktorientierter Schulzeitverkürzung vor dem Abitur, Kompetenzorientierung, Hyper-Learning und Edutainment zu verstehen. Vielmehr stand die Schulung ästhetischer Sensibilität in Verbindung mit wissenschaftspropädeutischen Arbeitsmethoden und der Kultivierung eigener Erkenntnisinteressen sowie der eigenen Aussageabsicht bei den Lernenden im Fokus (vgl. Müller-Michaels 1992, 252f.). Wenn das keine nützlichen Kompetenzen sein sollen, weiß ich es übrigens auch nicht. Freilich sind sie nicht unbedingt dem Paradigma primärer ökonomischer Wertbarkeit, sondern dem der kulturellen Expansion verpflichtet. Gerade für den Umgang mit lyrischen Texten als einer spezifischen, alternativen und nicht primär instrumentell-pragmatisch ausgerichteten Art von Kommunikation, wird die Persönlichkeit des Interpretierenden als ganzheitlich Erfahrender in den Mittelpunkt gestellt. Die Terminologie und das analytische Verfahren dienen freilich dazu, dem eine Artikulation und ein Verstehen zu geben, welches einem wissenschaftspropädeutischen Anliegen gerecht zu werden und ästhetische Erfahrung mit begrifflichem Denken zu verbinden anstrebt.

Dass hinsichtlich einer ganzheitlichen oder synästhetischen Rezeptionshaltung der Musik eine besondere Rolle zukommt, wird bereits aus den raffinierten Ausführungen des Kommunikationstheoretikers Vilém Flusser über die Geste des Musikhörens ersichtlich:

Der Musikhörende [...] konzentriert sich eigentlich gar nicht, sondern er konzentriert die ankommenden Schallwellen ins Innere seines Körpers. Das bedeutet, beim Musikhören wird der Körper Musik und die Musik wird Körper. Dementsprechend ist die Geste des Musikhörens eine Körperstellung, in der sich die Musik verkörpert. (Flusser 1994, 155)

Man könnte auch von Gestaltwerdung sprechen, um ein empathisches Rezeptionsverhalten zu beschreiben, welches als Voraussetzung *a priori* für den Umgang mit lyrischen Texten begriffen werden kann. Eine Voraussetzung, die Schülerinnen und Schüler durchaus auch aufgrund der eigenen Hör- und Sehgewohnheiten zu kultivieren pflegen.

## II. Schwarze Romantiker gehen Pop

Freilich sind es selten die idealistischen Entfaltungsformen der literarischen Frühromantik oder einer komplexen poetologischen Theorie, die in den populären Musikrichtungen der Gegenwart ihre Transmedialisierung erfahren. Vielmehr halten sich die zur Diskussion stehenden Beispiele eher an erfolgreiche und langlebige Kli-

scheevorstellungen vom Romantischen, die sie in ihre Ausformung gießen und damit zur Haltbarkeit ebendieser Klischees beitragen. Aber genau das kann in populären Produktionen und ihrer Analyse genutzt werden. Denn kein popularisiertes Klischee kommt ohne seinen Bezug zur ursprünglichen Auffassung von Romantik aus. Und das gilt für Rammstein und Julee Cruise ebenso wie für den Schlager und seine Affinität zu Herz-Schmerz-Szenarien. Eigentlich ist das ja auch schon für die spätromantischen und schwarzromantischen Ausläufer dieser literarischen Strömung in Anspruch zu nehmen, worauf bereits Mario Praz in seiner klassischen komparatistischen Studie zur *schwarzen Romantik* (Praz 1994) ebenso hingewiesen hat wie der Berliner Germanist Hans Richard Brittナー in seiner *Ästhetik des Horrors* (Brittナー 1994). Sowohl die dekadenten als auch die sentimental Varianten der Spätromantik und der Neuromantik treten bewusst den Gestus der antibourgeoisen Distinktion und Provokation an, bedienen sich daher gelegentlich epigonal des eigentlich romantischen Repertoires und kokettieren mit einer bisweilen amoralischen Attitüde und Selbstauffassung von Kunst, Künstlertum und Ästhetik. Rammstein steht ebenso in dieser Tradition wie der Kult-Regisseur David Lynch, auch wenn Letzterer in einem etwas elaborierteren und verschlüsselteren Code zu arbeiten versteht. Aber ich will mich in der Wertung zurückhalten.

Waldesrauschen und Liebesweh, Mondenschein und Seelenpein, verderbte Priester und ruhelose Wiedergänger, verfallene Abteien und mit windschiefen Kreuzen angereicherte Friedhöfe sind stoffliche Elemente der Poesie des 19. Jahrhunderts, die von Rammstein, David Lynch und seiner Sängerin Julee Cruise aufgegriffen werden, obgleich auch nicht ihr eigentlicher Gehalt, höchstens vielleicht in ihrer publikumswirksamen Rezeption im Bereich der Lektüre. Und um diese Rezeptionsformen – nicht nur der Musikschaffenden, sondern auch breiter Fangemeinden – geht es im gegenwärtigen Vorhaben, welches an Annäherungsformen gegenüber romantischer Ästhetik und ihrer intermedialen Artikulation interessiert ist, um diese für mögliche Unterrichtssequenzen zu nützen. Auch Kitsch und Klischee sollen dabei als Ausdrucksformen und Figurationsmöglichkeiten, ja als Tropen spätromantischer Lyrikfähigkeit bis in ihre gegenwärtige Transformation deutlich werden.

### **III. Klischee und Kitsch – Das spätromantische Paradigma heute?**

Dass durch das Klischee eine um Komplexität reduzierte Annäherung an ein ästhetisches Phänomen erreicht werden kann, teilt das Klischee als Kommunikationsparameter mit dem Kitsch. Bekanntlich war es Theodor Adorno, welcher in seiner

posthum erschienenen *Ästhetischen Theorie* (1970), aber auch schon in seinen *Musikalischen Warenanalysen* (1955) den Kitsch als eine popularisierte Variante der Katharsis beschrieben hat. In der Musik resultiert diese Subform kathartischer Wirkungspotenzen laut Adorno aus einer Symbiose von „Konventionalität mit Drastik des Einfalls“ (Adorno 1978, 288). Das sagt eine Menge aus und verweist auch ein wenig auf Umberto Ecos Charakterisierung serieller TV-Formate als einer Variation des Immergleichen oder auch einer „Innovation im Seriellen“ (Eco 2011, 155-180). Obgleich selbst im bildungsbürgerlichen Elitismus und lyrischen Hermetismus gefangen und damit gewiss den hier zu besprechenden Exponaten nicht gerade zugänglich, attestiert Adorno gegenüber dem Kitsch eine funktionale Äquivalenz gegenüber hochkulturellen Werken bezüglich ihrer reinen Wirkung, auch wenn es sich dabei um ein von breiten Massen aufnehmbares Produkt der Kulturindustrie handeln könnte. Dieses scheint dementsprechend für den Alltagshörer oder auch für Schülerinnen und Schüler mit Blick auf das eigene ästhetische Konsumverhalten ähnlich auszufallen wie beim womöglich kultivierten Besucher eines Dramas oder einer Oper. Und hier gilt es anzusetzen, zum Beispiel mit dem Parameter der ästhetischen Sensibilisierung, die auf eine Sichtbarmachung von an das jeweilige Artefakt geknüpften Produktionen von Aufmerksamkeitsstrategien beruht. Wenn man unbedingt mag, kann man das ja später immer noch gemeinsam mit den Lernenden kultur- und konsumkritisch reflektieren. Zunächst sollte aber geklärt werden, wie das Procedere abläuft und worauf unter anderem Wirkungen wie affektive Betroffenheit, Rührung oder eben auch kathartische Effekte beruhen können, auf welche inszenatorischen, performativen, lautlichen, figurativen und semantischen Verfahren diese zurückgeführt rekurriert werden können.

Die vernünftelnd-frömmelnde Warnung aus der auf seelisch-körperliche Harmonie ausgerichteten allgemeinen Erziehungslehre des protestantischen Jugendschriftstellers und Pädagogen Johann Heinrich Campe „vor dem Modefehler [,] die Empfindsamkeit zu überspannen“, gegenüber der Lesesucht aus dem Jahr 1779 soll in diesem Zusammenhang zwar nicht befolgt, aber hinsichtlich der Entäußerungen der zu besprechenden Künstlergruppen im Hinterkopf behalten werden. Sie sind versehen mit eindeutigen emotionalen Appellstrukturen. Überspannt, plakativ und damit suggestiv wirken die Texte und Tonalitäten der Gruppe Rammstein durchaus. Die Wirkungsästhetik richtet sich an das Emotionale und versucht es auch selbst in seinen Extremismen zu visualisieren. Bereits 1999 verweist der Poptheoretiker und Musik-Kritiker Ulf Poschardt – in beinahe kulturkritischer Manier – darauf, dass Rammstein sich vor allem aufgrund ihrer plakativen Provokationen selbst verharmlosen würde und damit nicht an das avantgardistische Potential anderer Bands wie *Kraftwerk* oder *Laibach* anschließen könnte. Woran könnte das liegen? Im Gegensatz zu den anderen Bands

entstammen Rammstein auch keinem größeren intellektuellen Umfeld; die Musiker kommen aus nicht-akademischen Berufen. Ihr Umgang mit Zeichen und Mythen ist ziemlich unmittelbar. Musikalisch fusionieren sie Heavy Metal und EBM mit einem Schuß Laibach, um durch Aggressivität und Bedrohlichkeit bei entsprechenden Dezibel-Zahlen possierlich Angst und Schrecken zu verbreiten. Die kalkulierte Vehemenz gibt sich keine Sekunde den Anschein irgendeiner Authentizität, dazu ist das Programm der Band zu überschaubar. (Poschardt 1999)

Der Szene-Kenner Poschardt hat an dieser Stelle offenbar schwitzende Körper, dumpfe und immer wiederkehrende Beats und die Gewaltphantasien des Frühwerks von Rammstein im Gedächtnis und spricht der Band mit dem Argument der Vorhersehbarkeit jeglichen ironischen Anspruch ab, welchen doch gerade der auch hier zur Diskussion stehende Zitatcharakter aufbieten sollte und den Poschardt eben bei *Laibach* und *Kraftwerk* garantiert sieht. Die Arbeiten der betont nicht-akademischen Musiker werden damit für Poschardt zu Produkten der Kulturindustrie, die auch das transgressive Potential der Provokation zur leicht konsumierbaren und wiederholbaren Zerstreuung werden lässt.

Poschardt hat in seinem Beitrag selbstverständlich nur die Frühphase der aus Ostdeutschland stammenden Gruppe in den Blick nehmen können. Um im martialischen Tonfall zu bleiben: Die Männer von Rammstein mussten sich erst die Hörner abstoßen. Zugleich vollzogen sie das aber auch mit den Texten, die unter anderem in David Lynchs Thriller *Lost Highway* (1997) gezielte Verwendung fanden, um das surreale Einbrechen von Gewalt und Schrecken einerseits, aber auch die Sehnsucht nach Liebe und deren erotischer Pervertierung in schwarzromantischer Tradition andererseits als einen ästhetisch-transgressiven Reiz in seinen transmedialen Artikulationsformen erkennbar machen zu können. Vielleicht erhielten sie erst in dieser intermedialen Verknüpfung ihre besondere Wirkkraft, im Bund mit anderen Medien zwecks Konstruktion eines synästhetischen Effekts. Das heißt, erst im Ineinanderspielen der unterschiedlichen medialen Gestaltungsparameter verdichtet sich eine Vermittlung der ursprünglich romantischen Aussage. Diese kann von den Rezipienten dann sowohl induktiv und vorbegrifflich erfasst werden, als auch in einer späteren Rekurrenz und in der Kenntnis eines romantischen Gedichts analytisch und im Medienvergleich rekonstruiert werden, um einmal knapp auf die Reihenfolge methodologischer Schritte hinzuweisen.

#### IV. Die romantischen Töne der harten Jungs: Rammstein

Da Lynchs filmisches und serielles Schaffen auch noch einmal im Zusammenhang mit Julee Cruises Populärromantik eine zentrale Rolle einnehmen wird, sollen zunächst zwei kurze Filmszenen aus *Lost Highway* Berücksichtigung finden, denen Rammsteins frühe Songs als emphatisierende Untermalung dienen. Das mit Elementen der Gothic Novel gerade im Introitus angereicherte Lied *Heirate mich* wird von Lynch kombiniert mit den Nachtseiten der menschlichen Seele, dem Unbewussten, den Triebphantasien, die hier jedoch – als Beispiel für die gegenwärtige und populäre Variante der schwarzen Romantik – in der Porno- und Gewaltvideo-Industrie angesiedelt sind.<sup>1</sup> Die aus der Friedhofsromantik entlehnten Verse „Man sieht ihn um die Kirche schleichen/Seit einem Jahr ist er allein/Die Trauer nahm ihm alle Sinne/Liegt jede Nacht bei ihrem Stein“ dienen sowohl den dargestellten Szenarien als Untermalung als auch der Rezeption durch ein lüsternes Publikum und des nach E.T.A. Hoffmann’schem *Medardus*- oder *Sandmann*-Vorbild in sich gespaltenen Protagonisten Pete, kurz bevor dieser einen Mord an einem der Produzenten des Porno-Videos begeht. Auch er ist in diesem Moment nicht bei Sinnen, sondern seinen unbewussten Antrieben verfallen, so dass sich eine Analogie zwischen dem Songtext und dem Bewusstseinszustand Petes ergibt, um nach Didi Neidhart eben diese Ausgeliefertheit an „die Lynchsche Es-Maschine“ (Neidhart 2005, 315) in Musik und Bilder umzusetzen. Das Modell von der Musik bzw. auch der Lyrik als Seelenlandschaft oder Spiegel der Seele wäre aufgrund dieser Kongruenz von Bildern, Tönen, Worten und Handlungen aufgegriffen. Das heißt, um mit Neidhart zu sprechen: „Auch der Soundtrack strukturiert durch den Wechsel zwischen Rockmusik und den ineinander verwobenen Instrumentalnummern von [...] Badalamenti/Lynch eine Differenz zwischen triebhafter Pornographie und sexuellem Begehr“ (ebd.), quasi zwischen kulturindustriellem (und sehr dominant sich in Szene setzenden) geformten Über-Ich und einem als natürlich verstandenen, jedoch zugeschütteten Es, welches durch den Pop-Song seine Konkretisation aus den verborgenen und verschwommenen Tiefenstrukturen des Unbewussten erhalten kann und daher einer der Funktionen des lyrischen Sprechens nach Heinz Schlaffers Buch *Geistersprache* (Schlaffer 2012) in der Tat überaus nahe kommt. Gerade zu diesen frühen Nummern Rammsteins bemerkt aber wiederum Poschardt:

---

<sup>1</sup> Die Szene findet sich unter folgendem Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Uky61HloM6Y>.

Der deutsche Text und die das Paranoide des Lynchschen Films herausstreichende Aggressivität der Musik sind der perfekte Verstärker für stilisierte, düstere Kunstwelten, wie sie Lynch so gerne anrichtet. Während ihrer erfolgreichen Amerika-Tour '98 sollten Rammstein feststellen, daß genau das Befremdliche ihrer Musik von den US-Amerikanern goutiert wurde. Bei vielen Konzerten sang das Publikum den Songtext mit, ohne zu wissen, was dieser bedeutet. Ähnlich wie für viele Pop-Freunde in Deutschland, Polen oder in Indien ist das Nicht-Verstehen eines Textes kein Hindernis für die Aneignung des Songs. (Poschardt 1999)

Ohne dass er es intendiert hat, steht damit auch in Poschardts kritischen Rammstein-Exkurs die Wirkung, die sich aus intermedialen Verknüpfungen und einer spezifischen Tonalität und Performativität ergibt, in einer höheren Position als inhaltlich-semantische Belange. Nach Poschardt

werden die Wörter als integraler Bestandteil des Songs mitaufgesogen. Sprache wird reduziert auf Laute, Betonungen, die performativen Komponenten des Sprechens. Daß dies besonders bei Rammstein gut funktioniert, überrascht nicht: ist der heulende, tiefe Klang der Stimme des Sängers Till Lindemann und sein Reichsparteitags-ähnliches Rollen des „R“ selbst eine tautologische Übertragung ihrer Codes auf den Gesangsstil. (Poschardt 1999)

Und bezüglich der hier zu besprechenden Romantik-Rezeption wird auch ersichtlich, dass sich diese von Rammstein inszenierte populäre Romantik außerhalb der Heideröslein bewegt und stattdessen in späteren Werken der Gruppe auf andere Klischees des Romantischen zurückgreift. Goethes in sich gebückte Veilchen und stechende Heideröslein werden zum Beispiel bei Rammstein und im Video zum *Rosenrot*; nämlich zu einer Lolita, die als Titelfigur im dazugehörigen Videoclip in einem rumänischen Bergdorf einem Pater den Kopf verdreht, ihn zum blutigen Verbrechen des Elternmords anstiftet, damit von seinen Ordensbrüdern entzweit, bis sie schlussendlich selbst den im Liebeswahn sich befindenden Priester des Mordes anklagt und auf den Scheiterhaufen bringt, den sie mit entzündet.<sup>2</sup>

Hier ergeben sich nun zahlreiche Analogien zur europäischen Literaturgeschichte, und das literarische Klischee wird zum gestaltenden Element der Gesänge Till Lindemanns, denen Poschardt lediglich die Produktion einer in sich selbst immanenten Leere attestiert, die jedoch nicht zur Negation der Fülle einen Beitrag leisten kann, sondern selbst gegenständlich und damit für ihn banal wird. Damit radikalisiert der Pop-Theoretiker das Kitsch-Argument Adornos und sieht in der Leere eben nicht die unerfüllte Hoffnung der spätromantischen Liedkomposition wie Adorno etwa in der Musik Tschaikowskys. Stattdessen erkennt er eine durch

---

<sup>2</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=af59U2BRRAU>.

den Effekt sich herauskristallisierende und damit harmlose Anwesenheit, welche die Leere und eben nicht das Ausbleiben von Hoffnung zum Gegenstand hat, woran Adorno bekanntlich den Latenz- und Spannungs-Charakter des Kitsches festmacht. Die semantische und metaphysische Leere wäre damit anwesender und spürbarer als alle Fülle. Doch auch die so gar nicht aus dem intellektuellen und elitär sich abzirkelnden Pop-Milieu stammenden Rammsteine machen eine Entwicklung durch und erweitern zumindest das Arsenal ihrer Zitationsverfahren, die auch zu einer Variation von Tonalität, Melodie und Lyrizität führen. Der in einer fast schon negativen Dialektik sich aufhebende Song *Ohne Dich* lässt sich als Exempel nennen.<sup>3</sup> Die Verse „Ohne Dich kann ich nicht sein – mit Dir bin ich auch allein“ halten die Spannung – ohne Erlösung – auf der semantischen Ebene ebenso aufrecht, wie die sphärenartigen Synthesizer-Sequenzen in Verbindung mit harten E-Gitarren-Riffs auf der formalen Ebene. Diese Gemengelage kann aber auch auf einer musikalisch weicheren Ebene ausgedrückt werden.

## V. Hingehauchtes Pathos: Julee Cruise, David Lynch und das unstillbare Sehnen

Die sich durch hauchenden Gesang hervortuende amerikanische Interpretin Julee Cruise ist vor allem durch das Werk David Lynchs bekanntgeworden und hat zu den von Angelo Badalamenti komponierten Melodien ihre Stimme hinzugefügt, die daraufhin zu einem der Markenzeichen der Mystery- und Dramaserie *TWIN PEAKS* wurde. Außerdem wurden einige der Songs aus den Lynch-Werken zu einem eigenständigen CD-Album zusammengestellt und unter der Regie von Lynch auch mit Videoclips unter dem vielsagenden Titel *Industrial Symphony no. 1* garniert. Anne Jerslev beschreibt in ihrer wunderbaren Lynch-Monographie *Mentale Landschaften* die Sängerin als eine sphärenhafte und weiße Unschuldsgestalt, die sich auf einer in rötliches und blaues Licht getauchten Bühne präsentiert (Jerslev 1996). Mit dem von Jerslev rekonstruierten Szenario verweist David Lynch explizit auf eine romantische Farbgrammatik, welche auf Transzendierung ausgerichtet ist. Die Leidenschaft einerseits und das fast schon Novalis'sche ästhetische oder auch metaphysische Ideal einer unerreichbaren oder immer schon entschwundenen Vollkommenheit andererseits werden durch diese Wechselspiele fixiert und markieren damit auch die Unauslöschbarkeit der Leidenschaft, die eben im Sehnen keinen Ruhepunkt finden kann. Denn Cruise singt in ihren Liedern über die Sehnsucht, das Verlassenwerden, die wehmütige Erinnerung und die Einsamkeit. Damit ist jedenfalls

---

<sup>3</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=LIPc1cfS-oQ>.

ein ganzer Themenkatalog für lyrische Dichtung bis hin in deren klischeehafte Verhärtung benannt, der bereits in sämtlichen gattungstheoretischen Arbeiten von Emil Staiger über Gerhard Kaiser bis hin zu Heinz Schlaffer immer wieder als grundlegend für lyrisches Sprechen aufgezählt wird. Lynchs Sängerin greift diese Tradition implizit in ihren palimpsestartigen Songs auf.

Auf den ersten Blick bildet Julee Cruise – sowohl performativ als auch tonal – das genaue Gegenteil zu den martialischen Auftritten und Songs der Gruppe Rammstein, obgleich auch deren Sänger und Texter Till Lindemann zu sensiblen Tönen zu neigen vermag. Rammstein und Cruise vertreten zwei Geschlechterrollen mit all ihren Attribuierungen, nutzen sie jedoch beide als Ausgangslage, um eine auf Breitenwirkung angelegte Umsetzung romantischer Topoi zu garantieren und damit synchron deren transmedialen Charakter zu dokumentieren. Letzteres spricht bekanntlich auch für die Langlebigkeit und den Erfolg romantischer Poesie bis hin zum Klischee und der damit verbundenen identifikatorischen Potentiale für mögliche Rezeptionsgemeinden. Über die Funktion des Popsongs in Lynchs Filmkunst schreibt Didi Neidhart:

Popsongs haben zwar einen ambivalenten Charakter und sprechen von symbolischen Orten aus, werden aber durch die Effekte, die sie im Realen haben (d.h., in historischen, sozialen, politischen, lebensgeschichtlichen Zusammenhängen, Praxen, De/Codierungen), zu temporär klar umrissenen Signifikanten, zu spezifisch regulierten Aussagen innerhalb eines Feldes von Ambivalenzen. (Neidhart 2005, 301f.)

Aufgrund ihres Angebots zur Bedeutungsapplikation sind sie auch unter den diachronen Wahrnehmungsmustern der Postmoderne und einer funktional ausdifferenzierten Gegenwart von Interesse, was gerade von Lynch mit Hilfe seiner melancholischen Balladen-Interpretin Cruise nicht nur genutzt, sondern auch performiert und metareflexiv thematisiert und was damit als ein ästhetisches Problem verhandelt wird. Ebenso eignet sich der von Neidhart erwähnte lebensweltlich relevante Bezug vorzüglich, um dem sokratisch-mäeutischen Anliegen von Müller-Michaels und Hubert Ivo gerecht zu werden, nämlich die Lernenden dort abzuholen, wo sie, von textuellen Appellstrukturen motiviert, ihre Bedeutungszuweisungen setzen.

Das erst einige Jahre nach David Lynchs Genre-Mix *TWIN PEAKS* (1990) konzipierte Musikvideo zu Julee Cruises sphärischem Song *The World Spins* könnte in einem Unterrichtsvorhaben als ein Einstieg in die romantischen Stoff- und Themenkomplexe verwendet werden, da es diese in einem intermedialen Geflecht miteinander verbindet, aneinanderreihet und bündelt.<sup>4</sup> Auch wenn Cruise und Lynch für

---

<sup>4</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=xc83A9bOf0E>.

die Zusammenstellung des Videos nicht verantwortlich sind und es sich aus einem Fan-Entwurf speist, ist es für einen ersten Überblick gut geeignet: Zu Beginn erhält der Protagonist der Serie einen Kuss und eine geflüsterte Botschaft durch eine blonde und schwarzgekleidete Schönheit, die sich später als das Mordopfer Laura Palmer herausstellt. Der FBI-Agent Dale B. Cooper (Kyle MacLachlan) befindet sich in einer aus roten Vorhängen bestehenden Traumlandschaft, aus der er später für einen kurzen Moment erwacht. In seinen Gedanken bewegt er sich jedoch weiter durch die roten Vorhänge. In Lynchs Serie steckt dahinter ein verborgener Sinn, der jedoch hier für das Zusammenwirken von Bildern und Musik völlig unerheblich ist. Coopers Träume transzendentieren ihn in einen jenseitigen Bereich und werden begleitet von Cruises sphärenhaftem und melancholischem Singsang, den sie selbst auf einer Bühne und in einem roten Kleid, welches mitunter in sehnsuchtsvolles Blau getaucht wird, von sich gibt. Später ist dann diese Bühne Ausgangsraum für einen breiten Kreis von Zuhörern, die der melancholischen Ballade ebenso folgen wie der wieder anwesende Cooper und zu unterschiedlichen Reaktionen hingerissen werden. Das ausgewählte Video inkludiert also nicht nur die Entstehung, sondern auch die mögliche Wirkung romantischer Produktivität und ihrer aktuellen Palimpseste. Letzteres könnte dann auch für den Transferprozess hin zu den Mediengewohnheiten der jeweiligen Lernenden eine Rolle spielen.

Sinn und Zweck dieser intermedialen Komposition ergeben sich nur aus den seriellen Zusammenhängen von *TWIN PEAKS*, die hier keinerlei Rolle spielen. Das Material an sich steht im Vordergrund, dem sich in einem möglichen Unterrichtsvorhaben zur Romantikrezeption erst einmal rein phänomenologisch und induktiv angenähert werden soll, um das durch Musik begleitete Übergleiten in eine surreale Traumlandschaft als einen produktionsästhetischen und für die romantische Bewegung charakteristischen Akt begreifen zu können. Der Traum als Sprache des Künstlers, auch wenn er hier als intuitiv agierender Profiler Agent Dale B. Cooper gestrickt ist, lässt sich ebenso finden wie die Idealisierung des erotischen Begehrns und die Einbrüche des Phantastischen und Supranaturalen in die reale Welt als figurative und epiphanie Eintrittspforte der Imagination. Zwischen den Bildsequenzen, der Instrumentalmusik und den Lyrics der Sängerin – für deren Text übrigens Lynch selbst verantwortlich zeichnete – ergibt sich ein Zusammenspiel. Das ist zwar angesichts der Gesetzmäßigkeiten der Videoclipästhetik eine Banalität, jedoch für die Vermittlung romantischer Konzepte über populäre Transpositionen entscheidend, zumal es hier dem Betrachter mit obliegt, diese Referenzen untereinander nicht nur zu erkennen, sondern auch in einer kreativen Rezeption eigenständig herzustellen, also den Text mit einer Bildsequenz zu vermischen und dement sprechend synästhetisch wirken zu lassen. Für den Palimpsest-Charakter der hier zu diskutierenden Exponate ist derlei nicht unerheblich!

Die Funktion dieser Songs hat auch der Medienwissenschaftler Gunther Reinhardt in seiner 100-Seiten-Monographie zu *TWIN PEAKS* bei Reclam pointiert herausgestellt:

Es ist immer wieder beeindruckend, wie Badalamentis Musik unvermittelt die Tonfarbe ändert, etwa wenn eine erotisch konnotierte Barjazznummer in einem tiefen Mollakkord endet und so den Betrachter zu einer Neuinterpretation des Gesehenen zwingt. Die Musik erzeugt eine hochempfindliche Atmosphäre, vertont die allgegenwärtige Bedrohung. (Reinhardt 2016, 74)

Die durch die ineinandergreifende Paradoxie entstehende Spannung findet sich beispielsweise in der – auch im Video enthaltenen – Barszene aus der *TWIN PEAKS*-Episode *Einsame Seelen* aus der zweiten Staffel, und die ineinander übergeblendenen Songs tragen Titel wie *Rockin' back inside my Heart* oder *The World Spins*.<sup>5</sup> Das Auffallende ist auch der vom Regisseur gewählte Ort für die Romantik-Rezeption, die auf alle Zuhörenden innerhalb der Szene eine suggestive Wirkung ausübt. Denn „die sanfte, sphärisch-getragene Musik entspricht überhaupt nicht der Art von Musik, die man eigentlich in einer Bikerkneipe erwarten würde“ (Reinhardt 2016, 75). Über diese unorthodoxe Lokalisierung wird freilich das romantische Zitat der Sehnsucht und der Selbst-Verzehrung durch David Lynch ironisch gebrochen. Der populäre Kitsch-Charakter tritt damit ähnlich obsessiv hervor wie die Allgegenwärtigkeit und transtemporäre Überlebbarkeit des Romantischen, welche gerade für den hier gewählten intermedialen Zugriff und die postulierte Aktualität romantischer Lyrik – auch für jugendliche Erlebniswelten und Kulturpraktiken – nicht unerheblich ist. Die Zuschauer sind von dem Song in der ausgewählten Sequenz angerührt. Sie schweigen, starren ins Leere oder vergießen gar Tränen, da das Lied Reminiszenzen gegenüber dem Unbewältigten auslöst und dadurch geschickt das Klischee vom harten Biker relativiert. Dass es über eine fast schon süßlich-scherhaft anmutende Tonalität geschieht, erhöht den Doppelcharakter von Intensität und ironischer Brechung durch Song und Setting. Zugleich verifiziert sich an den von Lynch inszenierten Zuhörer-Reaktionen gegenüber *The World Spins* eine der entscheidenden Gesten der Musikhörenden nach Flusser:

Man spürt sie, man weiß, daß man sie erleidet. Dieses wissende Erleiden heißt im Griechischen pathein. Der Empfang von Musik im Bauch (und in der Brust,

---

<sup>5</sup> Vgl. [https://www.youtube.com/watch?v=ckvSa\\_OgZcA](https://www.youtube.com/watch?v=ckvSa_OgZcA). Die Überblendung der beiden Songs erfolgt ab 3:02, begleitet von einem leichten Donnergeräusch im Hintergrund, welches den Wechsel vom romantischen Liebeslied zu einer Ästhetik des Unheimlichen und des Melancholischen begleitet.

im Geschlecht, im Kopf, kurz in allen zur Schwingung disponierten Körperteilen) ist Pathos, und sein Effekt ist Empathie in die Botschaft. Dieser pathetische Charakter ist buchstäblich nur für akustische Botschaften wahr, für alle anderen gilt er nur metaphorisch. Beim Hören von Musik wird der Mensch in ganz physischem (nicht in übertragenem) Sinn von der Botschaft ‚ergriffen‘, er ist in Empathie mit ihrem Pathos. (Flusser 1994, 155)

Lynch hat diese Wirkung – wenn auch gewiss ironisch gebrochen – in Szene gesetzt und sich damit dem spätromantischen Pathos des empathischen Sehnens angenähert. Es ist diese Sehnsucht ohne Auflösung, deren Ursprünge noch im Palimpsest erhalten sind. Gerade auch im Zusammenhang mit dem möglichen und von Theodor W. Adorno immer wieder stark gemachten Kitschverdacht. Für das Rezeptionsverhalten des auf Gefühlsappellation angewiesenen Kitsches in den populären Kulturen vermerkt dann schon Adorno:

Die meisten hören emotional: alles in Kategorien der Spätromantik und der von dieser derivierten Waren, die schon aufs emotionale Hören zugeschnitten sind. Sie hören umso abstrakter, je emotionaler sie hören: Musik erlaubt ihnen nur noch, endlich zu weinen. Sie lieben darum den Ausdruck der Sehnsucht, nicht den des Glücks selber. (Adorno 1978, 295)

Julee Cruises bittersüße Balladen *The World Spins*, *The Nightingale* oder das geradezu bezeichnende, aber eben doch keine konkreten Antworten gebende Fragelied *Questions in a World of Blue* rufen derlei emotive Rezeption nicht nur hervor, was Lynch geschickt in seine Filme anhand der dort auftretenden (und die Songs hörenden) und unterschiedlich ergriffenen Figuren/Zuschauer einbaut, sondern sie wird in den Lyrics auch selbst thematisiert. Freilich bestätigt der Dreampop von Cruise damit auch Adornos Einschätzung gegenüber dem (dieser Musikrichtung teilweise verwandten) Schlager: „Die Sehnsucht nach dem Paradies ist nur noch die Sehnsucht nach dem Schlager, der von eben der Sehnsucht zehrt“ (Adorno 1978, 292). Das ist selbstverständlich Romantik ‚auf zweiter Stufe‘ und damit Palimpsest. Dessen sind sich aber Rammstein, Cruise und somit auch Lynch womöglich bewusst. Denn – wie die Produkte der Kulturindustrie – garantieren sie keine dauerhafte Befreiung von der Sehnsucht und damit auch keine Auflösung der Latenz oder gar eine Antwort auf die *Questions in a World of Blue*.<sup>6</sup> Gerade deswegen ist Musik in diesem Fall

---

<sup>6</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=YQtm1eznrtU>. Diese von der Sängerin Julee Cruise gestellten Fragen sind in der Szene auch die ins Leere führenden Fragen der Protagonistin Laura Palmer (Sheryl Lee), die nach dem Missbrauch durch den eigenen Vater endgültig Abschied von der Kindheit als einem unerreichten Goldenen Zeitalter nimmt und sich schlussendlich der Prostitution hingibt, um jedes Anzeichen von Unschuld zu zerstören, die dadurch zum Mythos wird.

– im Gegensatz zu vielen anderen Serien und auch Filmen – eben nicht nur schmückendes Beiwerk, oder wie es der Lynch-Biograph Robert Fischer formuliert:

Indem Lynch die Musik auf diese Weise in die Handlung integriert und sie zu einem wichtigen Bestandteil der Serie macht, verhält er sich natürlich atypisch, denn abgesehen vom Titelthema, das schon immer als Erkennungszeichen diente, wurde Musik in Fernsehserien nur als Untermalung eingesetzt, die nicht auf sich selbst aufmerksam machen sollte. (Fischer 1992, 224)

Das ist hier anders, und die Musik vertritt eigenständig ihr Programm, wenn auch mitunter in Korrespondenz mit entscheidenden Plotelementen von *TWIN PEAKS*. Was Lernende in diesem Zusammenhang durchaus in einer projektorientierten Unterrichtseinheit zu diesem Thema erkennen könnten, wäre mit Blick auf Lynchs Verwendung des Dreampop in diversen Szenen Folgendes: Sehnsucht ist hier erlaubt und wird zum Plot tragenden Element der Gesangsszene in der Biker-Kneipe *Road House*. Ihre Erfüllung kommt jedoch niemals zustande. Derlei „Werke handeln davon, daß uns der kindliche Glaube an eine unproblematische, eindeutige Welt abhandenkommen muss“ (Fischer 1992, 224). Das zeigt sich auch in dem bereits genannten Song und Video *Questions in a World of Blue*, dessen sehnsvoll ausgehauchte Fragekomplexe jedoch unbeantwortet bleiben. Eine erlösende Antwort und der damit verbundene Hinweis auf eine unverfälschte und vorproblematische Welt kann in den Songs nur herbeibeschworen und damit nur in ihrer Abwesenheit erlebt werden. Es unterstreicht nahezu den utopischen Charakter von Kunst in Adornos Manier, wenn es in den Endversen von *The World Spins* heißt: „love / don't go away / come back this way / come back and stay / forever and ever“. Dadurch stellen sie eine Spannung her, die vergeblich auf Entspannung wartet und das Tieck'sche Gedicht von der *Waldeinsamkeit* quasi bei der zweiten Strophe im *Blonden Eckbert* (1797) und damit im verlorenen Zeitalter bestehen lässt. Bekanntlich beschreibt die zweite Strophe den Verlust der Waldeinsamkeit. Deren Ferne wird dem lyrischen Ich bewusst, und erst die dritte Strophe ermöglicht die Rückkehr in das Goldene Zeitalter. Aber derlei wird durch Julee Cruise gerade nicht offenbart. Das hat auch eine dramaturgische Wirkung, wie Robert Fischer eingesteht, denn

die Stimme von Julee Cruise erzeugt im Verein mit der spärlichen Instrumentierung aus halliger Gitarre, schwebenden Keyboards, vereinzelten Bläserstellen und plötzlich hereinbrechenden Forte-Passagen eine eigenartig faszinierende Spannung. Jeden Augenblick rechnet man damit, daß die gänsehauterzeugend schöne Stimmung der Songs umkippt in etwas, das sich düster dahinter verbirgt. „White angel sound“, nennt die Sängerin das. (Fischer 1992, 222)

Sie lässt es damit in der Schwebe, die auf den eigentlichen *turning point* hin zur erlösenden Auflösung verzichtet und gerade daraus ihre verstörende Melange aus

Kitsch, Pathos und Traum garantieren kann und daraus eine eigene ästhetische Qualität konstruiert. Der Verzicht auf die Auflösung lässt sich durchaus mit dem lyrischen Spätwerk Eichendorffs vergleichen, gerade wenn man an dessen Beurteilung durch Adorno im Radioessay *Zum Gedächtnis Eichendorffs* von 1957 erinnert. Für ihn ist Eichendorff „kein Dichter der Heimat, sondern des Heimwehs im Sinne des Novalis, dem er nahe sich wußte“ (Adorno 1974, 73). Dadurch können populäre Ausdehnungen des Kitsches verhindert werden und Kunst kann damit auf einen latent vorhandenen Mangel hinweisen.

Diese Unmöglichkeit, eine beruhigende Erdung und damit eine Antwort auf die *Questions in a World of Blue* zu finden, beschäftigt auch das Musikangebot in *TWIN PEAKS*. Daher ist es kein Zufall, dass Cruise und Lynch ihr Lied mit dem Songtitel als unhintergehbaren Resümee enden lassen: „The world spins!“ ist die Antwort auf Cruises geflüsterten Imperativ „Please stay!“ Dazu fasst Jerslev bündig und heraklitisch, jedoch ohne teleologischen Optimismus, zusammen: „Die Erde dreht sich, alles fließt“. Damit lässt sich nichts festhalten. Das Ringlein ist zerbrochen, das Liebchen ist entchwunden, es hat dort gewohnt, um an Joseph von Eichendorffs spätromantisches Poem über eine sich nur noch im unerreichbaren Perfekt ausartikulierende Liebe zu erinnern, welches zum Beispiel in einer späteren Unterrichtssequenz folgen könnte.

Oder wie es Adorno in seinen *Musikalischen Warenanalysen* in Anbetracht der Instrumentalmusik Tschaikowskys ausformulierte: „Die Hebelwirkung der Musik – das, was sie das Befreende nennen – ist die Chance, überhaupt etwas zu fühlen; der Inhalt des Fühlens aber ist allemal bloß die Versagung“ (Adorno 1978, 295). Eine romantische Urstimmung des Lyrischen in breite Bahnen gestreut? So geht es jedenfalls dem lyrischen Ich, welches in Cruises Song *The World Spins* in sich selbst zerschmelzend und zerfließend – und daher mit artifiziell kalkuliertem Kitsch – seine Sehnsüchte besingt, ohne sie zu stillen. So geht es den Zuhörenden von Cruise in Lynchs – nicht nur auf diese Weise – hoch metareflexiver Mystery-Seifenoper, die sich selbst in den Songs verlieren, aber auch aus sehnsuchtsvollen Blicken und Tränen nicht herauskommen, vielleicht weil sie allzu affektiv und selbstidentifikatorisch rezipieren und damit einem spätromantischen Erbe des unerfüllt und daher unendlich Sehnsuchtsvollen treu bleiben. Dennoch bewirkt dieses Warten zugleich eine zumindest imaginierte Anwesenheit, auch wenn diese nicht den Kriterien der Sichtbarkeit und Fassbarkeit unterliegt. Damit wird eine Eigenart der Musik in ihrer spätromantischen Tradition bei Lynch und Cruise wiederholt. Deren Werke – so Anne Jerslev – „sind zugleich Bilder von der Zeit und Bilder in der Zeit. In ihnen hallt die Zusammenhanglosigkeit als Mangel der Kultur und deren Bruchstückcharakter wider – als Tragödie und Komödie, als Möglichkeit und Mangel“ (Jerslev 1996, 17). Aber anscheinend niemals als ein Ist-Zustand. Dieser bleibt unerreicht,

sowohl im Songtext als auch bei seinen sehnuchtsvollen Rezipienten/Zuhörenden in der Szene. Das ist nahe dran an Adornos Analogie von spätromantischer Lyrität und deren späterer Reanimation durch Kulturen des Kitsches. Die romantische Trias geht in beiden Denkgebäuden nicht mehr auf und bleibt als geschichtsphilosophisches, poetologisches und existentielles Modell unvollendet.

An der überaus emotionalen bis sentimental Reaktion der Hörenden des Songs, auf die ich bereits in der Ekphrasis des ersten Cruise-Videos hingewiesen habe, erfüllt sich aber auch ein immer wieder gern und zurecht genanntes Diktum aus den kinematographischen Schriften von Gilles Deleuze: „Das Hörbare verleiht dem visuell Unzugänglichen eine spezifische Präsenz“ (Deleuze 1991, 301). Diese Präsenz wird verdeutlicht an der Reaktion der Zuhörenden in der Barszene, womit Lynch eine Musikrezeption bzw. ein Rezeptionsverhalten und eine ästhetische Erfahrung über eine visuelle Metareflexion medial zu verdeutlichen versucht, woraus sich Wiedererkennungseffekte für eigenes Hören ergeben.

## **VI. Auswertung: Sehnsucht gehört? Oder: Hörsucht visualisiert?**

Bereits Eichendorffs und auch Lamartines Liebende streben nicht nach Erfüllung der Sehnsüchte, vielleicht weil sie Hörende sind und somit einen größeren Vorstellungsreichtum innehaben? Die Sehnsucht selbst ist es, die dieser Lyrik ihre Musicalität verleiht. Gemäß der Adorno'schen Diktion geben sich die Hörenden mit dieser Position zufrieden und verfallen daher gewissermaßen der Passivität, was sich jedoch für den sich sehnenden Rezeptionsvorgang als unabdingbar erweist. Lynchs Lyrics, figuriert durch Julee Cruise, stehen daher zwischen all den zerbrochenen Ringlein Eichendorffs, den klagenden Hörnern Lamartines und der nicht enden könnenden Blonder-Eckbert-Stimmung. Und damit erfüllen sie eine dem Kitsch verwandte Funktion. Denn dieser kennt nach Adorno „so viel Hoffnung, wie er die Zeit umzukehren vermag, depravierter Widerschein jenes Einstandes im Augenblick, der nur den größten Kunstwerken gewährt wird“ (Adorno 1978, 289). Doch die Aufhebung der Latenz wird eben nicht gestattet. Beim nachträglich produzierten Video von *The World Spins*, welches auch Szenen einer aus der Serie entnommenen Performance von Julee Cruise enthält, bestätigen eben diese Szenen, dass Lynch dieses hoffnungsvolle Rezipieren bar mangelnder Auflösung des Spannungszustandes inszeniert. So fragt sich auch eine der Protagonistinnen (Audrey) aus der Serie angesichts der Musik von Angelo Badalamenti und Julee Cruise', die nicht nur untermauernder Soundtrack, sondern auch Bestandteil der Handlung ist: „God, I love this music! Isn't it too dreamy?“ (Reinhardt 2016, 74).

Das mag sein, und es verrät auf einer kulturhistorischen Ebene, dass es eben beim Traum bleibt. Denn es gibt keine (Zu-)Rückkehr in das Goldene Zeitalter, und dieses Schmerzes sind sich auch die martialischen Leidensgenossen in diversen Rammstein-Songs bewusst. Die Verse aus dem Lied *Ohne dich* brachten diese in sich selbst kreisende Dialektik zum Ausdruck. Auch sie bestätigen die Kitsch-These Adornos von der Wiederaufnahme spätromantischer Sehnsucht ohne Auflösung. Anstatt eine Position zu beziehen, bleiben der im Lied evozierte Schwebezustand und damit auch sein Träger, also das lyrische Ich, ungreifbar. Text, Ton und Performance bewirken zwar eine Konkretisation, jedoch lediglich im Zuge einer Mediatisierung eben dieser Unzuständigkeit.

Damit kann Kunst das Fehlen einer Erlösung nicht nur thematisieren, sondern über die Verweigerung von Spannungsabfall auch die Bildung einer konkreten sozialen, ideologischen, politischen oder metaphysischen Aussage und damit ein Lösungsangebot verweigern. Aber bekanntlich ist es diese Indolenz und Distanz, worüber sich die Kunst und wohl auch der populäre Kitsch als gegenwärtige und populäre Rezeptionsstufe des Romantischen als das Andere, jenseits der instrumentellen Vernunft, behaupten können. Dass sie inzwischen selbst zu Produkten der Kulturindustrie und der allgemeinen Konsumtion geworden sind, bildet dabei die Kehrseite aller ästhetischen Evolution und der Konstitution von Palimpsesten, die aber dennoch – in Absetzung vom Generalverdacht der leicht kommensurablen Bedürfnisbefriedigung – ähnliche Wirkungen hervorrufen können wie die spätromantische Poesie. Letzteres wird in den zur Diskussion gestellten Medien thematisiert bzw. performativ in Szene gesetzt, so dass auch von den Lernenden Folgendes erfasst werden kann: Die Figuren, lyrischen Ichs etc., erfahren bei Rammstein und Julee Cruise bzw. Lynch eben doch keine Kompensation gegenüber dem Ungenügen an der Realität, sondern können die Verweigerung gegenüber den Ansprüchen des Reellen nur ex negativo, also als ein sehnsuchtvolles Scheitern (intensiv und ausdrucksstark) erleben. Darin liegt wohl die signifikanteste Variante der Wiederaufbereitung des spätromantischen Pathos der Distanz durch populäre Kulturpraktiken. Mit ihnen lässt sich daher auch in intermedialer Breite das Verfahren des eigentlichen Trägers dieser Ästhetik der Negativität aufzeigen, die gerade im Verweigern eine Alternative gegenüber den meisten Exponaten der Kulturindustrie bieten kann. Der ironische Twist ergibt sich daraus, dass sie eben aus diesen entstammen und sie zugleich aushebeln, indem sie mit den konsumistischen Modi der Bedürfnisbefriedigung nun genau diese widerlegen, falls mir diese dialektische Kehrtwende am Schluss gestattet ist. Die Tränen werden nicht getrocknet. Sie fließen weiter und lassen neue mediale Blüten und deren Gärtner, also Interpreten entstehen. Hoffentlich auch in einem Literaturunterricht, der sich seiner ästhetischen Verantwortung stellt und es genau darüber vermag, intermediale Kompetenzen zu fördern.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): *Ästhetische Theorie*. Herausgegeben von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Adorno, Theodor W. (1974): „Zum Gedächtnis Eichendorffs“. In: Adorno, Theodor W.: *Noten zur Literatur*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 69-94
- Adorno, Theodor W. (1978): „Musikalische Warenanalysen“. In: Adorno, Theodor W.: *Gesammelte Schriften Band 16. Musikalische Schriften I-III*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 284-297
- Anz, Thomas (2002): *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen*, München: dtv
- Brittnacher, Hans Richard (1994): *Ästhetik des Horrors. Gespenster, Vampire, Monster, Teufel und künstliche Menschen in der phantastischen Literatur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Campe, Johann Heinrich (1997): *Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. Besondere Warnung vor dem Modefehler die Empfindsamkeit zu überspannen*. Herausgegeben von Reinhard Stach. Heinsberg: Agentur Dieck (Pädagogische Quellentexte)
- Deleuze, Gilles (1991): *Das Zeit-Bild. Kino 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Eco, Umberto (2011): „Die Innovation im Seriellen“. In: Ders.: *Über Spiegel und andere Phänomene*. Aus dem Italienschen von Burkhardt Kroeber. München: dtv, S. 155-180
- Fischer, Robert (1992): *David Lynch. Die dunkle Seite der Seele*. München: Wilhelm Heyne Verlag
- Flusser, Vilém (1994): „Die Geste des Musikhörens“. In: Ders.: *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 151-159
- Genette, Gérard (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Aus dem Französischen von Wolfram Bayer und Dieter Hornig, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Höltgen, Stefan (2012): „Das Geheimnis von Twin Peaks“. In: Klein, Thomas/Hißnauer, Christian (Hg.): *Klassiker der Fernsehserie*. Stuttgart: Reclam, S. 227-237
- Ivo, Hubert (1982): *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen*, Frankfurt am Main: Scriptor Verlag
- Jerslev, Anne (1996): *David Lynch. Mentale Landschaften*. Wien: Edition Passagen
- Müller-Michaels, Harro (1992): *Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe*. Weinheim
- Neidhart, Didi (2005): „From Blue Velvet Underground to wild Mainstream. Zur Funktion des Popsongs in *Blue Velvet*, *Wild at Heart* und *Lost Highway*“. In: Pabst, Eckhard (Hg.): *‘A Strange World’. Das Universum des David Lynch*. Kiel: Ludwig, S. 299-316

- Poschardt, Ulf (1999): „Stripped. Pop und Affirmation bei Kraftwerk, Laibach und Rammstein“. Vortrag im Rahmen der Leni-Riefenstahl-Ausstellung in Potsdam am 29. Januar 1999. In: *JungleWorld* 19. <https://jungle.world/artikel/1999/19/stripped>
- Praz, Mario (1994): *Liebe, Tod und Teufel. Die schwarze Romantik.* Vom Autor durchgesehene Übersetzung aus dem Italienischen durch Lisa Rüdiger. München: dtv
- Reinhardt, Gunther (2016): *Twin Peaks. 100 Seiten.* Stuttgart: Reclam
- Schlaffer, Heinz (2012): *Geistersprache. Zweck und Mittel der Lyrik.* München: Hanser
- Stöckl, Hartmut (Hg.) (2010): *Mediale Transkodierungen. Metamorphosen zwischen Sprache, Bild und Ton.* Heidelberg: Universitätsverlag WINTER

# ***Me and the Devil***

## **Zur Erzähl-Funktion jugendliterarischer Soundtracks**

HEIDI LEXE

Am Anfang war das Wort, aber das Wort kommt mit der Musik. Und das Wort wird gesungen und das Wort wird geschrieben. Am Anfang ist das weiße Blatt, am Anfang ist der leere Bildschirm, der Seitenumbruch, das neue Kapitel. Und vielleicht ist es Nacht, denn der Tag ist zu voll, gerade hier in diesem Haus. [...] Und um denen da draußen nicht beim Schlaf zuzuhören, um nicht das Klappern zu hören, das die Finger auf der Tastatur erzeugen, steckt man sich die Kopfhörer in die Ohren. Random. Was jetzt kommt ist Zufall, ist Glück. Da oben ist ein Gott, der gute und schlechte Tage hat. Gott ist das Wort und das Wort Musik und die Sprache bin ich. Es ist wie tanzen. Da ist ein Rhythmus, dem deine Finger nicht folgen können, aber, Chaostheorie, vielleicht ein Text. (Bach 2006, 14)

In einem Beitrag für das Fachmagazin *1000 und 1 Buch* schildert die Autorin Tamara Bach die Bedeutung von Musik für ihren Schreibprozess: Sie „[i]st Auslöser und Assoziation. Ist der Takt, zu dem man [...] Geschichten erzählt“ (Bach 2006, 15).

Der Rhythmus der Musik bestimmt den (Sprach-)Rhythmus des Geschriebenen mit. Die Untersuchung einer solchen durch den Produktionsprozess hervorgebrachten Musikalität von Texten, die den Sprachkorpus als Klangkörper oder Schallraum begreifen, hat jedoch bislang keinen Eingang in die Jugendliteraturforschung gefunden. Und sie wird auch an dieser Stelle nicht zum Untersuchungsgegenstand. Vielmehr sollen im Folgenden mit Blick auf mögliche Wechselwirkungen von Literatur und Musik popmusikalische<sup>1</sup> Einschreibungen in jugendliterarische Texte (und deren Funktion) exemplarisch in den Blick genommen werden.

Solche popmusikalischen Einschreibungen sind Teil transmedialer Erzählverfahren. Gemeint sind damit – basierend auf der Begrifflichkeit Gérard Genettes (1993)

---

<sup>1</sup> Pop(musik) wird im Rahmen dieses Beitrages nicht als spezifisches Genre unterhaltender Musik begriffen, sondern im Sinne eines seit den 1950er Jahren verwendeten Begriffes, mit dem eine Popularisierung musikalischer Angebote – und damit deren massenhafte Rezeption angezeigt ist. Umfasst werden sollen damit kommerziell orientierte Songs, die unterschiedlichen Genres (Rock, Pop, Country, Hip-Hop, Funk, House etc.) zugehörig sind.

- verborgene oder manifeste Bezugnahmen eines schriftsprachlichen Textes auf mediale Realisationen und deren Gestaltungsstrategien.

## Jugendliteratur und Jugendkultur

Wenn Hans-Heino Ewers Jugendliteratur, bedingt durch erzählstrategische Veränderungsprozesse in den späten 1990er-Jahren, als Literatur definiert, in der Jugend zentral thematisiert und jugendliche Lebenswelten vergegenwärtigt werden (vgl. Ewers 1997, 8), so muss eine solche Vergegenwärtigung jugendkulturelle Aspekte per se mit einbeziehen. Denn Ewers geht nicht länger von einer Definition der Jugendliteratur über ihre Adressierung aus, sondern bestimmt sie gattungspoetologisch über ihren Darstellungsgegenstand (vgl. dazu Lexe 2016); damit erhalten jugendkulturelle Aspekte in der Gestaltung von Sujets und Figuren gattungsbildende Bedeutung. Gebunden daran sind Erzählverfahren, die eine textbestimmende Manifestation jugendkultureller Aspekte explizieren; als transmediale Erzählverfahren imitieren sie dabei mediale Strategien nicht nur, sondern werden zum bestimmenden Moment einer Jugendliteratur, die nicht in Opposition zu einer modernen Medienkultur zu begreifen ist, sondern als deren integrativer Bestandteil.

Die Pop-Literatur der späten 1990er-Jahre darf als ein erster Vorläufer einer solchen spezifischen Jugendliteratur gelten. Mit Werken wie Benjamin von Stuckrad-Barres *Soloalbum* aus dem Jahr 1998 ist dabei sowohl auf inhaltlicher wie auch auf struktureller Ebene die Bedeutung der Popmusik angezeigt. Denn mit dem Titel *Soloalbum* ist die Selbst(ent)äußerung eines Lead-Protagonisten gemeint, der ohne seine Band unterwegs ist. Die Freundin des Ich-Erzählers nämlich hat sich kurz vor Einsetzen der Romanhandlung getrennt und das Ich kreist nun solo um sich selbst. Adäquat zum Ausdruck gebracht findet dieses Ich seinen Weltschmerz in den Songs der Brit-Pop-Gruppe *Oasis*, deren Lyrics den Kapiteln jeweils als Motto vorangestellt werden.

Iris Radisch hat die Pop-Literatur als eine „Baustelle des Zeitgeistes“ (Radisch 1999) beschrieben, basierend nicht auf Bildern oder Charakteren, sondern auf einem Rede-Sound, der stets nur sich selbst zum Ziel hat. Diesem Rede-Sound entspricht der Roman *Soloalbum*. Beglaubigt werden die Ereignisse durch die Auflösung der Grenzen zwischen Autor und Erzähler; sie werden aus dem popkulturellen Referenzsystem des Autors heraus erzählt und weisen auch allein auf ebendieses Referenzsystem des Autors zurück.

Tamara Bachs Debutroman *Marsmädchen* erscheint 2003, als Stuckrad-Barres Fun-Poesie schon längst wieder in Vergessenheit geraten ist. Sowohl in ihrem 2004

mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Coming-of-Age-Roman als auch in den darauf folgenden Werken zeigt die in Berlin lebende Autorin, dass Popmusik weit komplexere literarische Bedeutung in der Jugendliteratur und damit bei der literarischen Vergegenwärtigung jugendlicher Lebenswelten haben kann.

Mit Zanker zum Beispiel, einem der vier Hauptfiguren in ihrem Jugendroman *Jetzt ist hier*, entwirft Tamara Bach eine höchst ruhelose Figur. Diese Ruhelosigkeit zeigt sich in Zankers ständiger Bewegung im Raum, die in Kontrast zur Enge seiner Herkunftsstadt gesetzt wird. Im Gegensatz zu seinem Vater, der als Bauarbeiter schuftet, surft Zanker an der Oberfläche eines popkulturell bestimmten Lebens, stürmt von Ort zu Ort und erobert rastlos Räume, in denen er sich dennoch niemals festsetzt. Gemeint sind damit nicht nur Kneipen oder die Bibliothek, sondern auch jene Kopfräume, in denen Zanker Musik rezipiert. Fast manisch lädt er Songs herunter, kompiliert sie zu Mixed-CDs und reicht sie weiter; er schreibt sich selbst damit ins Leben der drei anderen Hauptfiguren ein, denn: Die Deutungshoheit über die zu hörende Musik behält Zanker sich selbst vor. Als er eines Tages bei Fienchen auftaucht (die zugegeben Stunden und Tage auf diesen Augenblick gewartet hat), zeigt sich, dass Zanker mit Musik nicht ein Ich und ein Du in Beziehung zueinander setzt, sondern immer nur sein Ich darin verfestigt:

Musik, denkt Fienchen und rutscht zu ihrer Anlage. „Was magst denn hören?“  
Und er nur: „Mir wurscht.“

Wurscht, na super, damit kann Fienchen jetzt nicht arbeiten. Was ist denn hier in diesem Moment die richtige Musik? Fienchen überlässt es dem Schicksal, hängt ihren iPod an die Anlage und schaltet auf Zufall. Kleines Gebet. Interpol, okay, geht für Fienchen klar [...].

„Interpol“, sagt Zanker abfällig.

Fienchen zerbröselt. „Was anderes?“

Zanker macht nur „Pff“, dann erst mal nichts, dann aber: „Wenn man halt Joy Division kennt, hört man, dass das alles nur Neuauflage ist.“ (Bach 2007, 191f.)

Die Gegenfigur zu Zanker ist Bowie, der sein Leben nicht nach außen, sondern nach innen wendet. Bowie stürmt nicht von Raum zu Raum, sondern erschafft durch Deutungen und Umdeutungen Topografien, die sein Leben widerspiegeln – respektive jenes Leben, das Bowie nach dem Tod seiner Mutter verloren hat. Zwischen seinem Vater und ihm herrscht seitdem bedrückendes Schweigen; obwohl der Vater selten zu Hause ist, empfindet Bowie ihn als viel zu raumgreifend. Im Vergleich zur Enge von Zankers Herkunftsstadt ist Bowies Leben durch Leere geprägt: die Leere in der Wohnung, die Leere im Kühlschrank, die Leere, die zwischen

Vater und Sohn entsteht. „Ich habe Hunger“, formuliert Bowie dem Vater gegenüber am Telefon – als Ersatzhandlung dafür, dass er den Vater in seinem Leben vermisst.

„Dann iss etwas.“ Der Vater ist ungeduldig.

„Hier ist aber nichts!“

Der Vater überlegt sehr schnell, antwortet: Dann geh eben einkaufen. Du wirst doch wohl Geld haben.“

„Hab ich nicht.“ Bowie verschweigt die fünfzehn Euro.

„Hör zu Christian, ich komm nicht zum Einkaufen. Stell dich nicht so an, [...].

Du weißt doch, wo die Kreditkarte für Notfälle ist, nimm dir die.“ (Bach 2007, 83)

Bowie geht also nach draußen und steuert das Einkaufszentrum an; allerdings nicht den Lebensmittelmarkt, sondern das oberste Stockwerk. „[Er] geht zu den CDs. Bei Amazon liegen noch 10 Alben auf seiner Wunschliste. Vater hat gesagt, er soll einkaufen gehen. Er hat nicht gesagt, was“ (Bach 2007, 87).

Während Zanker also in der Musik die permanente Selbstbestätigung sucht, erhält Musik für Christian eine noch viel existentiellere Bedeutung; sie hält ihn am Leben. Schließlich verweist sein Spitzname Bowie auf einen der wohl größten Rock- und Popmusiker des 20. Jahrhunderts.

Musik wird im Sinne populärkulturellen Handelns in Tamara Bachs Roman *Jetzt ist hier* in das Leben jener vier Figuren eingeschrieben, von deren Lebenswelten, Freundschaften und familiären Verortungen sie erzählt. Aus diesem popkulturellen Handeln resultiert auch ein Soundtrack, mit dem der Roman unterlegt ist. Besondere Bedeutung erhält dieser Soundtrack am Ende des Romans, als er innerfiktional hörbar gemacht und die Schule mit einem Song von Hood in „Schund und Asche gelegt“ (ebd., 349) wird: *The Lost You* ist ein bereits 2004 vorab veröffentlichter Song aus dem 2005 erschienenen Album *Outside Closer* der britischen Band Hood. Im suggestiven Sound und drängenden Rhythmus des Songs verfestigt sich ein Moment des Getrieben-Seins, das den jugendlichen Figuren in Tamara Bachs Roman entspricht: Sie wollen ins Hier und Jetzt, wollen zum Leben kommen. Das Post-Punk-Arrangement des Songs setzt zu dessen Beginn auf abgehackte Sequenzen, die erst zu einem musikalischen Ganzen zusammenfinden müssen; dem entsprechen die Stop-Motion-Sequenzen des dazugehörigen Videos, die aber auch später nicht zu einer einheitlichen, narrativen Bildlichkeit finden. Im Video erscheint also der Wunsch danach, zu erzählen, augenfälliger als das Erzählen selbst – und entspricht dieserart mit dem Drang der Romanfiguren nach Deutungshoheit im eigenen Le-

ben. Das Video erhält die Funktion eines Epitextes und deutet als solcher das Bedürfnis der Romanfiguren aus, das eigene Leben zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen.

Der Song stellt sich – betrachtet man die Lyrics – dem Verrinnen der Zeit entgegen und beschwört den Moment: „Into the lonely night / I dedicate this day“ (Hood 2005). Es wirkt wie ein popkultureller Befreiungsschlag, als Zanker, Bowie und Mono den Song von Hood über den Schullautsprecher schallen lassen und damit ihrer Vereinzelung entgegenwirken. Der Song markiert ihren Wunsch, endlich ins Erwachsenwerden aufzubrechen.

In den Roman eingeschrieben wird damit ein Soundtrack. Was genau ist begrifflich damit gemeint?

Entliehen ist der Begriff dem filmanalytischen Kontext respektive dem Pool technischer und ästhetischer Mittel des Films. In einem weiter gefassten Sinn bezieht der Soundtrack sich auf die gesamte auditive Ebene eines Films, in einem enger gefassten Sinn ist die dem Film unterlegte Musik gemeint, die auch unabhängig vom Film auf Tonträger erscheinen kann. Im weiter gefassten Sinn umfasst der Soundtrack (oder auch Soundscape) die gesamte Tonspur eines Films (Figuren-Dialoge, menschliche Stimmen aus dem Off, Geräusche), in einem engeren Sinn nur den musikalischen Anteil der auditiven Ebene.

Um den Soundtrack jedoch als literarästhetischen Begriff zu etablieren, muss eine noch deutlichere Differenzierung der musikalischen Ebene eines Films vorgenommen werden: Unterschieden werden soll dazu zwischen einem *Original Score*, dem Sounddesign und dem Soundtrack.

Der *Original Score* meint eigens für den Film komponierte Musik (unabhängig von deren Genre). Etabliert haben sich in diesem Zusammenhang zeitgenössische Künstler\_innen wie Ennio Morricone oder Hans Zimmer, deren Werke gerade in den vergangenen Jahren auch vermehrt konzertant aufgeführt werden.

Immer öfter jedoch werden Filme nicht mit einem solchen *Original Score* unterlegt, sondern mit einem Sounddesign, das jenseits des Orchestralen Geräusche und rhythmisierende Elemente zu einem digitalen Kompositionsprinzip zusammenführt. Einer der ersten Filme, in dessen Kontext ein solches Sounddesign umfassender in den Diskurs gelangt ist, war *Drive* von Regisseur Nicolas Winding Refn.

Mit dem Soundtrack wiederum werden im Film bereits zuvor veröffentlichte Musikstücke in der Tonspur des Films aufgerufen. Die Bandbreite reicht dabei von Mozart über Louis Armstrong bis zu Tom Waits. Damit aber weist der Soundtrack über den Film selbst hinaus, denn jeder dieser Songs oder Musikstücke wird mit seiner je eigenen Geschichte und Bedeutungsebene in den Film eingebracht und vermag dem Film dadurch auch eine neue Bedeutungsebene hinzuzufügen.

Als Beispiel dient eine Sequenz aus der Serien-Adaption von *Tote Mädchen liegen nicht*, dem 2009 erstmals im deutschsprachigen Raum erschienenen Jugendroman des amerikanischen Autors Jay Asher. Die Originalausgabe erschien 2007 unter dem Titel *13 Reasons Why*; dieses dreizehnmalige ‚Warum?‘ hat die Protagonistin Hannah Baker vor ihrem Selbstmord auf Hör-Kassetten gesprochen, die nach ihrem Tod in vorher festgelegter Reihenfolge an zwölf Personen weitergereicht werden. (An eine der Figuren sind zwei unterschiedliche Kassetten-Seiten gerichtet, daher 13 ‚Gründe‘). Diese zwölf Personen beschuldigt Hannah, ihren Selbstmord im Sinne eines Butterflyeffekts mit verursacht zu haben.

Bereits der Roman selbst wird stark von einer auditiven Ebene bestimmt, denn eine der beiden Erzählperspektiven – jene von Hannah Baker – findet ihre innerfiktionale Repräsentation als Hör-Erlebnis: Ich-Erzähler Clay lauscht für die Dauer einer Nacht den 13 Seiten der Kassetten und kommentiert das Gehörte, das in kursiv gesetzte Passagen in seinen Erzähltext eingefügt wird.

2017 entstand aus dem Roman eine Netflix-Serie. Im Adoptionsprozess wird der hermetische Hör-Raum des Romans aufgelöst, die Erzählzeit deutlich verlängert, die Szenerie geweitet, und jede der zwölf Figuren in ihrem sozialen, schulischen und familiären Umfeld gezeigt. Mit einbezogen wird darüber hinaus der gruppendifferentielle Prozess, der unter den von Hannah Baker Angeklagten entsteht.

Einer von ihnen ist Alex Stendall – einst ein Freund von Hannah und später derjenige, der eine *Hot-or-not*-Liste in Umlauf bringt – eine Liste also, in der Jungen die körperlichen Attribute von Mädchen bewerten und die Mädchen dabei gegeneinander ausspielen. Nach Hannahs Tod jedoch beginnt er nicht nur an der ihm auferlegten Schuld, sondern auch am kollektiven Verdrängungsprozess zu leiden. Während Mitschüler in einer Serien-Sequenz im Pool-House des Hauptbeschuldigten männlich-kumpelhaft herumtollen, zeigt Alex sich von dieser scheinbaren Unbeschwertheit zunehmend irritiert und flüchtet nach draußen. Hannahs Sehnsucht nach einem Ende ihres Leidens an der Welt greift auf ihn über und er lässt sich wie paralysiert in den Pool fallen. Im von außen beleuchteten Blau-Grün des Pools versinkt Alex scheinbar leblos ins Nichts, wobei mit den Mitteln der Zeitdehnung sekundenlang auf die weniger werdenden Luftblasen fokussiert wird, bevor Alex sich doch entschließt, wieder aufzutauchen (vgl. *Tote Mädchen liegen nicht*, Netflix-Serie, S1 / E3, 51:00-54:00).

Unterlegt ist die Szene mit dem Neil Young-Song *My My Hey Hey (Out of the Blue)* – in einer Coverversion der Chromatics. Die Synth-Pop-Band eröffnet damit ihr Erfolgsalbum *Kill for Love*.

## Zur Erzähl-Funktion jugendliterarischer Soundtracks

Out of the blue and into the black  
They give you this, but you paid for that  
And once you're gone, you can never come back  
When you're out of the blue and into the black

(Neil Young 1979 / Chromatics 2012)

Der Song thematisiert das Moment existentieller Grenzüberschreitungen im Sinne jener Lebensintensität, die der Rock'n'Roll verkörpert: „It's better to burn out / Than to fade away“ (Neil Young 1979). Genau diese Liedzeile jedoch notiert Kurt Cobain, Sänger der legendären Grunge-Band Nirvana, in seinem Abschiedsbrief, als er sich am 5. April 1994 im Alter von nur 27 Jahren erschießt. Neil Young spielt den Song auf Konzerten seitdem nur noch in Kombination mit dem Song *He sleeps with Angels*.

Als Soundtrack der Serien-Sequenz von *Tote Mädchen liegen nicht* wird eben dieser Kontext des Songs mit aufgerufen und dient sowohl der Ausdeutung der Figur des Alex Stendall als auch – mit Blick auf dessen Schicksal – als subtextuelle Prolepsis: Alex ist derjenige unter den Adressat\_innen der Kassetten, die nicht über Hannahs Tod hinwegkommen und seinem Leben am Ende der ersten Staffel der Fernsehserie ein Ende setzt. In die Serie eingebracht wird dieser Selbstmordversuch als eine Art Mauerschau: „Alex Stendall shot himself in the head last night.“ (*Tote Mädchen liegen nicht*, Netflix-Serie, S1 / E3, 51:00-54:0055:28) Die Nachricht wird dem Vertraulandslehrer Kevin Porter in jenem Moment überbracht, in dem er selbst das Ausmaß der tragischen Ereignisse rund um Hannah Bakers Selbstmord erst zu begreifen beginnt.<sup>2</sup> Bereits in Episode 3 wird also durch den Bedeutungshorizont des Soundtracks auf Ereignisse am Ende der finalen Episode 13 verwiesen.

Ist mit dem Soundtrack also ein Aufrufen (popkultureller) Musikstücke/Songs in all ihren Bedeutungsebenen im Film bezeichnet, lässt dieser intermediale Vorgang sich auch auf Romane übertragen. Natürlich können Songs dabei im schriftsprachlichen Text nicht im engeren Sinn gehört werden – so wie im schriftsprachlichen Text nichts im engeren Sinn gehört werden kann und Texte dennoch über auditive Ebenen und Hörräume verfügen (vgl. Rinnerthaler 2015). Das Aufrufen des literarischen Soundtracks erfolgt darüber hinaus entweder im Paratext oder im Text

<sup>2</sup> Bei Alex Stendalls Selbstmord handelt es sich im Sinne der beschriebenen Handlungserweiterung und filmischen Ausdeutung der Figuren in der Serie um ein Ereignis, das dem Roman hinzugefügt wird, aus dessen Erzählintention aber schlüssig hervorgeht. Die Tatsache, dass Alex Stendall seinen Selbstmordversuch überlebt, soll an dieser Stelle nur erwähnt werden. Sie resultiert aus dem Versuch, die Ereignisse der Fernsehserie 2018 erfolgsbedingt in einer zweiten Staffel zu prolongieren – unabhängig von den inhaltlichen Vorgaben und Erzählstrategien des Romans.

selbst; dort ist er an die Stimme und/oder die Handlungen einer Figur gebunden, die ihrerseits den Song hört und/oder benennt und/oder daraus zitiert.

## Literarische Soundtracks und ihre Funktion

Für literarische Figuren hat Popmusik zuallererst situative Bedeutung. Im Sinne eines literarischen Soundtracks jedoch muss sie als eine vom Autor/der Autorin bewusst vorgenommene Setzung verstanden werden, der im Kontext des transmediale Erzählverfahrens eine bestimmte Textfunktion zukommt. Aus den entsprechenden, im Text verankerten popmusikalischen Musikverweisen kann der Weg – auch im literaturdidaktischen Kontext – über den Song zurück zur Analyse des Texts genommen werden; relevant dabei werden der Song in seiner musikalischen Form, dessen Lyrics, vielleicht auch das dazugehörige Musikvideo oder sogar der Sänger/die Sängerin, die Band und ihre Geschichte(n). Ausschnitthaft sollen die Funktionszusammenhänge eines solchen literarischen Soundtracks im Folgenden an zwei jugendliterarischen Beispielen gezeigt werden.

War mit Blick auf das Musikvideo zu *The Lost You* von Hood vom Getrieben-Sein die Rede, so trifft dies auch auf jene Figur zu, die sich im Musikvideo zu *Sail* der – nunmehr kriminalistisch aufgeladenen – Spurensuche nach der eigenen Existenz stellt.

Der kommerziell außerordentlich erfolgreiche Song stammt von der Alternative-Rockband Awolnation und wurde 2011 sowohl als Single als auch auf dem Album *Megalithic Symphonie* veröffentlicht. Das Synthie- und Schlagzeug-Arrangement sorgt für jene Effekte, die im Kontrast zum später einsetzenden Klavier stehen, und die einmal mehr einen individuellen Grenzgang in Szene setzen: „This is how I show my love“, heißt es in den Lyrics und: „This is how an angel dies“ (Awolnation 2011).

In dem 2016 mit dem Österreichischen Jugendbuchpreis ausgezeichneten Roman *Manchmal dreht das Leben einfach um* von Kathrin Steinberger dient der Song dazu, Kevin Donner, eine der beiden Hauptfiguren, einzuführen: Ali, die 17-jährige Ich-Erzählerin, macht sich über den geheimnisvollen Skater schlau, der ins Nachbarhaus gezogen ist. Kevin Donner ist Anfang 20, als Profi-Skater in der Szene bekannt und weltweit erfolgreich, ist Multimillionär und lebt ein Jet-Set-Leben. Nach einem kapitalen Sturz samt stundenlanger Operation jedoch zieht er sich an den Rand einer Kleinstadt zurück und lässt sich dort einen alten Hof umbauen; er versteckt sich vor der Welt hinter Buschwerk und Mauern.

Genau hier lebt die hochbegabte Ali, die ihrer besonderen Disposition entsprechend das Ritualisierte und Gewohnte braucht; ihr Fenster zur Welt ist das Netz

mit all seinen Film- und Serien- und YouTube- und Musikangeboten. Ihr umfassendes Wissen kanalisiert Ali, als wäre ihr Gehirn ein Computer; sie schubladisiert ihr Wissen und lässt es im Erzählen wie Pop-ups sichtbar werden. Erst über diese Pop-ups, über Alis mediale Erfahrungen und Einordnungen, erhält der Charakter der Ich-Erzählerin seine eigentliche Konturierung.

Alis erster Blick fällt durch jene Thujenhecke auf Kevin, die dessen Grundstück umschließt. Erst danach (und nicht schon während die Gerüchte über dessen Zuzug in der Schule kursieren) macht sie sich im Internet über ihn schlau. Das geschieht mit Hilfe eines Skater-Videos, das einem auf YouTube real verfügbaren, von Red Bull produzierten *Skatervideo* entspricht. Kathrin Steinberger paraphrasiert dieses Video und unterlegt es mit einem literarischen Soundtrack, indem sie in die Schilderung dessen, was Ali sieht, einfügt, was Ali hört: „*This is how I show my love*“ (Steinberger 2015, 27; Kursivsetzung i.O.).

Einzelne Songzeilen aus *Sail* werden zitiert, während Ali schildert, wie sich vier Skater in den betonierten Becken eines Wasserparks in Florida mit einem Bunjee-Seil über Hindernisse hinwegkatapultieren. „*Blame it on my own sick pride*“ (Steinberger 2015, 27). Der Song wird also literarisch aufgerufen und unterlegt die Szene mit jenem Rhythmus, der dem Bewegungsablauf jener Körper entspricht, die durch das Bunjee-Seil in die Luft katapultiert werden. Der freie Flug und das wenige Sekunden andauernde Gefühl der Freiheit werden mit Hilfe der Lyrics zurückgeführt auf eine Grenzerfahrung, die der Hyperaktivität entspricht, dem unbedingten Wunsch, das Leben und sich selbst zu spüren, „*Blame it on my ADD*“ (Steinberger 2015, 29).

Mit Blick auf die Figur des Kevin Donner verweist der Song aber weit über dieses Lebensgefühl hinaus; er weist voraus auf jenes Geheimnis von Kevin, das den Handlungsverlauf des Romans mitbestimmen wird: „*Maybe I should kill myself. [...] Maybe I'm a different breed*“ (Steinberger 2015, 27f.). Bereits mit der Paraphrase des Skater-Videos und dem darin eingeschriebenen Soundtrack wird auf jene sehr viel später im Roman entstehende Irritation verwiesen, die aus Kevins zögerlicher Art resultiert, sich auf jene sexuelle Beziehung zu Ali einzulassen, die im Roman der Spiegelung des wechselseitigen Vertrauens dient. Denn Kevin empfindet sich nicht in seiner Rolle als Skater als *different breed*, sondern vielmehr aufgrund seiner Herkunftsgeschichte. Er ist geprägt von der Angst, er könnte werden wie sein Vater. Denn dieser Vater war der Vergewaltiger seiner Mutter.

Diese bittere Wahrheit vermag Kevin Ali gegenüber erst am Ende des Romans auszusprechen. *Sail* von Awolnation bildet also eine erzählerische Klammer, die einen ersten Blick Alis auf Kevin mit der 300 Seiten später offen gelegten Wahrheit über Kevin verknüpft. Mit dem Wissen um diese Wahrheit erhalten auch die Zitate, die Kathrin Steinberger dem Text als Motto voranstellt, neue Bedeutung: Im Paratext zitiert wird aus *Pioneers*, einem Song des deutschen Elektropop-Quintetts Claire;

und aus dem Song *Atlas* der britischen Erfolgsband Coldplay. „Old habits heavy on our hearts“ (Steinberger 2015, 5) heißt es in *Pioneers* als Vorausblick auf Kevin, der schwer an seiner Herkunft zu tragen hat; „I carry your world“ (Steinberger 2015, ebd.) heißt es in *Atlas* als Vorausblick auf Ali, die sich Kevins Schicksal auf ihre Schultern lädt, indem sie sich auf eine Liebesbeziehung mit ihm einlässt (vgl. dazu Lexe 2018).

Eine ganz andere Form eines literarischen Soundtracks wählt Nils Mohl für seinen 2012 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Roman *Es war einmal Indianerland* – wenn auch die Familiengeschichte seines Ich-Erzählers jener von Kevin Donner ähnlich ist.

Auch hier bestimmt ein Geheimnis, oder vielmehr eine explizite Verschleierung der Wahrheit, den ersten Teil des Romans. Verortet ist der Roman ebenfalls an der Peripherie – allerdings in einer Hochhaussiedlung am Rande einer Großstadt.

Dem (vorerst) namenlosen Ich-Erzähler ist von Beginn an Mauser an die Seite gestellt: Mauser, der toughe Boxer, der dann klare Ansagen macht, wenn der Ich-Erzähler verstummt; Mauser, der kein Problem hat, sich Kondor zu stellen, dem Kinderfreund aus der Siedlung, der jetzt mit dem Strand-Capo fraternisiert; Mauser, dessen Vater Zöllner gerade einen Mord begangen hat und auf der Flucht ist. Immer deutlicher werden der Ich-Erzähler und Mauser als spiegelbildliche Figuren inszeniert, bis Mauser sich – strukturell als Wendepunkt in die Mittel des Romans gesetzt – als Alter Ego herausstellt; als Figur, die nur der Vorstellung des Ich-Erzählers entspringt. Das diesbezügliche Eingeständnis des Ich-Erzählers und der Erkenntnisprozess der Leser\_innen laufen dabei parallel – bis zu jenem Zeitpunkt, an dem der Ich-Erzähler/Mauser sich selbst gegenüber und damit auch für die Leser\_innen Klarheit schafft:

... – und wie geht das Leben weiter, wenn man erlebt hat, was Mauser erlebt  
hat? [...]

Ich lehne mich gegen das Geländer der Brücke.

Und dann trifft es mich.

Die Fassaden der Siedlung [...] ragen kantig in den Nachthimmel. Darüber der riesige Mond: ein Rund aus hellem Silber und Butterflyklinge. Unter mir rasen die Autos über den singenden Asphalt, schlitzen mit ihren Lichtern die Dunkelheit auf.

Ich bin allein.

Allein. Ich. (Mohl 2011, 184)

Nils Mohl nutzt die Strategien unzuverlässigen Erzählens (vgl. Lexe 2017), um seine Leser\_innen über Mauser im Unklaren zu lassen. Eingebettet werden diese Strate-

## Zur Erzähl-Funktion jugendliterarischer Soundtracks

gien in eine a-chronologische Erzählform, für die Nils Mohl transmediale Erzählsysteme einsetzt. Er entlehnt diversen Audiogeräten die sogenannten *media controls* (die Icons für Play, Pause, Forward, Rewind und Stop) und nutzt sie, um innerhalb der erzählten Zeit seines Romans hin- und herzuspringen. Verwiesen wird damit auf die Tatsache, dass adoleszentes Leben heute nur noch als fragmentarisch begriffen werden kann. Es ist am Ich-Erzähler/Mauser, die Versatzstücke seiner eigenen Existenz in einen sinngebenden Zusammenhang zu bringen – so wie es an den Leser\_innen ist, diesen Vorgang nachzuvollziehen, indem die Textpassagen in eine schlüssige Chronologie gebracht werden müssen.

Zu einem (möglichen) Werkzeug der notwendigen Entschlüsselung wird ein Soundtrack, der nicht in den Text eingeschrieben, sondern als Paratext an das Ende des Textes gestellt wird. (Wobei Text und Paratext in Nils Mohls *Stadtrand-Trilogie*, um dessen in sich geschlossenen ersten Teil es sich bei *Es war einmal Indianerland* handelt, grundsätzlich ineinander übergehen.) Der literarische Soundtrack wird also nicht wie im Roman von Kathrin Steinberger im Sinne intersubjektiver Codierungen auf der Figurenebene genutzt. Er dient vielmehr der Befragung des Textes in seiner Gesamtheit – sowie der Gesamtheit seiner Figurenkonstellationen.

Im Soundtrack enthalten ist Gil Scott-Herons Song *Me and the Devil* (dem auch der Titel dieses Beitrags entlehnt ist):

Early this morning  
When you knocked upon my door  
And I say: hello satan  
I believe, it's time to go  
Me and the devil

(Gil Scott Heron 2010)

Mit starken Funk-Elementen führt Gil Scott-Herons Song ins Innere eines lyrischen Ichs, in dessen Abgründe. Das teuflische Moment, das hier ganz unmittelbar an das Ich gebunden wird, kann mit Blick auf Nils Mohls Roman mehrere Figurenkonstellationen ausdeuten: Jene, durch die der zögerlich nach sich selbst suchende Ich-Erzähler in Beziehung zur wagemutigen Alter-Ego-Figur Mauser gestellt wird. Jene, durch die das Miteinander von Ich-Erzähler/Mauser und Zöllner bestimmt ist. Wie schon für Kevin Donner in Kathrin Steinbergers Roman gilt auch für Mauser die Frage, ob die charakterliche Disposition des Sohnes jener des (gewaltbereiten) Vaters entspricht.

| Drei Dinge, die ich nicht über Mauser weiß

- Wie ähnlich er Zöllner wirklich gewesen ist.
- Wie ähnlich er Zöllner wirklich gewesen ist.
- Wie ähnlich er Zöllner wirklich gewesen ist.

■

(Mohl 2011, 289)

Letztlich verweist Gil Scott Herons Song auch auf die Beziehung zwischen Mauser und Kondor, der gemeinsam mit Mauser in der Stadtrandsiedlung aufgewachsen ist. Die beiden Figuren sind also biografisch eng miteinander verbunden und repräsentieren dennoch konträr zueinander gezeichnete Möglichkeiten einer jugendlichen Existenz vor dem Hintergrund der geschilderten sozialen Gegebenheiten.

Diese Beziehung erhält in der 2018 herausgebrachten filmischen Adaption von *Es war einmal Indianerland* stärkere Bedeutung; denn der Film verzichtet auf eine Visualisierung der Doppelgänger-Figur (vgl. Danow 1996) und delegiert die beiden Stimmen an Mauser, das handelnde Ich (verkörpert vom Jung-Schauspieler Leonard Scheicher), und ein erzählendes Ich, das die Ereignisse (mit Leonard Scheichers Stimme) aus dem Off in Du-Form kommentiert – und dabei nahe am Romantext bleibt. Nils Mohl, der gemeinsam mit Max Reinhold für das Drehbuch verantwortlich zeichnet, arrangiert dafür Text-Passagen des Romans neu. Das Moment der Provokation jedoch, das im Roman an die Alter-Ego- Figur gebunden ist, wird stärker auf das Mit- und Gegeneinander von Mauser und Kondor transferiert. Der Kampf mit dem teuflischen Aspekt seiner selbst wird im Roman ebenso wie im Film durch einen Boxkampf zwischen Mauser und Kondor von einer innerpsychischen Ebene nach außen gespiegelt. Im Film wird dieser Boxkampf verdoppelt und dient an dessen Ende der Aussöhnung Mausers mit seiner Biografie und Herkunfts geschichte.

Der in den Roman paratextuell eingeschriebene Soundtrack ließe sich für den Soundscape des Films natürlich trefflich nutzbar machen.<sup>3</sup> Das Produktionsteam um İlker Çatak jedoch wählt einen ganz anderen Weg und unterlegt den Film mit einem Sounddesign des deutschen DJs Acid Pauli. Betont wird damit der Auflösungsprozess, dem Mauser ausgesetzt ist und der im zweiten Teil des Romans durch

---

<sup>3</sup> Wie Nils Mohl im Rahmen der internationalen STUBE-Tagung *Time Warp und Taschenuhr. Zeit in der Kinder- und Jugendliteratur* im Mai 2018 im Rahmen eines Werkstattgespräches betont, lag eine Entscheidung gegen diese Möglichkeit vor allem an den budgetären Möglichkeiten, die dem Produktionsteam des Films zur Verfügung gestanden haben.

die äußereren Bedingungen radikaliert wird: Mauser bricht auf der Suche nach Zöllner zu einem Musikfestival an der Grenze auf – respektive zu einem Powwow<sup>4</sup>, das dem Musikfestival als ultimatives alternatives Ereignis angeschlossen ist: „Wir feiern nicht, wir eskalieren“ (Mohl 2011, 97).

Der Fragmentierung der Zeit, die sich am a-chronologischen Erzählen und dem Einsatz der *media controls* zeigt, wird damit eine gesteigerte Fragmentierung des Raums hinzugefügt, durch die eine rituell gesteigerte Dekonstruktion des Ich durch das Alter Ego Mauser vorangetrieben wird. Der Soundtrack erhält dabei (natürlich insbesondere in der filmischen Adaption) Live-Charakter und wird gleichermaßen zum Hör- wie zum Handlungsraum, zur Kulisse eines Selbstfindungstrips, der Mauser die Stationen seiner möglicherweise vorherbestimmten Ähnlichkeit zu Zöllner schmerhaft durchlaufen lässt. Bis es ihm gelingt, jenen „Little Corner of The World“ (Mohl 2011, 347) zu finden, der im paratextuellen Soundtrack durch den Song von Yo La Tengo bereits avisiert wurde. „You'll soon forget / That there's any other place“ (Yo La Tengo 1997).

Die Lyrics des Songs verweisen auf jene (emotionale) Enklave, die auch Mauser findet und die ihm das räumliche Umfeld bietet, sich neu zusammenzusetzen und in Einklang mit sich selbst in die Stadtrandsiedlung zurückzukehren:

Und ich bin nicht mehr ich selbst.

Nicht mehr ich.

Ich bin nicht mehr.

Ich löse mich auf in Moleküle am Ende, nur um vom unsichtbaren Material gleich wieder zusammengesetzt zu werden, absolut identisch und doch ganz anders.

(Mohl 2011, 246)

Nils Mohl expliziert in dieser finalen Szene noch einmal den Konstruktcharakter seiner fiktionalen Figur, der durchaus dem transitorischen Moment adoleszenter Erfahrungen entspricht und damit gemeinsam mit den jugendkulturellen Einschreibungen zum konstitutiven gattungspoetologischen Element wird. Die Funktion des paratextuellen Soundtracks geht dabei – gleichermaßen wie der in Kathrin Steinbergers Roman eingeschriebene Soundtrack – weit über ein intermediales Spiel hinaus, vielmehr verweist er im Sinne transmedialer Erzählverfahren auf die Modernität einer Jugendliteratur, die aus der Wechselwirkung mit der medialen Lebenswelt ihrer primären Adressat\_innen resultiert. Darüber hinaus werden im literaturdidaktischen

---

<sup>4</sup> Sprachlich ist das Event der Kultur nordamerikanischer Indianer entlehnt und entspricht damit jenen Metaphern, mit denen der Roman stilistisch durchzogen ist und die dem titelgebenden „Indianerland“ entsprechen.

Kontext zahlreiche Möglichkeiten der Analyse und Anschlusskommunikation eröffnet: Die rasche Verfügbarkeit einzelner Songs und der dazugehörigen Musikvideos lassen popmusikalische Einschreibungen in einen Roman zu einem Werkzeug werden, das in der Rezeption des Textes die Grundlage zur Ausdeutung einzelner Figuren gleichermaßen wie der Motivik des Gesamttextes zu bieten vermag.

## Literatur

### Primärtexte

- Asher, Jay (2009): *Tote Mädchen liegen nicht*. Aus dem Amerikanischen von Knut Krüger. München: cbt
- Bach, Tamara: *Jetzt ist hier*. Hamburg: Carlsen 2007.
- Mohl, Nils (2011): *Es war einmal Indianerland*. Hamburg: Rowohlt
- Steinberger; Kathrin (2015): *Manchmal dreht das Leben einfach um*. Wien: Jungbrunnen

### Sekundärliteratur

- Bach, Tamara (2006): „Vom Hören schreiben“. In: *1000 und 1 Buch* 3/2006, S. 14-15.
- Danow, David K. (1996): „The Enigmatic Faces of the Doppelgänger.“ In: *Canadian Review of Comparative Literature* 23/1996, S. 457-474.
- Ewers, Hans-Heino (1997): „Vom ‚guten Jugendbuch‘ zur modernen Jugendliteratur. Jugendliterarische Veränderungen seit den 70er Jahren – Eine Bestandsaufnahme“. In: *Fundevogel* 123, S. 5-21.
- Genette, Gérard (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Aus dem Französischen v. Wolfram Bayer u. Dieter Hornig. Berlin: Suhrkamp
- Lexe, Heidi (2016): „Jugend | Kultur | Literatur“. In: Kriegleder, Wynfried/Lexe, Heidi/Loidl, Sonja/Seibert, Ernst (Hg.): *Jugendliteratur im Kontext von Jugendkultur*. Wien: Praesens, S. 29-51.
- Lexe, Heidi (2018): „Wunderland der Selbsterklärung. Zur Wechselwirkung von Jugendliteratur und Popkultur“. In: Dettmar, Ute/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Spielarten der Populäركultur. Kinder- und Jugendliteratur und -medien im Feld des Populären*. S. 267-284 (im Druck).

## Zur Erzähl-Funktion jugendliterarischer Soundtracks

Lexe, Heidi (2017): „Literarische Täuschungsmanöver Aspekte unzuverlässigen Erzählens in der Jugendliteratur.“ In: *kids+media* 2/2017, S. 2-23. <https://www.kids-media.uzh.ch/de/2-2017.html> [19. 9. 2018]

Radisch, Iris (1999): „Mach den Kasten an und schau. Junge Männer unterwegs: Die neue deutsche Popliteratur reist auf der Oberfläche der Welt“. In: DIE ZEIT vom 14. Oktober 1999. [http://www.zeit.de/1999/42/199942.l-aufmacher\\_.xml](http://www.zeit.de/1999/42/199942.l-aufmacher_.xml) [19.09.2018]

Rinnerthaler, Peter (2015): „Raum? Vom Hörensagen. Akustische Phänomene als Konstituenten räumlicher Strukturen narrativer Texte.“ In: Roeder, Caroline (Hg.): *Himmel und Hölle. Raumerkundungen interdisziplinärer €œ in schulischer Praxis*. München: kopaed, S. 135-151.

## Medien

*Drive* (2011). Film von Nicolas Winding Refn. Sounddesign von Cliff Martinez. USA, 100 min.

*Tote Mädchen liegen nicht* (2017). Netflix Original Serie. Produktion Joseph Incaprera. USA, Staffel 1 in 13 Folgen

*Red Bull Perspective: A Skateboard Film* (2013). YouTube-Original-Beitrag. A, 16,26 min. <https://www.youtube.com/watch?v=nPuEU16P3zg> [Zugriff: 19.9.2018]

*Es war einmal Indianerland* (2017). Film von İlker Çatak. Drehbuch von Nils Mohl/Max Reinhold. Musik von Acid Pauli. D, 97 min.

## Songs

Awolnation (2011): Sail. In: *Megalithic Symphony*. Wals-Siezenheim: Red Bull Studios, Track 10. Musikvideo unter <https://www.youtube.com/watch?v=tgIqecROs5M> [Zugriff: 19.09.2018]

Chromatics (2012): “Into The Black”. In: *Kill for Love*. Portland: Italiens Do It Better, Track 1

Hood (2005): „The Lost You“. In: *Outside Closer*. London: Domino Recording Company, Track 6

Neil Young (1979): “My My Hey Hey (Out of The Blue)”. In: *Rust Never Sleeps*. Los Angeles: Reprise Records, Track 1

Gil Scott-Heron (2010): “Me and the Devil”. In: *I'm New Here*. London: XL Recordings, Track 2.

Video unter <https://www.youtube.com/watch?v=OET8SVAGELA> [25.04.2018]

Yo La Tengo (1997): „My Little Corner of the World“. In: *I Can Hear the Heart Beating as One*. New York City: Matador Records, Track 16

## Die Autorinnen und Autoren

**Caroline Bader**, Mag., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck. In ihrem Dissertationsvorhaben beschäftigt sie sich mit dem Verstehen von literarischen Texten und deren Adaptionen als Graphic Novel bei SchülerInnen der Sekundarstufe II. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen neben Comics und Graphic Novels auch aktuelle deutschsprachige (Rock-)Musik sowie zeitgenössische Literatur aus Österreich.

**Dr. Carlo Brune** ist Professor für Deutsche Literaturwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Forschungsschwerpunkte bilden die Spezifika literarischer Textrezeption und ästhetischer Lesekompetenz, die Literatur des Epochenumbruchs 1800 und der klassischen Moderne sowie die Gegenwartsliteratur und Popkultur.

**Dr. Manfred Koch** ist Titularprofessor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Basel. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Epoche der deutschen Klassik und Romantik sowie die Lyrik der frühen Moderne (George, Rilke, Hofmannsthal). Derzeit arbeitet er an einer neuen Rilke-Biographie.

**Dr. Heidi Lexe** ist Leiterin der STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur und Lehrbeauftragte für Kinder- und Jugendliteratur am Institut für Germanistik der Universität Wien. Die Schwerpunkte ihrer literaturwissenschaftlichen Beschäftigung liegen derzeit im Bereich transmedialer Erzählformen der Jugendliteratur, der filmischen Adaption von Kinder- und Jugendliteratur, der Neu-Inszenierung von Märchen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien sowie der Schnittstelle von Theologie und Kinder- und Jugendliteratur.

**Dr. Christine Lubkoll** ist Professorin für Neuere deutsche Literaturgeschichte an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Lehr-, Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen u.a. auf der Literatur- und Kulturgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, der Ästhetischen Moderne und der Kulturgeschichte des Erzählens; sie beschäftigt sich zudem speziell mit den Beziehungen zwischen Literatur und Musik, mit der Kulturgeschichte des Erzählens sowie dem Verhältnis von Ethik und Literatur. Zahlreiche Publikationen in den aufgeführten Bereichen, umfangreiche Herausgeberertätigkeit.

**Dr. Jürgen Oberschmidt** ist Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Promotion mit einer Arbeit über metaphorisches Sprechen im Musikunterricht. Seine Arbeitsschwerpunkte sind fachübergreifende Unterrichtskonzepte und Beiträge zum kreativen Klassenmusizieren. Zur Zeit beschäftigt er sich mit bildungstheoretischen Grundlagen des Musikunterrichts.

**Dr. Johannes Odendahl** ist Universitätsprofessor für Didaktik des Unterrichtsfachs Deutsch an der Universität Innsbruck. Sein besonderes Forschungsinteresse gilt der Modellierung literarischer bzw. ästhetischer Verstehensprozesse sowie dem literarischen Lernen in intermedialen Kontexten (Musik und Literatur, Literatur und Film). Momentan widmet er sich speziell der Erschließung deutschsprachiger Popmusik für den Literaturunterricht.

**Dr. Michaela Schwarzbauer** ist ao. Universitätsprofessorin für Musikpädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg. Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit liegen im Bereich ästhetischer und polyästhetischer Erziehung. Die Forschungstätigkeit, die sich insbesondere mit Prozessen und Produkten ästhetischen Gestaltens auseinandersetzt, reflektiert sich neben zahlreichen Publikationen in der Leitung von zwei durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen von „Sparkling Science“ geförderten Forschungsprojekten.

PD Dr. **Torsten Voß**, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich „Neuere deutsche Literaturgeschichte“ an der Universität Wuppertal. Zuvor: WS 2017/18 Guest Professor für Neuere deutsche Literatur/Medien an der Universität Innsbruck. Schwerpunkte: Masculinities Studies, Lyriktheorie, Rezeptionsästhetik, Paratextualität und Autorschaft, Literatur und Film, Literarischer Katholizismus. Demnächst erscheint: „*Drumherum geschrieben? – Zur Funktion auktorialer Paratexte für die Inszenierung von Autorschaft um 1800*“.

**Wolfgang Wangerin**, Dr. phil., Akad. Oberrat i.R., lehrt Fachdidaktik Deutsch für das Lehramt an Gymnasien am Seminar für Deutsche Philologie der Georg-August-Universität Göttingen. Zahlreiche Publikationen zur ästhetischen Bildung im fächerübergreifenden Kontext (Literatur, Musik, Bildende Kunst), zum Kreativen Literaturunterricht, zur Theorie der Literaturdidaktik und zur historischen Jugendbuchforschung.

**Dr. Werner Wolf** ist Universitätsprofessor für Englische und Allgemeine Literaturwissenschaft und stv. Leiter des Zentrums für Intermedialitätsforschung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: Intermedialität (v.a. Bezüge zwischen Literatur und Musik, Literatur und bildender Kunst) und Literaturtheorie (u.a. bzgl. ästhetischer Illusion, Narratologie, Lyriktheorie, Metareferenz), Funktionsgeschichte der Literatur, englische Literatur von der Shakespearezeit bis zur Gegenwart. Zahlreiche Publikationen, u.a. zur *Musicalization of Fiction* (1999) und als (Mit)Hrsg. mehrerer Bände der Buchserien *Studies in Intermediality* (2006-2019) und *Word and Music Studies* (1999-2016).

Das Verhältnis von Musik und literarischem Lernen ist zuletzt kaum Gegenstand einer vertieften fachdidaktischen Auseinandersetzung gewesen. Möglicherweise stand im Zuge der Kompetenzorientierung die Frage nach der Mess- und Operationalisierbarkeit literarischen Verstehens so sehr im Zentrum des Interesses, dass Grenzbereiche wie die zwischen literarischem Lesen und Musikhören, zwischen literarischem Sprechen und Musikmachen eher vernachlässigt wurden.

Gleichwohl dürfte nach wie vor ein breiter Konsens darüber bestehen, dass der Deutsch- und Literaturunterricht den domänenübergreifenden Austausch mit musischen Fächern suchen sollte, wo immer das sinnvoll und möglich erscheint. Gerade die besondere Nähe von Literatur und Musik, die sich aus gemeinsamen strukturellen Momenten der Klanglichkeit, der stimmlichen Realisierung und der zeitlichen Entfaltungsdimension ergibt, legt den Gedanken nahe, dass literarisches Lernen von der Beschäftigung mit Musik nur profitieren kann.

Die Beiträge dieses Sammelbandes verfolgen diesen Grundgedanken mit den unterschiedlichsten Schwerpunktsetzungen. Sie gehen auf Vorträge zurück, die bei einer interdisziplinären Tagung an der Universität Innsbruck gehalten wurden und in denen Expertinnen und Experten aus den Bereichen Komparatistik, Literaturwissenschaft und -didaktik sowie Musikwissenschaft und -pädagogik ihre je eigenen Perspektiven auf das Potenzial der Musik für das literarische Lernen eröffneten.

ISBN 978-3-903187-49-8



9 783903 187498